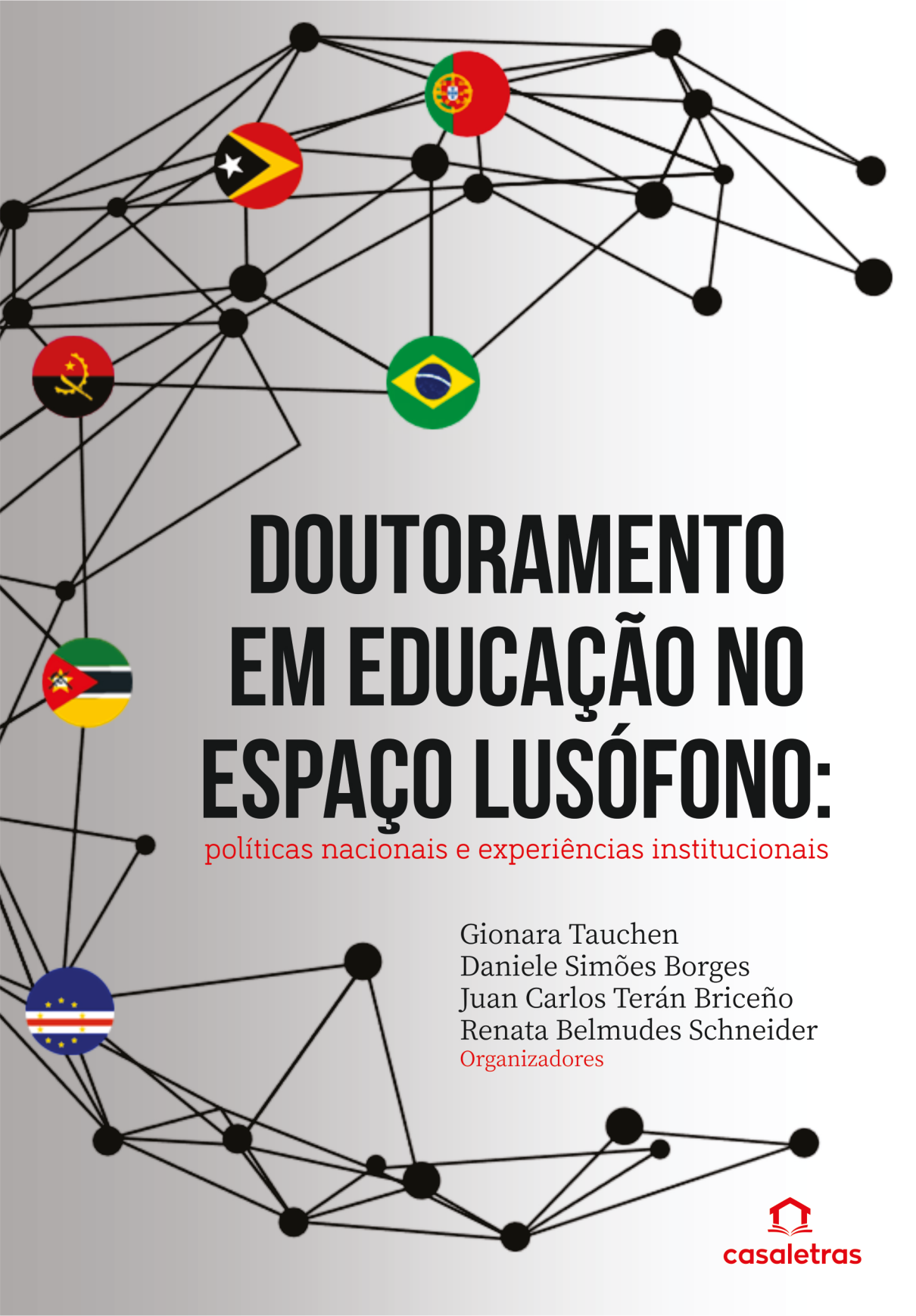
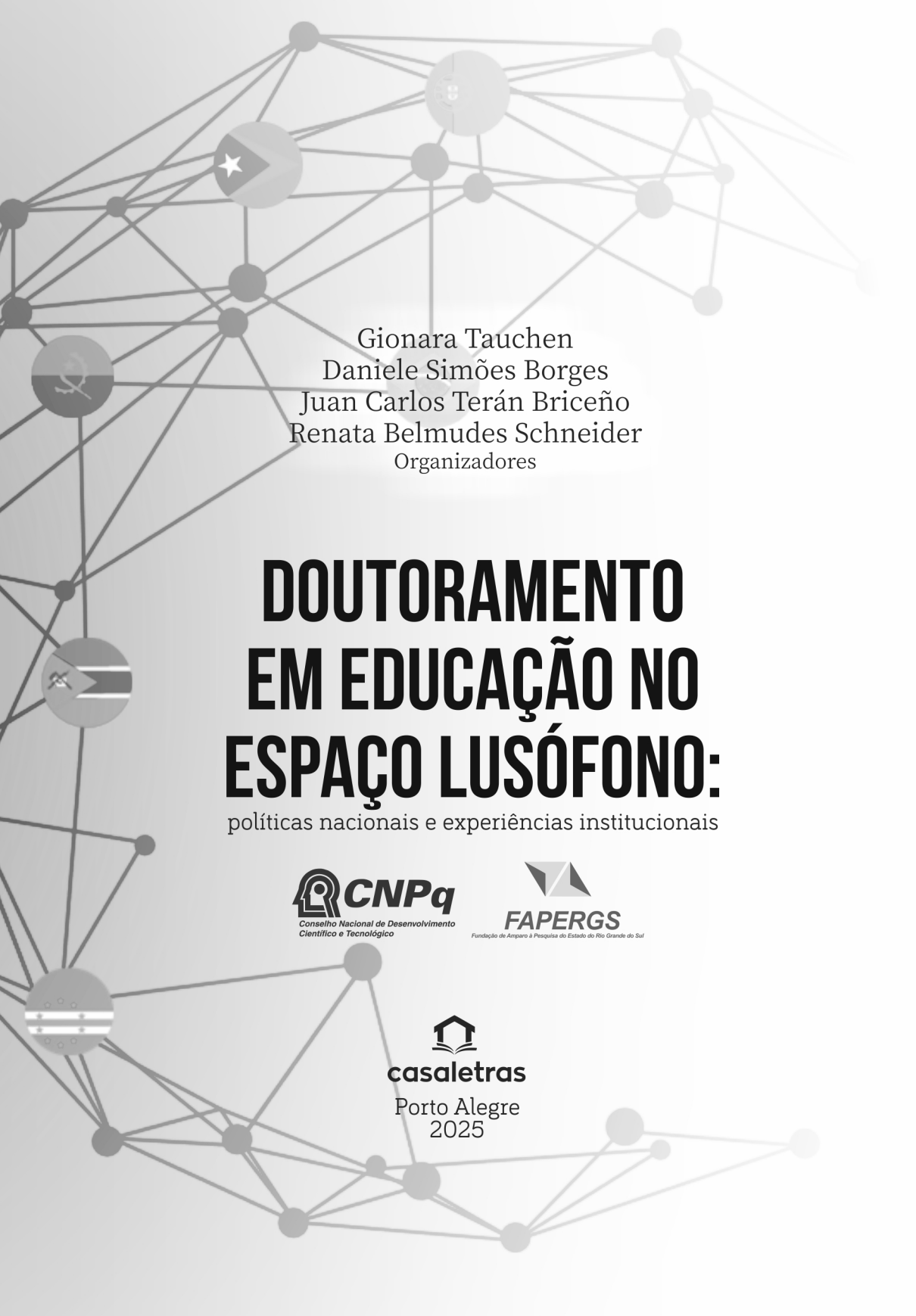


An abstract network diagram consisting of black dots connected by thin black lines, forming a complex web. Several circular icons containing flags are integrated into the network. The flags include: the flag of Portugal (green and red with a white cross), the flag of Brazil (green, yellow, and blue), the flag of Angola (red, black, and green with a white star), the flag of Guinea-Bissau (green, yellow, and black with a white star), the flag of East Timor (green, white, and yellow with a black triangle), and the flag of the European Union (blue with yellow stars).

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO NO ESPAÇO LUSÓFONO:

políticas nacionais e experiências institucionais

Gionara Tauchen
Daniele Simões Borges
Juan Carlos Terán Briceño
Renata Belmudes Schneider
Organizadores



Gionara Tauchen
Daniele Simões Borges
Juan Carlos Terán Briceño
Renata Belmudes Schneider
Organizadores

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO NO ESPAÇO LUSÓFONO:

políticas nacionais e experiências institucionais



Copyright ©2025 dos organizadores.

Direitos reservados aos organizadores, cedidos à Editora Casalettras somente para a presente edição.

Os dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade do(s) seu(s) autor(es). Proibida a reprodução no todo ou em partes sem seu consentimento por escrito, por quaisquer meios.

EXPEDIENTE:

Projeto gráfico, diagramação e capa:

Editora Casalettras

Conceito e ilustração da capa:

Gionara Tauchen

Editor:

Marcelo França de Oliveira

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Airton Pollini

Université Haute-Alsace, Mulhouse, França

Dr. Amurabi Oliveira

Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC

Dr. Aristeu Lopes

Universidade Federal de Pelotas/UFPEl

Dr. Elio Flores

Universidade Federal da Paraíba/UEPB

Dr. Francisco das Neves Alves

Universidade Federal do Rio Grande/FURG

Dr. Fábio Augusto Steyer

Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG

Dr. Giorgio Ferri

Università degli Studi "La Sapienza", Roma, Itália

Dr^a Isabel Lousada

Universidade Nova de Lisboa

Dr. Jonas Moreira Vargas

Universidade Federal de Pelotas/UFPEl

Dr. Luiz Henrique Torres

Universidade Federal do Rio Grande/FURG

Dr. Manuel Albaladejo Vivero

Universitat de València, Espanha

Dr. Marcelo França de Oliveira

Biblioteca Rio-grandense

Dr^a Maria Eunice Moreira

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS

Dr. Moacyr Flores

Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul/IH-GRGS

Dr^a Yarong Chen

Beijing Foreign Studies University, China

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D741 Doutorado em Educação no espaço lusófono: políticas nacionais e experiências institucionais / Gionara Tauchen; Daniele Simões Borges; Juan Carlos Terán Briceño e Renata Belmudes Schneider (Org.). Porto Alegre: Casalettras, 2025.

134 p.

Bibliografia

ISBN: 978-65-5220-033-4

1. Educação - 2. Formação doutoral - 3. Pós-graduação - 4. Educação superior - 5. Políticas educacionais - I. Tauchen, Gionara et al. - II. Título

CDU: 370

CDD: 379.81



EDITORA CASALETTRAS
Intercity Premium Offices - Av. Borges de Medeiros, 2105,
sala 906 - Praia de Belas • Porto Alegre, RS. CEP: 90110-150
contato@casalettras.com
www.casalettras.com

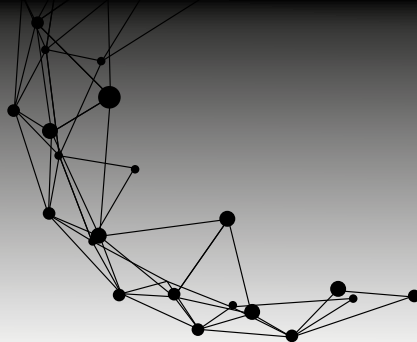


<https://doi.org/10.29327/5653384>

AGRADECIMENTOS

A produção desta obra resulta das pesquisas e das atividades colaborativas desenvolvidas no âmbito da Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino e Educação (REPEE).

Expressamos nosso agradecimento aos pesquisadores brasileiros e estrangeiros que contribuíram com seus estudos e o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), concedido através do Edital 14/2022 - Auxílio Recém-Doutor ou Recém-Contratado ARD/ARC, conforme Termo de Outorga nº 23/2551-0000784-3; à chamada pública MCTI/CNPq nº 16/2024 - Faixa 1 - Projeto em Cooperação, processo nº 402363/2024-8; e à chamada CNPq nº 9/2022 - Bolsa de Produtividade em Pesquisa PQ, processo nº 306862/2022-0. O apoio das agências de fomento tem sido fundamental para o desenvolvimento das pesquisas em rede nacional e internacional e à socialização dos resultados.



SUMÁRIO

VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA NA HISTÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: DO MESTRADO AO DOUTORADO.....	13
---	-----------

Maria Isabel da Cunha

ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOUTORAL EM TIMOR-LESTE.....	26
--	-----------

Gionara Tauchen

João Manuel Correia Filho

Taimara Roa Aleaga

Abel do Rosário Sarmento

FORMAÇÃO DOUTORAL NA ÁREA DE EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE EDUARDO MANDLANE, MOÇAMBIQUE.....	38
--	-----------

Francisco Maria Januário

ENSINO SUPERIOR E DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO EM ANGOLA.....	48
--	-----------

Gionara Tauchen

João Manuel Correia Filho

Taimara Roa Aleaga

ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOUTORAL EM CABO VERDE	62
--	-----------

Gionara Tauchen

Sirlei Nádia Schirmer

João Felisberto Fernandes Semedo

A FORMAÇÃO DE DOUTORES/AS EM EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: MAPEANDO O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED/UFU)	70
--	-----------

Tiago Amaral Sales

Fernanda Monteiro Rigue

**FORMAÇÃO DOUTORAL NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS.....82**

Marta Nörnberg

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.....100

Bruno Rodrigues Vieira

Catia Piccolo Viero Devechi

Edileuza Fernandes-Silva

Wivian Weller

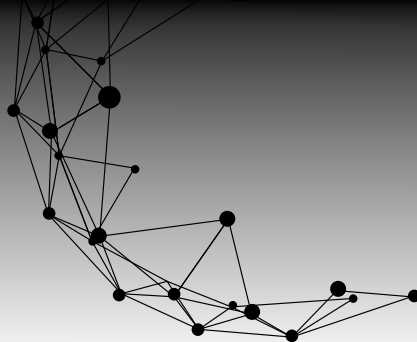
**TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO DOUTORAL EM EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O PPGEA/
FURG.....114**

Renata Belmudes Schneider

Daniele Simões Borges

Juan Carlos Terán Briceño

Gionara Tauchen



APRESENTAÇÃO

A atribuição do título de doutor remonta ao período medieval, mais especificamente, à Universidade de Bolonha (Charle e Verger, 1996; Campos, 2021). A instituição foi fundada por uma corporação de estudantes (*universitas scholarium*) (Ullmann, 2000) em um período em que coexistiam os interesses do imperador, dos estudantes (sacerdotes e jovens de famílias nobres que se reuniam em corporações) e da igreja Católica. O título *doctor* não era um grau de formação, mas inerente à *licentia docendi*. Designava, “[...] de maneira geral, qualquer tipo de professor, mais comumente o professor das chamadas *artes liberales*, isto é, as artes ou ofícios dos homens livres (*liberi*), dos cidadãos” (Reichmann e Vasconcelos, 2009, p. 148).

Ullmann (2000) registra que os professores eram os responsáveis pela concessão da *licentia ubique docendi* mas, em 1219, “[...] o Papa Honório III conferiu ao arcebispo da cidade o poder de expandir os diplomas da *licentia docendi*” (p. 139), visando manter o monopólio da igreja sobre a atividade de ensino. Ou seja, inicialmente, o título de *doctor* surge como uma honraria concedida pelos professores renomados da Universidade de Bolonha, que julgavam se o candidato era merecedor ao *collegium magistrorum* (dirigir os estudos, dar aulas e julgar a aptidão dos candidatos).

Posteriormente, para a obtenção do título, iniciada na área do Direito, requeria-se longo período de estudos: “oito anos, para doutor em direito romano; seis, para doutor em direito canônico” (Ullmann, 2000, p. 141). O candidato deveria apresentar dois textos, consoantes ao título desejado, os quais eram avaliados pelos doutores que atribuíam uma nota ao seu desempenho. Se aprovado, era concedida a *licentiatatus*, que o habilitava para a publica *examinatio*, realizada na Catedral, em que o candidato deveria fazer um *lectio* sobre o assunto. Nesta ocasião, era arguido pelos estudantes. Logo após, proclamado *doctor* pelo arcebispo, recebendo as insígnias: “o livro, o anel e o barrete de doutor” (Ullmann, 2000, p. 143). Em Paris, o exame era composto de várias fases que duravam meses, culminando

com a atribuição do título em cerimônia pomposa, com “[...]missa em Notre-Dame e o recebimento do manto vermelho, a insígnia do doutor parisiense” (Reichmann e Vasconcelos, 2009, p. 152). Recebida permissão de ensinar, o candidato juramentado e submetido ao estatuto da instituição, passava a integrar a corporação dos professores universitários (*collegium doctorum*).

Em toda a Europa medieval, o título de *doctor* era uma distinção social assinalada pelo status, pelos padrões de vida da nobreza, “[...]marcada já na aparência deste pelas insígnias e pela vestimenta típica. O *doctor* ainda recebia, semelhantemente à aristocracia e ao clero, privilégios fiscais, militares e jurídicos” (Reichmann e Vasconcelos, 2009, p. 153).

Com as reformas universitárias do Século XIX, especialmente na Alemanha, o doutorado passou a ser considerado um grau para os pesquisadores do mais alto nível (Clark, 1992; Casper e Humboldt, 1997). “[...] [O] Ph.D. era o primeiro grau. Ser um Ph.D. era ser graduado por uma universidade de pesquisa. Nenhuma distinção era feita entre estudos de graduação e de pós-graduação” (Vehine, 2008, p. 168). O modelo alemão personalista, individualizado e de aprendizagem tutoriada, vinculava-se à carreira acadêmica daqueles que já atuam nas universidades, desenvolvendo apenas a tese ou dissertação por meio de um programa de estudos supervisionado pelo orientador, culminando com a defesa pública.

Para Humboldt (1997, p. 79), “o conceito das instituições científicas superiores (...) implica duas tarefas. De um lado, promoção do desenvolvimento máximo da ciência. De outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral”. Assim, tais organizações caracterizam-se pela combinação de “ciência objetiva” e “formação subjetiva”, cumprindo suas finalidades quando encontram, na sua organização, dois princípios fundamentais: a autonomia e a liberdade.

Já nos Estados Unidos, Vehine (2008) explica que a educação superior foi influenciada pelo modelo inglês das artes liberais e a pós-graduação, pelo modelo alemão, mas adaptado à organização das instituições e às demandas de industrialização do país. Inicialmente, os títulos de mestre e doutor não advinham da realização de estudos sistemáticos, mas em reconhecimento aos serviços prestados por professores e clérigos à comunidade.

Em meados do século XIX, a experiência de universidade de pesquisa alemã foi introduzida na Universidade Johns Hopkins e, posteriormente, em Harvard. Assim, nos “[...] Estados Unidos os estudos relativos ao Ph.D. foram superpostos aos programas de estudo de graduação, já existentes” (Verhine, 2008, p. 168), como um grau avançado (pós-graduação). Em 1900, foi criada a *American Association of*

Universities com a finalidade de “[...] padronizar os estudos de Ph.D., estruturando-os em uma sequência de etapas que envolvem cursos, exames escritos e orais e uma tese baseada em pesquisa original” (Verhine, 2008, p. 168). Os estudantes deveriam seguir um plano de formação que envolvia a acumulação de créditos em disciplinas, seminários e exames, resultando em um trabalho supervisionado com apresentação oral, nem sempre pública. Neste modelo, o professor “[...] não se constitui em um centro autônomo da atividade universitária. Ao invés disso, ele é visto como um membro de uma burocracia profissionalizada, submetido a normas e regulamentos institucionais” (Verhine, 2008, p. 167). Assim, tem-se “[...] um modelo organizacional, uma abordagem dirigida pelo curso ou programa e não pelo professor” (Verhine, 2008, p. 166).

No Brasil, a formação superior universitária, inspirada no modelo francês, organizada em torno de professores catedráticos, conforme vemos no Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto n. 19.851/31), previa a concessão do diploma de doutor após a conclusão da graduação e mediante a defesa de tese autoral. Ou seja, as primeiras titulações de doutorado não eram institucionalizadas em um programa de pós-graduação, nem supervisionadas por um orientador. Eram produções individuais submetidas à defesa para uma banca de professores catedráticos.

Com a Reforma universitária de 1968, realizada no conjunto do acordo MEC/USAID, o Brasil passou a assumir o modelo norte-americano, substituindo o professor catedrático pelos departamentos, os quais deveriam assegurar a criação dos programas de pós-graduação. Ainda no âmbito da Reforma, a determinação de que professores assistentes deveriam ter o grau de mestres e os adjuntos, de doutor, demandou a ampliação da oferta de cursos de pós-graduação no país que “[...] também deveriam seguir o modelo americano, composto de uma combinação de curso/créditos, exames e uma dissertação supervisionada” (Vehine, 2008, p. 168).

Mais recentemente, na agenda política do Processo de Bolonha, a formação de doutorado vem passando por processos de mudança, adaptando-se aos desafios do mercado de trabalho global, aos avanços tecnológicos e aos objetivos políticos para a sociedade europeia do conhecimento. O doutorado é considerado o terceiro ciclo de formação e a primeira fase da carreira de pesquisador. O relatório da *European University Association* (EUA), intitulado *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*, explica que

no Comunicado de Berlim em 2003, os Ministros responsáveis pelo ensino superior adicionaram uma nova linha de ação sobre ensino superior e pesquisa como dois pilares da sociedade do conhecimento e enfatizaram a importância dos programas de doutorado como o terceiro ciclo no Processo de Bolonha (EUA, 2005, p. 06, tradução nossa).

O documento, dentre outros produzidos pela EUA, fornece uma visão ampla do cenário atual dos programas de doutorado no bloco regional e expressa que o componente essencial do doutorado é a pesquisa e é nesta atividade que os estudantes têm que provar a autonomia e a capacidade de desenvolvimento de investigação original.

Em 2005, no âmbito dos seminários do Processo de Bolonha, foi discutida em Salzburgo, Áustria, a nova linha de ação intitulada “Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e Espaço Europeu de Pesquisa (ERA) – Dois Pilares da Sociedade Baseada no Conhecimento”, resultando na proposição de dez princípios básicos para a formação doutoral, dentre os quais destacamos:

- i. O componente central da formação doutoral é o avanço do conhecimento através da investigação original. Ao mesmo tempo, reconhece-se que a formação doutoral deve cada vez mais satisfazer as necessidades de um mercado de trabalho mais vasto;
- ii. Incorporação em estratégias e políticas institucionais: as universidades, como instituições, precisam assumir a responsabilidade de garantir que os programas de doutorado e o treinamento em pesquisa que oferecem sejam projetados para enfrentar novos desafios e incluir oportunidades adequadas de desenvolvimento de carreira profissional.
- vii. Duração: os programas de doutorado devem operar dentro de uma duração de tempo apropriada (três a quatro anos em período integral, como regra) (EUA, 2005, p. 32, tradução nossa).

O relatório expressa, ainda, que é preciso que os programas de doutoramento promovam a formação interdisciplinar e o desenvolvimento de competências transferíveis, o que vem sendo designado como treinamento em pesquisa.

De modo geral, no cenário internacional da formação doutoral, observam-se movimentos de reforma e de transposição de modelos para a criação de cursos neste nível de formação. No âmbito dos países africanos lusófonos, a organização dos sistemas de ensino superior foi posterior às independências e as pós-graduações, em sua maioria, criadas a partir deste século, em colaboração internacional. A formação doutoral, por sua vez, acessada, até recentemente em instituições estrangeiras, começa a ser desenvolvida e fortalecida nos contextos nacionais.

Neste sentido, a proposição deste livro decorre da primeira etapa de análise documental exploratória sobre a formação doutoral, desenvolvida no âmbito do

projeto “Formação de doutores no espaço lusófono: estudo comparado sobre as políticas de formação e os impactos da cultura da performatividade na Área da Educação”, apoiado pelo Edital MCTI/CNPq nº 16/2024 - Faixa 1 - Projeto em Cooperação, Processo nº 402363/2024-8, desenvolvido pela Rede de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino (REPEE), grupo de pesquisa vinculado à Universidade Federal do Rio Grande-FURG.

Desde 2012, temos coordenado projetos apoiados pela CAPES, FAPERGS e CNPq no âmbito da cooperação em pesquisa sul-sul. As redes foram fortalecidas e hoje integram 12 instituições e pesquisadores de Angola, Brasil, Cabo-Verde, Moçambique, Portugal e Timor-Leste.

Desejamos que os resultados deste primeiro movimento de investigação possam contribuir com a elucidação das políticas nacionais e institucionais para a formação doutoral na área da Educação, bem como fornecer informações sobre as formas organizacionais deste nível de formação no espaço lusófono, ainda timidamente abordado pela produção científica.

Rio Grande, julho de 2025.

GIONARA TAUCHEN

DANIELE SIMÕES BORGES

JUAN CARLOS TERÁN BRICEÑO

RENATA BELMUDES SCHNEIDER

REFERÊNCIAS:

CAMPOS, A. A formação das universidades de Paris e de Bolonha: tensões políticas, sociais, lógicas e teológicas. **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 36-47, jan | jun 2021. p. 36-47.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo: UNESP, 1996.

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

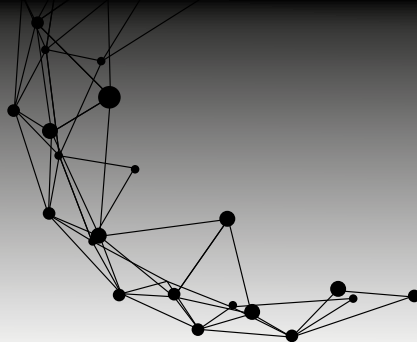
CLARK, W. On the ironic specimen of the doctor of philosophy. **Science in Context**, v. 5, n. 1, p. 97-137, 1992.

EUA. EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. **Bologna Seminar** on “Doctoral Programmes for the European Knowledge Society” (Salzburg, 3-5 February 2005). Conclusions and recommendations. 2005.

HUMBOLDT, W. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: CASPER, G.; HUMBOLDT, W. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

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

VERHINE, R. E. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: Uma análise comparativa Graduate studies in Brazil and in the United States: A comparative analysis. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, maio/ago. 2008.



VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA NA HISTÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: DO MESTRADO AO DOUTORADO

Maria Isabel da Cunha¹

Minha inserção na pós-graduação *stricto sensu* foi tardia, se tomarmos os parâmetros atuais. Faço parte de uma geração que se tornou docente universitária apenas com o título de graduação, numa universidade nova e com o desafio de consolidar sua missão.

A Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), fundada em 1968, decorreu de um esforço aglutinador de Instituições já existentes, com larga história nessa cidade. Anteriormente a Universidade Rural do Sul mereceu esta estatura considerando a quase centenária Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel. Alargando essa abrangência, ligadas à Universidade Federal de Rio Grande do Sul, as Faculdades de Direito e Odontologia demonstravam a histórica condição cultural de Pelotas que, por iniciativa municipal, mantinha o Conservatório de Música e a Escola de Belas Artes. A iniciativa de ampliar a interiorização da educação pública no país foi o mote necessário para criar a UFPeL, articulando a base acadêmica já existente.

Inicialmente a nova IES não incluía cursos de formação de professores, área historicamente oferecida pela Universidade Católica de Pelotas. Entretanto, a base legal para diplomação de alguns cursos seria facilitada se fossem eles transformados em licenciaturas. Entre os primeiros estava justamente os cursos

¹ Professora Emérita da Faculdade de Educação e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Bolsista em Produtividade em Pesquisa CNPq Sênior. Líder do Grupo de Pesquisa em Pedagogia Universitária. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: cunhami@uol.com.br

de música e artes plásticas e logo ampliadas pela necessidade de diplomação dos egressos do Curso de Ciências Domésticas, criado junto à Escola de Agronomia. Do desdobramento da Faculdade de Direito, foi dado status de Unidade de Ensino ao Instituto de Sociologia e Política e criado o Instituto de Ciências Humanas que, além de se responsabilizar por disciplinas introdutórias dos cursos existentes, reivindicava para si uma unidade de ensino. Como o contexto histórico favorecia a ideologia militar, foi criada a Licenciatura em Moral e Cívica, com o intuito, também, de formar professores para essa disciplina criada pelo regime.

Este cenário foi responsável pela criação de um núcleo de docentes para atuar nas disciplinas pedagógicas exigidas pela legislação específica. Inicialmente foram aglutinados na condição de Departamento de Ensino na Faculdade de Ciências Domésticas. Com a ampliação das licenciaturas, esse Departamento deu origem à Faculdade de Educação (FaE) da UFPel.

O quadro docente inicial foi recrutado, especialmente de professores com experiência no campo da formação de professores: as Escolas Normais. Ampliou-se, na medida das necessidades institucionais, recrutando intelectuais das ciências humanas para seus quadros. Foi um momento de especiais contradições: ainda sob a vigência da ditadura e da presença da tradição cultural da cidade, se instituía, na Faculdade de Educação, focos de resistência em direção a uma pedagogia emancipadora na linha freireana.

Fui contratada como professora na categoria Auxiliar, em julho de 1975, a convite das docentes Consuelo Azevedo Requião e Carmem Anselmi Duarte, minhas professoras no Instituto de Educação Assis Brasil. Na época, por ser a UFPel uma Fundação, os ingressos nos seus quadros se davam desta forma. Fiz concurso público apenas para aceder a condição de Professora Assistente, primeiro estágio formal da carreira federal. Desde o início assumi o regime de 20 horas para poder manter meu vínculo de 40 horas na então Escola Técnica Federal de Pelotas, na qualidade de assessora pedagógica. A experiência ali vivida foi chave para minha formação como docente na Universidade, em cursos de graduação.

Este contexto ajuda a justificar a nossa distância, na época, da cultura da pesquisa e da pós-graduação. Os saberes de ensino é que sustentavam nossas ações profissionais e, no caso da FaE, um especial compromisso com a pedagogia de cunho crítico, onde a prática junto aos movimentos sociais era especialmente valorizada. A dimensão do grau acadêmico assumia menor importância.

Com vistas a aprofundar e ampliar a condição de quadros na perspectiva da pedagogia crítica, foi criado um Curso de Aperfeiçoamento, primeira iniciativa no âmbito da pós-graduação na FaE e muito disputada pelos candidatos inscritos.

Esse Curso, mais tarde foi transformado em Especialização, nível de ensino já regulamentado pela CAPES e, portanto, com maior reconhecimento nas carreiras dos cursistas.

A nível de Brasil, entretanto, as experiências de pós-graduação *stricto-sensu* tomavam força. O Parecer 977/65, de autoria de Newton Sucupira, explicitava a conceituação da Pós-Graduação, o que estimulou o primeiro Curso de Mestrado em Educação na PUC/RJ, iniciativa seguida por outras Instituições consolidadas. O Brasil, desde a Reforma Universitária de 1968, inspirado pelo modelo norte-americano, assumiu a pesquisa como eixo da formação universitária que, até então, tinha como meta a formação de quadros profissionais para o mundo do trabalho.

No Rio Grande do Sul, além da experiência pioneira do Mestrado Latino-americano da OEA/UFSM, as Instituições de maior tradição, como a UFRGS e a PUC/RS, constituíram seus mestrados em educação e assumiram a condição formadora desse nível no Estado e no Brasil, em conjunto com IES nacionais de alto prestígio. As regiões leste e sul foram o celeiro de formação de quadros pós-graduados para todo o país.

Em 1977, decidi me candidatar a uma vaga ao mestrado e fui selecionada pela PUC/RS. Foi um período de muitas aprendizagens, mesmo que a base teórica principal ainda fosse ligada ao paradigma positivista de ciência. Ênfase nos métodos e nos produtos. A dissertação final foi minha primeira experiência formal de pesquisa e, dada a minha vinculação com o contexto, recebeu o título “O papel da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Pelotas”.

No retorno, no Curso de Especialização da FaE, fiquei responsável pela disciplina de *Teorias do ensino e da aprendizagem*, tema de interesse dos estudantes, mas com pouco prestígio na casa... ainda distante da pedagogia em ambiente de escolarização formal.

Não voltei a fazer pesquisa; não parecia importante. Minha dedicação continuou ao ensino e fui requisitada pela administração da Universidade para ajudar em programas de formação de seus docentes.

Mas o mundo dava voltas...e os contextos políticos efervesciam! Criada a Associação de Docentes da UFPel (1979) em circunstâncias em que o governo militar se enfraquecia, fui me engajando no movimento até fazer parte da sua diretoria e me envolver com contextos mais amplos da universidade. Mesmo continuando minha participação cotidiana na Faculdade, os horizontes se ampliaram no sentido de me apropriar de estudos sobre a universidade brasileira e seus desafios.

Enquanto na minha Pelotas a vida institucional anunciava mudanças, o campo da pós-graduação *stricto-sensu* ampliava suas perspectivas em direção à proposição de doutorados, partindo do pressuposto da consolidação dos mestrados. E a área da Educação foi parte importante desse avanço.

Estimulada pelas minhas experiências de formação docente inicial e continuada, fiz, em 1985, seleção no Programa – agora assim chamados quando incluíam mestrado e doutorado – da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Por condições familiares não pude me mudar para esta cidade. E, durante os três semestres em que cumpri os créditos, viajei a cada 15 dias, de Pelotas a Campinas. A bolsa Capes me ajudava para comprar uma passagem de avião por mês. Então uma ida era área e volta de ônibus e na outra viajava de ônibus, voltando de avião. Tive a sorte de encontrar acolhimento de hospedagem com minha amiga Ilma Passos de A. Veiga que estava instalada em Campinas. Conto esta condição para afirmar que a possibilidade de um doutoramento tinha um custo pessoal importante. Mas valeu a pena!

O Brasil já então vivia a fase de abertura política controlada, e muitos dos meus professores se valeram da Lei da Anistia (1979) para retornar ao país e às atividades acadêmicas. Eu, vinda do sul do sul, me sentia privilegiada por participar de espaços e lugares onde atuavam nossos referenciais teóricos, como Paulo Freire, Demerval Saviani, Mauricio Tratemberg, Moacir Gadotti, Joel Martins, Amélia Domingues de Castro, entre outros. Tive o privilégio de ser aceita como orientanda pelo professor Nilton Balzan, intelectual reconhecido pelos estudos no campo da pedagogia universitária.

Os discursos de mudança paradigmática na formação acadêmica vinham sendo gestados e tiveram sua afirmação na Constituição de 1988, dando força de lei aos conceitos de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Se as IES já vinham investindo nas três funções, estimulando a ampliação da pesquisa através da pós-graduação *stricto-sensu*, se instituíu o desafio de pensar este dispositivo legal no ensino de graduação.

Tive, então, no exemplo do professor Balzan, a primeira experiência de ensino *com* pesquisa e não *para* a pesquisa. Suas aulas eram verdadeiros laboratórios de ensino *com* pesquisa. Nela manipulamos instrumentais investigativos e ensaiamos os referenciais da pesquisa qualitativa.

Tendo a formação de professores inicial e continuada como tema principal do meu interesse acadêmico e atuando nessa área nos meus dois lugares de trabalho, fui aprofundando os saberes sobre a docência a partir da prática dos professores. O que definia indicadores do sucesso na profissão? Por que alguns professores

tinham satisfação com seu trabalho e outros não? O que definia a escolha de um bom professor pelos estudantes?

Procurando compreender estas questões, transformadas em meu objeto de tese, escolhi acompanhar e estudar docentes que obtinham êxito no seu trabalho, com aprovação especial dos estudantes. Se as teorias da reprodução nos impactavam, nos afastando de um patamar de ingenuidade em relação ao papel da escola, no contexto da sociedade de classes, me questionava sobre um cenário que também evidenciava diferenças. Por que docentes atuando com condições similares de trabalho e remuneração apresentavam condições de sucesso distintas?

Abduzida pela pesquisa qualitativa, que me acompanha até hoje, mergulhei na cultura e realidade de professores que me permitiram compreender melhor sobre sua docência. Estimulada pela perspectiva etnográfica como método de investigação, usei entrevistas e observação de aulas na interpretação e análise dos dados. Essa experiência me deu outro entusiasmo pelo fazer investigativo. Não fui a campo para confirmar teorias; mas, para compreender a realidade à luz das teorias.

A primeira experiência exitosa de democratização da gestão da UFPel, em 1988, elegeu o Dr. Amílcar Gigante como reitor. O programa da chapa eleita foi organizado coletivamente e teve minha participação, especialmente na proposta para o ensino de graduação. Nesse mesmo ano, a Constituinte ratificou a perspectiva da universidade onde o ensino, a pesquisa e a extensão são indissociáveis. Com o compromisso de fazer avançar esta premissa, assumi a Pró-Reitoria de Graduação, em 1989, com o desafio de liderar a explicitação do Projeto Político Pedagógico da Universidade, uma iniciativa muito nova até então.

De forma coletiva na gestão da Universidade, procuramos aprofundar o conceito constitucional que trazia a inovação de pensar os currículos e a prática pedagógica a partir de uma outra epistemologia. Compreendemos, como Paoli (1988), que, se a pós-graduação tem como pressuposto o *ensino para pesquisa*, a graduação deve assumir o *ensino com pesquisa*, numa mudança paradigmática importante, assumindo o que Sousa Santos (1988), posteriormente, definiu *como paradigma emergente*.

Estar nesse lugar de liderança e com a responsabilidade do cargo, junto com a equipe que me acompanhou, aprofundando teoricamente a concepção de conhecimento que estava em jogo, foi desafiante. Mas ficou claro que seria necessário pensar a relação graduação e pós-graduação para corresponder ao dispositivo da indissociabilidade.

Talvez tenha sido parte deste encanto com o tema que me estimulou a incentivar a criação do mestrado em Educação na FAE/UFPeL a partir da madura experiência do Curso de Especialização, que já envolvia o fazer investigativo como integrante curricular.

O desafio era imenso. A área de Educação da CAPES ainda aparentava incertezas em relação às condições básicas para a aprovação de um mestrado. Havia coincidências, porém, de que seriam necessários no mínimo oito doutores para a aprovação. Na FaE tínhamos quatro! Ao mesmo tempo outros quatro colegas estavam afastados para seus doutorados, o que nos dava certeza de que, na primeira avaliação, já estivéssemos alcançado essa condição.

Fomos então bater às portas do Programa da UFRGS, com larga experiência e um potente quadro de docentes, na época, coordenado pelo prof. Newton Fischer. Não queríamos uma turma fora de sede, como outras experiências realizadas no Brasil; propomos o *nosso Curso* que, para alavancar, precisaria contar com docentes da UFRGS pelos quatro anos iniciais. Depois de várias reuniões e acertos, os docentes que se propuseram a colaborar iniciaram, com os professores da casa, o Mestrado em Educação da UFPeL. Era o ano de 1995. Essa experiência está descrita na edição de n. 16 da Revista Cadernos de Educação da FaE (Leite; Cunha, 2001).

Com poucos recursos financeiros e pouco apoio da gestão da Universidade à época, fomos construindo o Curso que, desde o início, teve grande afluência. Tivemos a visita da comissão da CAPES que autorizou a proposta nas suas circunstâncias.

Entretanto, os tempos mudaram e dois anos depois, na primeira avaliação o Curso recebeu nota 2, o que o descredenciava. O motivo? Dependência externa! O que era óbvio para os primeiros anos e parte da experiência não foi levado em conta para quem, passado o biênio, o avaliou.

A posição da Reitoria foi de fechar o Curso. Entretanto, a CAPES garantia o reconhecimento dos diplomas dos estudantes em andamento. Numa silenciosa desobediência acadêmica, resolvemos mantê-lo. Sabíamos que no próximo biênio já teríamos o número de docentes da casa em ação. E assim foi. O Curso de Mestrado em Educação da UFPeL se consolidou e teve importante impacto na produção de conhecimentos na sua área de abrangência. Fui sua primeira coordenadora.

Nessa altura, os Programas históricos já estavam com doutorados em desenvolvimento. Novamente, as Universidades mais consolidadas, localizadas

nas capitais e cidades importantes do sul e sudeste, capitaneavam a missão de qualificar professores pesquisadores a nível de doutorado para as IES do país.

Em 1998, me afastei para um pós-doutorado em Madri, Espanha. Foi um período muito rico e, se lá fiz importantes aprendizagens, também compreendi a importância da experiência da pós-graduação brasileira. Deixei a coordenação do Mestrado nas mãos do colega e professor Marcos Villela, recém doutorado pela PUC/SP.

Ao voltar da Espanha, fatos importantes da minha vida pessoal mudaram meus rumos.

Em 2000, tive a premência de uma mudança para Porto Alegre por demandas familiares. Na ocasião, recebi um convite para atuar no PPG Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). O Programa teve seu mestrado, criado um ano antes do da UFPel, alcançado nota quatro na primeira avaliação e estimulado pela gestão da Universidade a implantar, em 1999, o doutorado. Novos desafios me esperavam.

Por empatia de meus pares, fui surpreendida com minha indicação para compor a Comissão de Avaliação da Pós-Graduação da CAPES, no ano de 2000. A UNISINOS entendeu a importância da minha presença e facilitou a participação.

Estar nesse lugar foi de imensas aprendizagens num ambiente de partilha e construções comuns sobre a grandeza da tarefa que nos cabia. Ainda que indicados pelos pares, ao assumir a função de avaliadores o contexto foi mudando e as resistências aparecendo. Para os colegas, mudamos de posição! Agora representávamos a CAPES e sua condição avaliadora. As relações da Comissão com os Programas, ainda que constituída de pares, era vista com reservas, como um algoz distanciado de suas realidades e possibilidades.

Sob a coordenação do prof. Silvério Bahia Horta e, depois, das Professoras Maria Celia Moraes e Acácia Kuenzer, fomos aprendendo e compreendendo nossa missão. Também tínhamos discordâncias em relação ao modelo avaliativo. Mas compreendíamos a universalidade de sua abrangência ao servir todas as áreas e as estruturas de poder que daí se explicitavam. A opção de resistir à avaliação institucional não pareceu de grande valia. Optamos por democratizar o modelo atingindo os Programas e Cursos para que dele se apropriassem, evitando erros por falta de informação. Queríamos caracterizar nossa missão como de ajuda à comunidade acadêmica a fim de alcançar os melhores resultados.

Nesse exercício, fomos compreendendo transformações que a inclusão dos doutorados trazia para a pós-graduação do país, em especial, para a área da educação. A denominação de *cursos* para qualificar o mestrado, os vinculava mais

ao aperfeiçoamento do ensino do nível superior; enquanto a denominação de *programas* aspirava a uma condição formativa para a pesquisa que exigia novos contextos de produção e formação.

OS DOUTORADOS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: EVOLUÇÕES CONCEITUAIS

A implantação dos doutorados no Brasil seguiu a mesma lógica que presidiu o mestrado: as IES mais consolidadas foram suas precursoras. Novamente, a PUC/RJ foi pioneira e criou seu doutorado no ano de 1976, seguida, nesse mesmo ano, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Na década de oitenta houve um lapso de tempo e, a partir de 1989, se instalaram novos doutorados, como os da PUC/RS, UFMG, UNICAMP, UFSCar, PUC/SP, UNESP e UNB (Saviani, 2000). Os precursores tinham trajetórias consolidadas, pois para almejar o doutorado deveriam ter seus mestrados avaliados com as notas 4 e 5, as mais altas do sistema CAPES.

A Constituinte de 1988 e, após, com a aprovação da nova LDB, em 1997, estimulou a política de expansão da pós-graduação pela exigência do percentual de professores com mestrado e doutorado para compor o quadro docente das universidades e atender ao princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

Saviani (2000, p. 12) lembra que o modelo de pós-graduação no Brasil “seguiu deliberadamente a experiência dos Estados Unidos, como se pode observar no Parecer 997/85 do CFE” (Conselho Federal de Educação). Dela decorre a estruturação organizacional do sistema em dois níveis hierarquizados, o mestrado e o doutorado. Entretanto, o autor afirma que, mesmo com este pressuposto, “o espírito com que se deu a implantação dos programas foi em grande parte influenciado pela experiência europeia” (p. 13), ratificando o peso dessa cultura sobre os intelectuais brasileiros.

Ficava explícito e aceito, entretanto, que o objetivo *desse nível* intencionava a formação de pesquisadores. Se o mestrado faz uma importante iniciação, o doutorado deve consolidar essa etapa, pois a tese pressupõe uma autonomia intelectual revelando a posição de um saber original, através do desenvolvimento de projetos próprios de investigação.

Em 1983, através da Resolução nº 5, o CFE deu mais flexibilidade na organização da pós-graduação no país. Desapareceu a exigência de definição de áreas de concentração e de domínio conexo, substituída por Linhas Pesquisa. A organização do doutorado deveria ser sob a forma de Programas de trabalho.

Previu-se a alternativa de oferta de cursos em convênio entre instituições (Martins, 1999).

Vale lembrar que, se os mestrados mantiveram a denominação de *Cursos*, já os doutorados assumiram a perspectiva de *Programas*. Quais os fundamentos e repercussões dessa proposição?

Seus fundamentos partem da implantação dos doutorados, incluindo os dois níveis previstos na modalidade. Reforçava-se a compreensão de um processo harmônico e articulado entre os docentes nas Linhas e entre eles e seus estudantes. O eixo desse processo estava no foco investigativo e nas práticas coletivas de produzir conhecimento.

Aos poucos as chamadas Áreas de Concentração previstas no Modelo de Avaliação foram perdendo força e os Programas foram assumindo somente a denominação de *Educação* para si. Sua identidade se materializava pelas Linhas de Pesquisa que explicitavam a base de produção do corpo docente, sustentadora do reconhecimento da capacidade de formar novos pesquisadores.

Esta inovação no modelo quis implementar uma cultura coletiva na forma de produzir conhecimentos, partindo do pressuposto de que a pesquisa requer um ciclo produtivo de investigação sobre determinado tema. Um estudo não prescinde de anteriores e, ao mesmo tempo, deve servir de base para a continuidade de sua exploração.

Esses pressupostos incidiram com especial impacto na organização tradicional da pós-graduação, até então com expressiva perspectiva individual na produção de conhecimento. Aqueles que, como eu, se doutoraram nas décadas de 1980 e 1990, ainda que vivessem em um significativo desenvolvimento intelectual, não participaram dessa nova perspectiva formadora. A lógica ainda era de Cursos, explicitada pela oferta de disciplinas gerais e outras relativas às Áreas de Concentração e à atividade individual de orientação. Não havia Linhas de Pesquisa articulando o Programa e raros Grupos de Pesquisa com dinamismo e inclusão dos orientandos.

A familiaridade com a nova proposta de pós-graduação estimulada pela CAPES, através da avaliação trienal, estimulou uma ação pedagógica da Comissão de Avaliação junto aos Programas. O intuito foi de que os pesquisadores compreendessem a lógica do modelo e, assim, pudessem interferir nos seus Programas, de forma a não haver equívocos por desinformação. Enfim, uma ação de cunho fundamentalmente pedagógica por dentro do processo avaliativo.

Entre os pontos de referência estavam:

- A proposta de Avaliação da CAPES estimula uma organização dos Programas em Linhas de Pesquisa e define como valor uma coerência horizontal entre a proposta curricular de formação, os projetos de pesquisa dos docentes, as dissertações e teses dos estudantes e a produção científica de ambos. As palavras-chaves são mesmo chaves e acompanham esse processo;
- A evolução de Cursos para Programas propôs uma perspectiva organizacional e coletiva de produzir conhecimentos através de Linhas de Pesquisa e com elas é que se autorizam a formar novos pesquisadores;
- As Linhas de Pesquisa são espaços coletivos de aglutinação de pesquisadores em áreas afins. Delas decorrem a oferta de disciplinas e seminários e caracterizam as pesquisas dos docentes que repercutem nas dissertações e teses dos estudantes;
- Os temas de dissertações e teses dos estudantes têm de necessariamente estar em consonância com as Linhas de Pesquisa que, por sua vez, definem, em algum grau, as disciplinas e seminários a cumprir;
- A produção de teses, dissertações, artigos e capítulos produzidos pelos integrantes da Linha devem incluir, nos títulos, alguma das palavras-chave que explicitam a Linha e que devem figurar, também, na produção de quem a ela se filia;
- É parte da formação dos estudantes a participação nas pesquisas de seu orientador ou de docentes de sua Linha, aprendendo e produzindo conhecimentos coletivamente. Para os doutorandos esta é uma condição obrigatória;

Como é possível perceber, aos Grupos de Pesquisa, no dizer de Saviani (2006, p. 174), “[...] caberá consolidar formas sistemáticas e continuadas de produção de pesquisas por parte dos professores de pós-graduação, o que permitirá envolver os alunos num clima de produção de conhecimento [...]”.

A compreensão desses pressupostos teóricos-metodológicos instituídos pela CAPES, através da avaliação, na época, produziu importantes mudanças na cultura histórica da pós-graduação do país, incidindo fortemente sobre os Programas. E não foi pequena a reação. Os Programas precisaram se rever e alterar formas históricas de funcionamento, incluindo as culturas arraigadas nas Instituições.

Minha inserção no PPG Educação da UNISINOS nesse período se transformou numa interessante oportunidade de testagem do novo modelo. Auxiliava essa condição o fato de ser um Programa relativamente pequeno, com entre 14 e 16 docentes que, na época, contavam como pesquisadores consolidados, com produção expressiva nas suas respectivas áreas. Mesmo assim, foi preciso uma condição especial de disponibilidade de mudança e resiliência na implantação das novas culturas. E esse processo só foi possível por uma organização interna muito participativa e solidária.

Foi preciso reorganizar as Linhas usando critérios da nova proposta. Para tal um exercício inicial provocou que os docentes apresentassem os títulos de seus projetos de pesquisa, das suas produções e das dissertações por eles orientadas, para então cotejar com as palavras-chave das Linhas. A experiência explicitou dissonâncias e desinformações. Resultou, porém, numa nova aderência dos docentes às Linhas existentes ou a necessidade de repensá-las. Explicitou, ainda, a pouca atenção até então dada sobre os títulos das produções, das dissertações e teses orientadas, artigos, capítulos e livros publicados. É sobre essas informações que são aplicados os critérios da Avaliação CAPES. Há o pressuposto de que o orientador só pode formar novos pesquisadores no campo de sua expertise e que esta se constrói coletivamente nas Linhas e nos Grupos de Pesquisa.

Só o tempo e o investimento realizado junto do coletivo de Coordenadores reunidos em Fórum na ANPED e inúmeras visitas técnicas aos Programas foram evidenciando a apropriação e aceitação dos critérios que incidem sobre sua qualidade. Vale lembrar, ainda, que se trata de um parâmetro único para todas as Áreas, o que, certamente, exige uma capacidade de adaptação e resiliência de cada uma delas.

O que fica expresso é que, tomando como base as Linhas e os Grupos de Pesquisa, cabe ao Programa consolidar formas sistemáticas e continuadas de produção e permitir, de acordo com Saviani (2006), envolver os alunos num clima de produção de conhecimentos e maturidade acadêmica.

Lá se vão mais de vinte anos na vigência desse pressuposto avaliativo oficial no Brasil e ainda é possível identificar um esforço constante para compreender suas premissas e ajustar a elas os Programas. Certamente será necessária uma vigilância constante pois são organismos vivos e sujeitos a mutações de pessoas, culturas e condições objetivas de trabalho. O próprio modelo de avaliação evolui e vai incluindo outras dinâmicas e exigências respondendo às demandas acadêmicas, políticas, sociais e culturais que incidem sobre a pós-graduação no país.

Como docente pude viver na condição de aluna, professora, orientadora, pesquisadora, coordenadora de Curso e membro da Comissão de Avaliação da CAPES todas os desafios de cada posição. Ainda hoje visito Programas com o intuito de colaborar na sua autoavaliação que repercute, após, na avaliação externa.

Compreendo que o Modelo de Avaliação é exigente e trabalhoso, pois se sustenta na capacidade informativa de cada participante e cada Programa do sistema. Reconheço que há impasses na sua formulação, discordâncias de ordem acadêmica, técnica e política. Mas, reconheço o grande desafio dos seus precursores nessa produção que vem garantindo, mesmo em condições de instabilidade próprias da democracia, uma trajetória reconhecida e legitimada, mantendo a centralidade democrática na avaliação de pares.

Talvez por conta da minha faixa etária, sinto-me responsável por contar histórias, num estilo tantas vezes criticado pela escrita acadêmica. Entretanto, creio que é com essa condição que podemos manter o vivido, não para ser elogiado ou repetido, mas para que não se apague a chama que permitiu sua produção. Mais resistente às críticas, abro-me ao diálogo e espero, como Freire (1997), que ele seja amoroso. Só com esse sentido nos fazemos educadores!

REFERÊNCIAS:

BRASIL, MEC, CFE. Parecer nº 977/65. Definição dos cursos de pós-graduação. **Documenta**, 1965, pp 67- 86.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

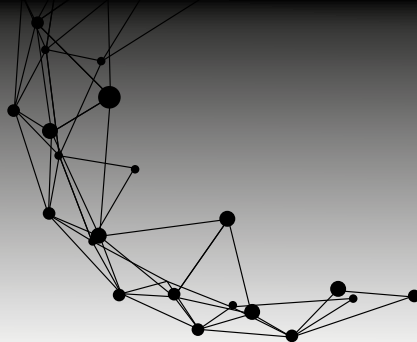
LEITE, D.; CUNHA, M. I. da. Abordagens de avaliação de mestrados interinstitucionais: auto-análise de uma experiência - o caso do convênio UFRGS/UFPEL. **Cadernos de Educação**, Pelotas (16): p. 109-122, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/28869>. Acesso em: 30 maio. 2025.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. A pós-graduação no Brasil: situação e perspectivas. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 14, n. 02, p. 273-297, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/44361>. Acesso em: 30 maio. 2025.

PAOLI, N. O princípio da indissociabilidade do Ensino e da Pesquisa. **Cadernos Cedes**, Campinas: São Paulo, n. 22, p. 27-52, 1988.

SAVIANI, D. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–95, 2000. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v1i1.3211>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3211>. Acesso em: 30 maio. 2025.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 135-163.



ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOUTORAL EM TIMOR-LESTE

Gionara Tauchen¹

João Manuel Correia Filho²

Taimara Roa Aleaga³

Abel do Rosário Sarmento⁴

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino superior e a formação doutoral em Timor-Leste desempenham um papel fundamental no desenvolvimento acadêmico, científico e profissional do país. Desde a sua independência em 2002, Timor-Leste tem enfrentado desafios consideráveis na construção de um sistema educacional robusto, com especial ênfase na formação de doutores e na qualificação do corpo docente. A transição de um sistema educacional condicionado pela colonização portuguesa e pela ocupação indonésia para uma estrutura pós-independência exigiu reformas profundas, além de uma abordagem estratégica para a qualificação

1 Doutora em Educação (PUC/RS). Docente da Universidade Federal do Rio Grande-FURG e do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEC/FURG), Rio Grande, Brasil. E-mail: gjotauchen@gmail.com

2 Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Évora e pela Universidad de la Integración de las Américas. Professor Auxiliar da Faculdade de Serviço Social da Universidade de Luanda. Investigador do Centro interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora e Formador do Centro de Formação Saber. E-mail: jmcf82@yahoo.com.br.

3 Doutoranda em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho- Portugal, investigadora do Centro de Investigação de Estudos da Criança. Professora Auxiliar da Faculdade de Direito da Universidade de Belas e Formadora do Centro de Formação Saber. E-mail: taimararoa21@gmail.com

4 Mestre Management Business and Administration, Dili Institute of Technology. Docente do Instituto Superior Cristal, Timor-Leste.

de recursos humanos essenciais para a (re)construção da nação e integração no cenário global.

A Política Nacional de Ensino Superior, implementada em 2022, reconhece a necessidade de expandir a oferta de programas de doutorado como uma prioridade estratégica para Timor-Leste. O objetivo é promover a autossuficiência acadêmica e fortalecer a pesquisa científica local, criando condições para que os timorenses possam realizar doutorados em suas próprias universidades. Nesse contexto, o governo tem investido na qualificação docente, no fortalecimento das parcerias internacionais e na melhoria das condições de infraestrutura nas instituições de ensino superior, como formas de superar os desafios atuais.

Este estudo visa analisar o ensino superior e formação doutoral em Timor-Leste, destacando as perspectivas e os desafios da formação pós-graduada. O foco recai sobre as questões relacionadas à escassez de doutores qualificados, a necessidade de capacitação docente e a criação de um ambiente acadêmico propício à pesquisa e inovação. A pesquisa também busca avaliar como a formação doutoral pode contribuir para o fortalecimento das instituições timorenses e propor diretrizes para o futuro do ensino superior, levando em consideração o contexto político, social e económico do país.

A metodologia adotada neste estudo segue uma abordagem qualitativa, com ênfase interpretativa e analítica. A pesquisa é de natureza documental e bibliográfica, visando uma análise crítica das legislações, políticas públicas e estudos académicos relacionados ao Ensino superior em Timor-Leste. A pesquisa será baseada na revisão de documentos como o Decreto-Lei n.º 03/2022, que regulamenta a formação doutoral, a Lei n.º 6/2024, que estabelece as bases do ensino superior, e outros marcos legislativos, como o Plano Estratégico Nacional da Educação (2011-2030) e a Política Nacional de Ensino Superior (2022). A análise também será complementada com contribuições de autores como Maia e Carneiro (2018), Paulino (2022), Albino (2020) e Santos (2010), cujos estudos discutem as transformações educacionais em Timor-Leste e a importância da formação doutoral no avanço do ensino superior.

CONTEXTO HISTÓRICO

A República Democrática de Timor-Leste (RDTL) é uma nação transcontinental, localizada no sudeste asiático. Conforme expressam Maia e Carneiro (2018, p. 242), “de colonização portuguesa, apresenta história instigante no âmbito dos projetos coloniais lusitanos no Pacífico e na Oceania”. Apesar de

integrar a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) é, possivelmente, um dos países com menor número de falantes na Comunidade (Maia e Carneiro, 2018, Santos, 2010).

A trajetória histórica de Timor-Leste, permeada por muitas invasões e conflitos, é abordada por Paulino (2022) em cinco fases:

Colonial (até 1975): O sistema educativo português, desenvolvido por missionários até 1915, implementou um currículo único, com o português como única língua de ensino e de administração. A educação era elitista, beneficiando principalmente filhos de famílias nobres, enquanto as ordens religiosas supervisionavam o ensino básico, que carecia de planejamento e de regulamentação. Durante as invasões da Segunda Grande Guerra (japoneses, australianos, holandeses e outros aliados), o sistema organizado, até então, foi dissipado.

Educação Popular (1974-1976): implantação do governo constitucional da República Democrática de Timor-Leste. Na área da educação, adoção do currículo baseado no plano de educação popular, fundamentado na pedagogia da libertação, conforme manual da Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN).

Indonésia (1976-1999): A educação foi caracterizada pela indonésianização, com o currículo indonésio e proibição da língua portuguesa, embora a Universidade de Timor Timur mantivesse o português em seu currículo.

Transição (1999-2002): pós-referendo até o I Governo Constitucional. Sistema de transição do ensino em língua indonésia para o português, sendo adotado o modelo curricular indonésio, bem como a referida língua no processo de instrução. Ênfase na reconstrução das escolas e no recrutamento de professores. Conforme Albino (2020), cerca de metade da população analfabeta, dois terços das escolas destruídas, sem materiais didáticos e com poucos professores. No final do período, Maia e Carneiro (2018, p. 263) expressam que “o vazio educacional começou a ser preenchido a partir das missões de cooperação internacional no campo da educação, conduzidas, sobretudo, por Portugal e Brasil a partir de 2002”.

Sistema Atual (pós-2002): sistema educativo atual – desenvolvimento dos currículos para os níveis de formação, expansão do acesso ao ensino, investimentos na formação de professores e reintrodução da língua portuguesa, a par do tétum como língua de instrução (coexistindo com o bahasa indonésio e o inglês), publicação da Lei de Bases da Educação em 2008, seguida pela Política Nacional de Educação (2007-2012), pelo Plano Estratégico Nacional da Educação (2011-2030), o Decreto-Lei n.º 03/2022 que estabelece o regime jurídico do

currículo padrão nacional do Ensino Superior e regulamenta o sistema binário, o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, as condições para a sua atribuição, o respetivo sistema de créditos, o calendário letivo, o sistema de avaliação das unidades curriculares e a conclusão de um programa de estudos e a Lei de Bases do Ensino Superior, Lei n.º 6/2024.

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM TIMOR-LESTE: A EXPANSÃO E DIVERSIFICAÇÃO DA OFERTA ACADÉMICA

Desde a sua independência em 2002, Timor-Leste tem experimentado um crescimento significativo no sector educacional, especialmente no ensino superior. Esse processo de expansão tem sido marcado pela criação de diversas instituições, tanto públicas quanto privadas, que têm como objetivo não apenas qualificar recursos humanos, mas também contribuir para o desenvolvimento social e económico do país. A oferta educacional tem se diversificado ao longo dos anos, com uma ênfase crescente nas graduações e pós-graduações, embora a formação doutoral ainda enfrente desafios importantes.

Atualmente, Timor-Leste conta com um total de 18 instituições de ensino superior, das quais 2 são públicas e 16 são privadas. O sistema público é representado pela Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL), a maior e mais consolidada instituição do país, e pelo Instituto Politécnico de Betano (IPB), que se especializa em cursos técnicos e tecnológicos. A UNTL oferece uma ampla gama de cursos, abrangendo áreas como ciências humanas, sociais, naturais e tecnológicas. O IPB, por sua vez, atende a uma demanda crescente por qualificações práticas voltadas para o mercado de trabalho.

O setor privado tem um papel central na oferta de educação superior em Timor-Leste, representando a maior parte das instituições educacionais do país. Neste sentido, as instituições privadas contam com a Universidade de Dili (UNDIL), a Universidade da Paz (UNPAZ) e a Universidade Oriental Timor Lorosa'e (UNITAL). Além dessas, há várias outras instituições que atendem a nichos específicos e ampliam a diversidade de opções educacionais no país, nomeadamente: Instituto São João de Brito (ISJB), Instituto Superior de Cristal (ISC), Instituto Boaventura Timor-Leste (IBTL), Instituto de Ciência Religiosa (ICR), Instituto Ciência de Saúde (ICS), Institute of Business (IOB), João Saldanha Institute (JSI), Dili Institute of Technology (DIT), Instituto Superior de Filosofia e Teologia (ISFIT), Instituto Profissional de Canossa (IPDC), Instituto Católico

Para a Formação de Professores (ICFP), East Timor Coffee Institute (ETCI) e o Instituto Filosófico São Francisco de Sales (IFSFS).

Essas instituições privadas têm desempenhado um papel crucial na oferta de educação superior em Timor-Leste, atendendo à crescente demanda por formação profissional nas mais diversas áreas. Com a diversidade de cursos oferecidos, o setor privado tem contribuído significativamente para a qualificação da força de trabalho timorense.

Apesar do número crescente de instituições, o país ainda enfrenta grandes desafios no que diz respeito ao acesso ao ensino superior. De acordo com dados do Ministério da Educação, Juventude e Desporto de Timor-Leste (MEJD), cerca de 60.000 estudantes estão matriculados nas instituições de ensino superior, o que representa uma pequena fração da população total de 1,4 milhões de habitantes (Instituto Nacional de Estatística de Timor-Leste, 2021).

Portanto, embora o número de matrículas tenha aumentado, o acesso universal ao ensino superior ainda é um desafio, especialmente nas áreas rurais e em comunidades mais afastadas dos centros urbanos. Deste modo, a maioria dos estudantes matriculados está nas instituições privadas, que têm se mostrado mais acessíveis, tanto em termos de localização quanto de oferta de cursos.

A FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA

Com a independência em 2002, Timor-Leste assinou acordos internacionais de cooperação educacional e técnica. Com o Brasil, em 2007-2008, surgiram projetos como o Procapes e a implantação da pós-graduação na Universidade Nacional Timor Lorosaê (UNTL) voltada à formação de professores e gestores. Santos (2010, p. 166) explica que o objetivo era implementar “[...] um curso de especialização em Educação e de um mestrado, com duas áreas de concentração: Administração e Gestão Educacional e Ensino - Aprendizagem em Ciências e Matemática”.

Em 2011, foi criado o Programa de Pós-Graduação e Pesquisa (PPGP) da UNTL, com especializações e mestrados atendendo ao disposto no Decreto- Lei nº 16/2010, Estatuto da Universidade Nacional Timor Lorosaê – UNTL, que tratou do regime transitório de pós-graduação: “Até que sejam criadas as devidas condições no âmbito das respectivas faculdades, os programas de pós-graduação ficam temporariamente agrupados num único programa de pós-graduação, sob a responsabilidade do reitor ou em quem ele delegar” (Art. 29).

A falta de profissionais pós-graduados, especialmente mestres e doutores, impossibilitava a criação de programas específicos junto às unidades orgânicas. Por conseguinte, a proposição de programa de doutoramento, foi inicialmente prevista com um ano curricular na UNTL seguindo-se os trabalhos de doutoramento em universidade estrangeira parceira.

Em 2022, foi aprovada a Política Nacional de Ensino Superior (Resolução do Governo, n. 1/2022) propondo doze eixos da ação política e seus desdobramentos em programas e medidas. O Eixo 4 – Acelerar o ritmo de qualificação docente, informa, inicialmente, que cerca de 50% dos docentes têm apenas licenciatura, 2% doutorado e mais de 80% das instituições são privadas. O documento expressa que a falta de professores qualificados leva a uma baixa profissionalização, com docentes lecionando em várias instituições para aumentar a renda.

Dentre as ações e estratégias propostas no documento, destacamos:

- Inventário das Capacidades Existentes: Levantar dados sobre docentes, como grau acadêmico e produção científica, para determinar o déficit de qualificações.
- Programa Nacional de Pós-Graduação: Implementar um programa de formação de docentes em duas fases (2021-2026 e 2026-2030), com avaliação internacional entre as fases.
- Identificação de Parceiros Externos: Estabelecer parcerias com universidades estrangeiras para intercâmbio de doutorandos e cursos em Timor-Leste.
- Incentivar Doutoramentos em Parceria: Promover doutoramentos realizados em Timor, com apoio financeiro para estudos no exterior.
- Fundo de Parceria Universitária: Criar um fundo para financiar projetos de parceria entre universidades nacionais e estrangeiras, priorizando a capacitação local.
- Foco em Formação no Exterior: Reorientar recursos do Fundo de Desenvolvimento do Capital Humano (FDCH) para pós-graduação em áreas estratégicas, criando *clusters* de formação.
- Melhorar Rácio Professor Doutor/Estudantes: Elevar gradualmente a proporção de doutores em relação ao número de estudantes, com prazos ajustados à formação.

A FORMAÇÃO DOUTORAL

O Decreto-Lei n.º 03/2022 disciplina, no Art. 32, as competências e habilidades vinculadas à concessão do grau de doutor: compreensão sistemática num domínio científico; competências de investigação associadas a esse domínio; capacidade de conceber e realizar pesquisa com padrões de qualidade; trabalhos de investigação originais que ampliem o conhecimento, com potencial para divulgação; habilidade de análise crítica e síntese de ideias complexas; capacidade de comunicar com pares e a sociedade sobre sua especialização.

Para o ingresso no programa conducente ao grau de doutor, (Art. 34) é necessário ter concluído o mestrado ou, excepcionalmente, o reconhecimento do mérito científico/profissional pela instituição onde se realiza o doutoramento. “O plano de estudos de um programa conducente ao grau de doutor tem entre 180 e 300 créditos e uma duração entre seis e dez semestres, correspondente a três e cinco anos, respetivamente (Art. 35). O plano de estudos para o doutorado inclui a elaboração de uma dissertação original relacionada à especialidade. A realização de unidades curriculares para formação em investigação, com duração de um ano letivo, é facultativa. A concessão do grau (Art. 28) é conferida aos que tenham obtido aprovação em todas as unidades curriculares do curso de doutoramento e preenchido os requisitos da defesa pública.

A Lei n.º 6/2024, Lei de Bases do Ensino Superior, coadunando com o Decreto-Lei supracitado, expressa no Art. 9, alínea 7, que

o grau de doutor só pode ser conferido por estabelecimentos de ensino universitário desde que estes respeitem, para além dos requisitos referidos nos n. 5 e 6, a existência de unidades de investigação acreditadas ou a realização de atividades de investigação de qualidade reconhecida de acordo com critérios de avaliação de padrão internacional, nomeadamente a publicação em revistas científicas de prestígio comprovado.

O funcionamento dos cursos está sujeito a registo e aprovação por meio de Decreto-Lei, sendo avaliado o projeto educativo, científico e cultural do estabelecimento de ensino, o corpo docente e as instalações e recursos materiais. Neste sentido, por exemplo, a Universidade da Paz-UNPAZ possui 2 programas de doutorado em andamento: Administração Pública Direito, os quais estão alinhados aos programas de mestrado e bacharelado. Com base no Memorando de Entendimento entre a universidade e instituições da Indonésia como a Universidade de Nusa Cendana (UNDANA), a Universidade de Udayana, a Universitas Hasanudin e a Universitas Warmadewa foi operacionalizada a oferta dos cursos de doutorado supracitados, com a participação de docentes

estrangeiros, mas ainda não se obteve, junto ao Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura (MESSC), a Licença Operacional para estudos de doutorado. Se o MESSC não tiver emitido uma licença operacional até o final dos cursos, os estudantes serão transferidos para universidades na Indonésia com base em acordos entre universidades.

O doutoramento é considerado o Terceiro ciclo de estudos, conforme o Art. 17.º: “O grau de doutor comprova a realização de uma contribuição inovadora e original para o progresso do conhecimento, um alto nível cultural numa determinada área do conhecimento e a aptidão para realizar trabalho científico independente” (p. 812).

Com relação ao tempo de formação, “o grau de doutor é concedido após a conclusão de uma formação superior, com duração mínima de seis semestres” e “os cursos conducentes ao grau de doutor podem integrar uma parte escolar com a duração máxima de quatro semestres”.

É reforçado que a concessão do grau está condicionada a discussão pública e aprovação de tese original e da exclusiva autoria de quem a elabora.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOUTORAL EM TIMOR-LESTE

Nos últimos 10 anos, Timor-Leste tem experimentado um crescimento considerável no setor educacional, especialmente no ensino superior. Esse desenvolvimento tem sido impulsionado pela criação de diversas instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, com o objetivo de qualificar recursos humanos e contribuir para o desenvolvimento social e económico do país. No entanto, apesar do aumento na oferta de cursos de graduação e pós-graduação, a formação doutoral ainda enfrenta desafios significativos.

O cenário educacional em Timor-Leste é caracterizado pela escassez de programas de doutorado. Embora o país tenha avançado na criação de novas instituições e na expansão de cursos de graduação e mestrado, os programas de doutorado permanecem limitados, o que leva muitos estudantes timorenses a buscar formação avançada em universidades estrangeiras. Em sua maioria, os estudantes recorrem a países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), como Portugal e Brasil, para realizar seus doutorados. O Decreto-Lei n.º 03/2022, que estabelece as normas para a concessão do grau de doutor em Timor-Leste, aponta para a falta de infraestrutura académica e de docentes qualificados como os principais obstáculos à criação de programas de doutorado no país.

A Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL) tem sido uma das principais responsáveis pela expansão da oferta de pós-graduação no país, com a criação do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa (PPGP) em 2011. Esse programa oferece cursos de mestrado e especializações, representando um esforço significativo para qualificar profissionais em várias áreas. No entanto, a oferta de doutorados ainda é muito restrita, o que faz com que grande parte dos doutorandos timorenses busque qualificação em universidades internacionais. Essa situação reflete as limitações internas de infraestrutura e recursos, bem como a escassez de docentes com formação avançada para orientar a pesquisa de doutoramento.

A Política Nacional de Ensino Superior, lançada em 2022, reconhece a necessidade urgente de fortalecer os programas de doutorado no país, destacando a qualificação docente e a expansão de parcerias internacionais como elementos chave para o crescimento do ensino superior em Timor-Leste. Essa política sublinha a importância de permitir que os estudantes timorenses realizem doutorados em instituições estrangeiras e retornem ao país com novos conhecimentos e habilidades que possam contribuir para o desenvolvimento da pesquisa científica local. A autossuficiência acadêmica, especialmente no nível doutoral, é um objetivo estratégico de longo prazo para Timor-Leste, que visa, no futuro, formar seus próprios doutores e impulsionar a produção de conhecimento científico internamente como se constata na sua Política Nacional de Ensino Superior (2022).

Apesar dos esforços das instituições de ensino superior, o caminho para o fortalecimento da formação doutoral em Timor-Leste ainda enfrenta obstáculos consideráveis. A falta de recursos adequados nas universidades locais, aliada à escassez de doutores qualificados, é um desafio estrutural importante. Além disso, a criação de programas de doutorado requer investimentos substanciais em infraestrutura acadêmica e na formação de um corpo docente altamente qualificado, o que demanda um planejamento estratégico de médio a longo prazo.

A ampliação das parcerias internacionais, que possibilitem intercâmbios acadêmicos e programas de coorientação de doutorado, é fundamental para superar as limitações atuais. Ao mesmo tempo, é necessário fortalecer os programas de pós-graduação locais, com a capacitação contínua dos docentes e a melhoria das condições de pesquisa e infraestrutura nas instituições de ensino superior timorenses. A implementação de novos programas de doutorado e o aumento da oferta de cursos avançados são passos fundamentais para que o país consiga, no futuro, formar doutores dentro de suas próprias fronteiras e desenvolver uma cultura de pesquisa científica sólida e autossustentável.

Em síntese, com base na Política Nacional de Ensino Superior de 2022, o governo de Timor-Leste tem se comprometido a melhorar a qualidade e a quantidade de programas de doutorado no país, criando as condições necessárias para que a formação de doutores se torne uma realidade acessível para a população timorense. A superação dos desafios estruturais e a qualificação do corpo docente são condições essenciais para garantir o sucesso dessa estratégia. A construção de uma geração de doutores timorenses, com formação internacional e experiência local, é vista como um passo crucial para o avanço científico e acadêmico do país. O futuro do ensino superior em Timor-Leste depende da capacidade do país em fortalecer suas instituições, expandir as oportunidades de formação doutoral e criar um ambiente acadêmico propício para a pesquisa e o desenvolvimento científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino superior e a formação doutoral em Timor-Leste estão no centro do processo de desenvolvimento acadêmico e científico do país. Desde a sua independência em 2002, o país tem avançado significativamente na expansão e diversificação de seu sistema educacional, com destaque para a criação de instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas. No entanto, o desenvolvimento da formação doutoral enfrenta desafios estruturais profundos, como a escassez de programas de doutorado, a falta de infraestrutura adequada e a insuficiência de docentes qualificados. Esses obstáculos exigem um esforço contínuo e estratégico para garantir que o país possa formar doutores capazes de impulsionar a pesquisa e contribuir para o desenvolvimento nacional.

A Política Nacional de Ensino Superior, implementada em 2022, aponta a formação doutoral como uma prioridade estratégica para o futuro de Timor-Leste. A criação de um ambiente acadêmico propício à pesquisa, a capacitação contínua dos docentes e a expansão das parcerias internacionais são medidas fundamentais para superar os desafios existentes. No entanto, é preciso um compromisso maior em termos de investimentos na infraestrutura das universidades e na formação de professores altamente qualificados, que possam orientar e fortalecer a pesquisa científica no país.

O fortalecimento da formação doutoral em Timor-Leste não se resume à criação de programas de doutorado, mas também à construção de uma cultura acadêmica sólida e autossustentável. Isso implica em mais do que apenas formar doutores: trata-se de criar uma rede de profissionais capacitados que possam não só atuar

nas universidades, mas também contribuir para a inovação e o desenvolvimento nas diversas áreas do conhecimento. A capacitação dos docentes, a melhoria das condições de pesquisa e a promoção de uma maior integração com universidades internacionais são passos essenciais para a construção desse futuro acadêmico.

Com o tempo, espera-se que Timor-Leste seja capaz de formar seus próprios doutores dentro de suas fronteiras, sem depender exclusivamente de parcerias externas. A realização desse objetivo demanda, no entanto, um planejamento estratégico de longo prazo, com um foco contínuo na qualificação de recursos humanos e na construção de uma infraestrutura educacional robusta. Além disso, a implementação eficaz da Política Nacional de Ensino Superior, com suas diretrizes e ações previstas, é crucial para garantir que os próximos anos tragam avanços consistentes no fortalecimento do ensino superior e da formação doutoral em Timor-Leste.

Portanto, o futuro do ensino superior e da formação doutoral em Timor-Leste está intimamente ligado à capacidade do país de superar os desafios atuais, construir uma geração de doutores qualificados e promover uma cultura de pesquisa científica que se reflita em avanços concretos nas áreas acadêmica, social e económica. A continuidade do investimento na educação, especialmente no nível pós-graduado, será essencial para consolidar os progressos feitos e permitir que Timor-Leste se integre de forma mais robusta ao cenário acadêmico e científico global.

REFERÊNCIAS:

ALBINO, J. P. **Educação em Timor-Leste: Desafios e Oportunidades**. Lisboa: Edições Almedina, 2020.

GOVERNO DE TIMOR-LESTE. **Decreto-Lei n.º 03, de 19 de julho de 2022**. Estabelece o regime jurídico do currículo padrão nacional do ensino superior e regulamenta o sistema binário, o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, as condições para a sua atribuição, o respetivo sistema de créditos, o calendário letivo, o sistema de avaliação das unidades curriculares e a conclusão de um programa de estudos. Dili: Governo da República Democrática de Timor-Leste, 2022.

GOVERNO DE TIMOR-LESTE. **Política Nacional de Ensino Superior**, Resolução do Governo n.º 1, de 12 de janeiro de 2022. Dili: Governo da República Democrática de Timor-Leste, 2022.

GOVERNO DE TIMOR-LESTE. **Lei n.º 6, de 10 de março de 2024**. Lei de Bases do Ensino Superior. Dili: Governo da República Democrática de Timor-Leste, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA DE TIMOR-LESTE (INE). **Projeção da População Total de Timor-Leste 2021-2025**. Dili, 2021.

MAIA, J. A.; CARNEIRO, A. **Timor-Leste: A História do País e o Legado da Colonização Portuguesa**. Porto: Universidade do Porto, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE TIMOR-LESTE. **Plano Estratégico Nacional da Educação (2011-2030)**. Dili: Ministério da Educação, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E DESPORTO DE TIMOR-LESTE (MEJD). **Relatório do Ensino Superior em Timor-Leste**. Dili, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E DESPORTO DE TIMOR-LESTE (MEJD). **Plano Estratégico Nacional de Educação (PNE) 2011-2030**. Dili, 2011.

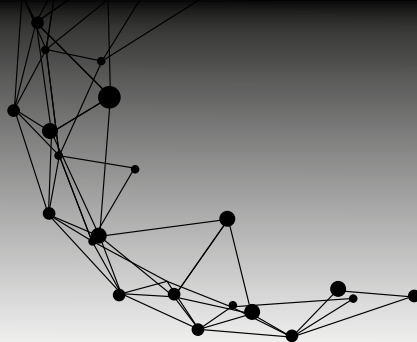
PAULINO, F. M. **Transformações Históricas e Educacionais em Timor-Leste**. Dili: Universidade Nacional Timor Lorosa'e, 2022.

POLÍTICA NACIONAL DE ENSINO SUPERIOR DE TIMOR-LESTE. Resolução do Governo nº 1/2022. **Acelerar a Qualificação Docente e a Expansão da Pós-Graduação em Timor-Leste**. Dili, 2022.

SANTOS, J. R. **A Educação e a Formação Pós-Graduada em Timor-Leste: O Caso da Universidade Nacional Timor Lorosa'e**. Dili: Ministério da Educação, 2007.

SANTOS, M. M. **Desafios Educacionais em Timor-Leste: Uma Perspectiva de Desenvolvimento Sustentável**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

UNIVERSIDADE NACIONAL DE TIMOR-LESTE (UNTL). **Relatório Institucional**. Dili, 2020.



FORMAÇÃO DOUTORAL NA ÁREA DE EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE EDUARDO MANDLANE, MOÇAMBIQUE

Francisco Maria Januário¹

CONTEXTUALIZAÇÃO INSTITUCIONAL E DA CRIAÇÃO DO CURSO

Os programas de pós-graduação na Faculdade de Educação (FACED) remontam à data da reabertura desta unidade orgânica, em Agosto de 2001, após o seu encerramento temporário em 1986, aquando da criação do Instituto Superior Pedagógico (ISP), hoje Universidade Pedagógica de Maputo (UPM). Para a reabertura, foi criada uma comissão encarregue de elaborar e apresentar um estudo de viabilidade, através do Despacho Reitoral nº 46/98, de 10 de Fevereiro. Os resultados do relatório apresentado pela referida comissão persuadiram o Conselho Universitário (CUN), na sua Sessão Ordinária de 23 de Março de 1999, da actualidade e pertinência do projecto, tendo recomendado a sua reabertura.

A FACED apostou na formação dos seus docentes desde o ano 2001, o que se reflecte no número de docentes com formação pós-graduada. Por exemplo, na sua reabertura, a Faculdade possuía apenas 03 docentes com Doutoramento. Actualmente conta com 23.

É neste contexto que a FACED, centro nacional de reflexão, produção e transmissão do conhecimento teórico e prático sobre educação, introduziu, em 2018, o seu primeiro curso de pós-graduação a nível de Doutoramento – o DoEd – com vista a qualificar os profissionais da área educacional, dotando-os de saberes

¹ Doutor em Avaliação e Garantia de Qualidade em Educação e Formação pela Universidade de Pretória, África do Sul. Docente da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Moçambique. E-mail: januariofm90@gmail.com

que lhes permitam o desenvolvimento de competências de investigação, ensino e gestão em diferentes áreas da educação, centros de pesquisa e sector produtivo no país, na região e no mundo.

Este curso é oferecido em regime de tempo inteiro no modelo presencial, podendo algumas actividades académicas serem realizadas *online*, por exemplo, as comunicações científicas. Tem a duração de oito semestres, quatro dos quais são reservados para Actividades Académicas em que os doutorandos frequentam os módulos do curso, elaboram e defendem o projecto de investigação. Nos restantes quatro, os doutorandos desenvolvem actividades de investigação e outras actividades académicas. A conclusão com sucesso de todas as actividades académicas do curso corresponde a 180 créditos académicos. O curso rege-se pelos princípios de inclusão, igualdade e equidade.

A nível regional, o DoEd enquadra-se no Plano Estratégico Indicativo de Desenvolvimento Regional da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), mormente o pilar 3, o de Desenvolvimento do Capital Social e Humano, cujo objectivo estratégico 3 é o aumento do acesso à educação de qualidade e relevante e desenvolvimento de habilidades, incluindo ciência e tecnologia, para os cidadãos da SADC (SADC, 2020). Outrossim, no âmbito da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, o curso contribui para o alcance das metas do objectivo de desenvolvimento sustentável nº 4 (Garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos), especialmente as relativas ao acesso igualitário de homens e mulheres ao ensino superior de qualidade, por um lado, e ao aumento substancial de professores qualificados em países em desenvolvimento e pequenos estados insulares, por outro (United Nations, 2015). Para este desiderato, a FACED conta com a colaboração de instituições de ensino superior dentro e fora do país no respeitante a recursos humanos para a docência e investigação com vista à internacionalização do curso.

O DoEd privilegia a aprendizagem centrada no doutorando e na investigação que permitem a implementação de actividades académicas que concorrem para o aprofundamento, nos doutorandos, das capacidades cognitivas, pensamento crítico, análise, integração de conhecimento, uso de múltiplas abordagens orientadas para a resolução de problemas e geração de novo conhecimento, fazendo jus, por um lado, à filosofia curricular adoptada pela FACED desde a sua reabertura, consubstanciada no currículo baseado em competências e, por outro, à visão e missão da UEM.

OBJECTIVOS DA FORMAÇÃO DOUTORAL

De acordo com o Currículo de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação (FACED, 2024) o objectivo geral deste curso é formar investigadores e profissionais de educação qualificados com competências que lhes permitam a implementação da investigação e realização das actividades de ensino, de extensão e de gestão nos diferentes campos de actuação. Especificamente o curso visa (i) conferir competências de investigação nos diferentes domínios da educação, conciliando habilidades teórico-práticas com as mais avançadas metodologias e técnicas de pesquisa qualitativa e quantitativa; (ii) fomentar a compreensão crítica das dinâmicas educacionais com base em aportes teóricos, tendo em conta as questões da diversidade, equidade e inclusão; (iii) promover o desenvolvimento de capacidades de compreensão crítica dos sistemas de educação, seus modelos de gestão, liderança e de avaliação bem como as respectivas políticas; (iv) explorar temáticas relativas aos processos de formação docente, concepção de currículos e da docência e (v) produzir novos saberes no domínio da educação, formação profissional, relações de trabalho e de género e meio ambiente.

FORMA DE INGRESSO E REQUISITOS

O currículo do DoE estipula que, nos termos do Quadro Curricular da Pós-Graduação (QCPG) e do Regulamento dos Cursos de Pós-Graduação (RCPG), conjugados com a Lei nº 1/2023 de 17 de Março, (Lei do Ensino Superior), pode candidatar-se ao DoEd o cidadão nacional ou estrangeiro que reunir os seguintes requisitos:

- Diploma confirmativo de conclusão do Mestrado Académico ou equivalente;
- Proposta de pesquisa relevante para a linha de pesquisa em que se pretende inscrever;
- Carta de motivação da escolha da linha de pesquisa em que pretende realizar investigação durante a formação;
- Trabalho de culminação do mestrado na área de educação constitui uma vantagem;
- Experiência comprovada e relevante de trabalho na área de educação;
- Ter publicações científicas constitui uma vantagem;
- Desempenho positivo na entrevista em função dos critérios de avaliação que se estabelecer;

- Reconhecimento pelas entidades competentes em Moçambique dos certificados de graus concluídos em instituições estrangeiras.
- O documento refere igualmente que outros requisitos poderão ser definidos em edital próprio.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

O DoEd organiza-se em três linhas de pesquisa, nomeadamente: (i) Formação docente, Currículo, Diversidade e Aprendizagem em Contextos formais e não formais; (ii) Políticas e Gestão da Educação; e (iii) Trabalho, Educação e Relações de Género. Em conformidade com a Lei nº 1/2023 de 17 de Março, corresponde ao 3º ciclo de formação (UEM, 2023).

Alinhado com o QCPG, o DoEd apresenta uma estrutura que combina actividades académicas sob a forma de módulos, actividades de investigação e outras actividades académicas. As primeiras actividades compreendem um total de dez módulos, dos quais sete são nucleares e três opcionais. Cada módulo é constituído por diversos temas, que poderão ser leccionados por diferentes docentes reconhecidamente especializados e/ou experientes na área de estudo. O doutorando poderá, sob orientação dos seus supervisores, frequentar outros módulos que não fazem parte do plano de estudos deste curso.

Estas actividades decorrem durante os dois primeiros anos do curso, período em que o doutorando faz o ajustamento/refinamento e submissão do projecto de investigação, apresenta e defende o referido projecto em seminário organizado para esse fim, perante um júri para o efeito nomeado. A apreciação positiva do projecto pelo júri constitui condição para o início do trabalho de investigação.

As actividades de investigação compreendem todas aquelas que têm como fim desenvolver e fortalecer as competências de investigação, nomeadamente: execução do projecto da tese, em que os doutorandos expandem a revisão crítica de literatura, recolhem e analisam dados; Seminários de Pesquisa e de Orientação da Tese, nos quais os doutorandos apresentam o estágio da elaboração da tese, partilham e discutem os resultados preliminares da sua pesquisa e recebem o *feedback* dos seus supervisores; actividades de produção e comunicação científica, em que os doutorandos redigem artigos científicos e disseminam os respectivos resultados em eventos científicos e através de publicações em revistas indexadas ou com revisão de pares; o Exame de Qualificação da Tese, que consiste em o doutorando apresentar, perante um júri de avaliação para o efeito nomeado, a sua tese, evidenciando os objectivos, a teoria adoptada, a metodologia usada e os

principais resultados. Este evento, cuja ocorrência deve ser até ao fim do quinto semestre da formação, não só serve para monitorar o processo de supervisão como também garante que o doutorando, na defesa da tese, tenha um trabalho de culminação do curso com boa qualidade científica, visto que os examinadores apresentam os relatórios da avaliação da tese, com recomendações e sugestões para o melhoramento da mesma.

A defesa da tese deve ser feita até ao oitavo semestre do curso. Até à data da defesa, o doutorando deve apresentar provas documentais de publicação de um artigo científico e de submissão de um manuscrito em revistas indexadas ou apenas com revisão de pares e de apresentação de uma comunicação em, pelo menos, um evento científico.

Nas outras actividades, enquadram-se os Seminários Temáticos, em que os docentes da FACED e de outras universidades facilitam temas da área educacional de acordo com as necessidades de aprendizagem, e o Estágio Académico, que consiste em o doutorando exercer docência no nível de graduação, durante um semestre lectivo, sob orientação do seu supervisor. Estas actividades decorrem, respectivamente, no quarto e quinto semestres do curso.

As actividades académicas do DoEd, do 4º ao 8º semestre, nas suas diferentes formas, operacionalizam as linhas de pesquisa do curso: o módulo Tendências Contemporâneas do Pensamento Educacional e os Seminários Temáticos, apesar de terem a mesma designação no plano de estudos, abordam conteúdos específicos a cada linha de pesquisa, como se pode ver nos planos temáticos. Relativamente às actividades de investigação, são desenvolvidas na linha de pesquisa em que o doutorando se inscreveu ao candidatar-se ao curso.

Todas as actividades do DoEd são realizáveis em 04 anos de formação (oito semestres), período durante o qual os doutorandos, em conformidade com o Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA, Decreto no 32/2010), acumulam 180 Créditos Académicos (Ministério da Educação, 2012).

A seguir, apresenta-se a tabela 1 elucidativa da estrutura do curso.

Tabela 1: Estrutura do Curso

Semestre	Ano
Primeiro Ano	
1º Semestre	Aquisição de conhecimentos - Módulos obrigatórios: Problemas Epistemológicos de Pesquisa em Educação; Metodologia de Investigação Avançada em Educação; e Educação Sociedade e Cultura.
	Aplicação de Conhecimentos e Desenvolvimento de Habilidades - Preparação do projecto de investigação
2º Semestre	Aquisição de conhecimentos - Módulos obrigatórios: Trabalho e Género em Organizações Educacionais; Políticas, Gestão e Liderança Educacionais; Globalização, Diversidade, Currículo e Aprendizagem
	Aplicação de Conhecimentos e Desenvolvimento de Habilidades - Preparação do projecto de investigação II
Segundo Ano	
3º Semestre	Aquisição de conhecimentos - Módulos Opcionais: um de escolha limitada (Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento (a)) e dois de escolha livre
	Aplicação de Conhecimentos e Desenvolvimento de Habilidades - Submissão do projecto para aprovação científica - Finalização e defesa do projecto de investigação
As três linhas de pesquisa obedecem-se à estrutura a seguir. O que distingue as linhas são os conteúdos dos planos temáticos, que são específicos às respectivas linhas de pesquisa.	
4º Semestre	Aquisição de conhecimentos - Módulo obrigatório: Tendências Contemporâneas do Pensamento Educacional - Seminários Temáticos Aplicação de Conhecimentos e Desenvolvimento de Habilidades - Seminários de Pesquisa e de Orientação da Tese – Fase I - Estágio Académico

Terceiro Ano	
5º Semestre	Aplicação de Conhecimentos e Desenvolvimento de Habilidades - Realização da investigação - Seminários de Pesquisa e de Orientação da Tese – Fase II - Preparação da Tese - Preparação e submissão de artigos científicos numa revista científica - Apresentação de uma comunicação num evento científico
6º Semestre	Aplicação de Conhecimentos e Desenvolvimento de Habilidades - Realização da investigação - Preparação da Tese - Exame de Qualificação da Tese - Seminários de Pesquisa e de Orientação da Tese – Fase III
Quarto Ano	
7º Semestre	Aplicação de Conhecimentos e Desenvolvimento de Habilidades - Realização da investigação - Preparação da Tese - Seminários de Pesquisa e de Orientação da Tese – Fase IV - Preparação e submissão de um artigo científico numa revista científica - Apresentação de uma comunicação num evento científico
8º Semestre	Aplicação de Conhecimentos e Desenvolvimento de Habilidades - Finalização e Submissão da Tese - Defesa da Tese

a) Actividade académica nuclear para os doutorandos inscritos na linha de pesquisa expressa na actividade e opcional para os doutorandos doutras linhas de pesquisa que quiserem frequentar a actividade.

Fonte: Currículo do Curso de Doutoramento em Educação, Modalidade Académica – Variante “Por Curso”

A tabela 2 ilustra a distribuição de créditos pelas actividades académicas do curso.

Tabela 2: Distribuição de créditos académicos

Curso de Doutorado Académico “Por Curso”				
Categorias de actividades académicas		% de créditos	No de créditos	Total de horas
1	Módulos	50	90	2700
2	Investigação	40	72	2160
3	Outras actividades académicas	10	18	540
TOTAL		100	180	5400

Fonte: Currículo do Curso de Doutorado em Educação, Modalidade Académica.

TEMPO E REQUISITOS PARA A OBTENÇÃO DO GRAU

O tempo de duração deste curso é de quatro (4) anos. De acordo com o RCPG, para este tipo de doutoramento (designado Doutoramento “Por Curso”) o requisito para a obtenção do grau de doutor é a elaboração e defesa da Tese, publicação de um artigo científico e submissão de um manuscrito em revistas indexadas ou com revisão de pares e provas de apresentação de uma comunicação, em pelo menos, um evento científico. Os artigos a considerar para a culminação do curso devem ser sobre temáticas relacionadas com o projecto da Tese, devendo o doutorando figurar como primeiro autor em caso de co-autoria com os supervisores.

PERFIL DO SUPERVISOR DE DOUTORADO

O supervisor devem ter o grau académico de Doutor e, no mínimo, a categoria de Professor Auxiliar e/ou de Investigador Coordenador ou Investigador Principal ou Especialista, com comprovada experiência de docência e/ou investigação, devendo possuir pelo menos cinco artigos científicos publicados em revistas indexadas, nos últimos 10 anos, ou cinco artigos científicos publicados em revistas com revisão de pares nos últimos seis anos. Este é, na verdade, o perfil oficial prescrito no Currículo do Curso. Entretanto, estes supervisores não têm feito uso das oportunidades de formação profissional disponíveis. A UEM está a terminar este ano de 2025 um Programa Quinquenal de Cooperação Bilateral com a SIDA no qual, entre outros tipos de *capacity building* oferecidos aos seus docentes, tem um projecto denominado QuART (*Quality Assurance for Research*

and Posgraduate Training). Este projecto contém 3 principais objectivos dentre os quais a formação de docentes em supervisão doutoral sob a qual são oferecidos, em duas edições por ano, nove módulos de supervisão. Incompreensivelmente, dos quinze (15) docentes que leccionam o curso (e que são todos supervisores) apenas um (1) é que frequentou este curso.

FORMA DE AFILIAÇÃO/VINCULAÇÃO SUPERVISOR-SUPERVISIONADO

A vinculação supervisor-supervisionado é feita por via de nomeação pela Direcção da Faculdade de Educação e o processo de supervisão só ocorre após a formalização desta relação através de um despacho de nomeação. Este processo, no entanto, pode ser antecedido por uma proposta que o doutorando faz à Faculdade de um supervisor que seja da sua escolha, cabendo sempre à Direcção avaliar o perfil do sujeito e exarar a competente vinculação.

FINANCIAMENTO

No que diz respeito aos recursos financeiros para este curso, a Faculdade de Educação, para além dos fundos do Orçamento do Estado, conta com o valor das propinas e de outras taxas a serem pagas pelos doutorandos. O valor alocado pelo Estado para cursos de pós-graduação é, na verdade, bastante irrisório sendo que o curso depende essencialmente das propinas dos estudantes doutorandos. Dados constantes do Edital do curso de DoEd para 2025 (FACED, 2024) indicam que as propinas e as taxas pagas pelos candidatos ao curso serão constituídas pelo valor que o doutorando pagará durante o acto da sua matrícula e compreende a taxa de inscrição inicial no valor equivalente a USD 238,00 e a taxa de inscrição semestral no valor de USD 16,00 por módulo, isto a partir do 2º semestre. A propina de frequência do curso também está fixada em USD 238,00 e é paga mensalmente, durante a formação do doutorando.

O documento curricular refere que os docentes, por sua vez, poderão dar significativa contribuição na angariação de fundos para o curso através das suas relações profissionais com docentes de outras universidades e/ou com instituições que podem financiar o programa, não obstante esta fonte ser bastante precária e pouco sustentável.

AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA

Como já referido, o curso de DoEd foi introduzido na FAGED em 2018. Entretanto, devido à entrada em vigor na Universidade de novos instrumentos de regulação da pós-graduação, incluindo do Novo Quadro Curricular do nível, o currículo do curso viria a ser revisto e reajustado. A versão do currículo actualmente vigente foi aprovada em 2024 pelo Conselho Universitário. Durante esse período o DoEd não passou por nenhum processo de avaliação. Por norma, os cursos de pós-graduação são sujeitos a avaliações regulares interna e externa que, regra geral, ocorrem em cada 5 anos. Neste momento, a direcção do curso DoEd está no processo de organização para se efectuar a primeira avaliação interna, que é levada a cabo na e pela FAGED ao que depois se seguirá a avaliação externa movida pelo Ministério da Educação e Cultura por via do CNAQ. Regra geral, a avaliação externa culmina com uma matriz de orientações com base na qual o CNAQ monitora acções de seguimento para a melhoria do ambiente do curso.

REFERÊNCIAS:

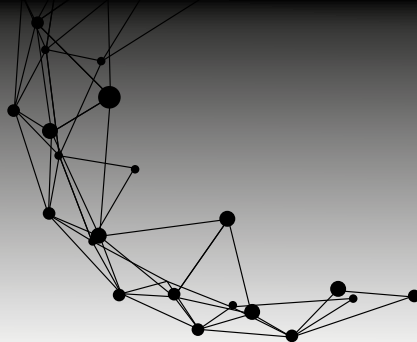
Faculdade de Educação. **Curriculo do Curso de Doutoramento em Educação, Modalidade Académica – Variante “Por Curso”**. Maputo, 2024.

Ministério da Educação/Direcção para a Coordenação do Ensino Superior. **Manual de Procedimentos para Implementação do Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA)**. Maputo, 2012.

SADC. **Southern African Development Community (SADC) Regional Indicative Strategic Development Plan (RISDP) 2020–2030**. Gaborone, 2020.

Universidade Eduardo Mondlane. **Despacho Reitoral nº 46/98, de 10 de Fevereiro. Lei do Ensino Superior Nº 1/2023 de 17 de Março**, publicada no Boletim da República n.º 53, I Série. 40

United Nations. **Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development**. New York, 2015.



ENSINO SUPERIOR E DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO EM ANGOLA

Gionara Tauchen¹

João Manuel Correia Filho²

Taimara Roa Aleaga³

CONTEXTUALIZAÇÃO

O ensino superior desempenha um papel estratégico no desenvolvimento social, económico, científico e tecnológico de qualquer nação. Em Angola, a trajetória desse subsistema tem registado avanços significativos nas últimas décadas, especialmente após o alcance da paz em 2002. Um dos sinais mais evidentes desse progresso é a criação e expansão dos programas de pós-graduação, refletindo o compromisso com a qualificação de recursos humanos em níveis mais elevados.

Neste contexto, a formação de quadros altamente qualificados por meio de cursos de especialização, mestrado e doutoramento tornou-se fundamental, tanto para responder às exigências de um mercado de trabalho em constante

1 Doutora em Educação (PUC/RS). Docente da Universidade Federal do Rio Grande-FURG e do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEC/FURG), Rio Grande, Brasil. Líder da Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino e Educação – REPEE. E-mail: giotauchen@gmail.com

2 Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Évora e pela Universidad de la Integración de las Américas. Professor Auxiliar da Faculdade de Serviço Social da Universidade de Luanda. Investigador do Centro interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora e Formador do Centro de Formação Saber. E-mail: jmc82@yahoo.com.br

3 Doutoranda em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho- Portugal, investigadora do Centro de Investigação de Estudos da Criança. Professora Auxiliar da Faculdade de Direito da Universidade de Belas e Formadora do Centro de Formação Saber. Correio electrónico: taimararoa21@gmail.com

transformação, quanto para promover a produção científica voltada à resolução de problemas concretos da sociedade angolana.

A formação doutoral em Angola tem apenas 14 anos de existência formal. O marco inaugural ocorreu com a criação do Curso de Doutorado em Direito na Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto, instituído pelo Decreto Executivo n.º 166/10, de 15 de novembro, contemplando as especialidades de Direito Público e Direito Privado (Quadro Legal das IES 2024/2025). Este curso representou um passo decisivo na edificação da formação avançada no país e abriu caminho para a institucionalização de outros programas doutorais.

No entanto, a expansão para outras áreas do saber, como as Ciências da Educação, é ainda mais recente e demonstra o caráter emergente deste nível de formação. Atualmente, os cursos de doutoramento em Educação contam com menos de três anos de existência e ainda não realizaram nenhuma promoção.

Deste modo, entre os programas criados, destacam-se: O Doutorado em Ciências da Educação do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (ISCED-Huíla), criado pelo Decreto Executivo n.º 88/23, de 2 de junho; o Doutorado em Ciências da Educação do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe (ISCED-Sumbe), instituído pelo Decreto Executivo n.º 96/23, de 29 de junho e o Doutorado em Metodologia do Ensino Primário do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela (ISCED-Benguela), criado pelo Decreto Executivo n.º 3/25, de 2 de janeiro.

A introdução desses programas reflete a crescente preocupação com a qualificação académica dos docentes e investigadores no setor da Educação, área estratégica para o desenvolvimento humano e social do país. Apesar desses avanços, a implementação e o funcionamento dos cursos de doutoramento continuam a enfrentar diversos desafios. Entre os principais, destacam-se a insuficiência de docentes doutorados, limitações infraestruturais, carências em termos de recursos bibliográficos e tecnológicos, bem como fragilidades institucionais que afetam a qualidade da formação. Acresce ainda a necessidade de maior alinhamento entre os programas de pós-graduação e as prioridades do desenvolvimento nacional e regional, o que exige uma atuação articulada entre as IES e os decisores de políticas públicas.

A promulgação de diplomas legais, como o Decreto Executivo n.º 29/11, de 3 de março, que regulamenta a criação e o funcionamento dos cursos de pós-graduação académica e profissional, e o Decreto Presidencial n.º 285/20, de 29 de outubro, que reestrutura o sistema de ensino superior, reflete o compromisso do Estado angolano em estabelecer padrões de qualidade e fomentar um ensino superior

capaz de promover a inovação, a investigação científica e o desenvolvimento de competências especializadas.

Este capítulo tem como objetivo analisar os cursos de doutoramento em Educação em Angola, com base nos decretos que regulamentam a sua criação, destacando as diferenças e similitudes entre os modelos implementados. A investigação segue uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada na análise documental de legislação, literatura académica e relatórios institucionais que abordam o estado atual e os desafios da pós-graduação no país.

A PÓS-GRADUAÇÃO EM ANGOLA

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

No âmbito desse processo reformista, o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UAN), formalizado pelo Decreto n.º 7/09, de 12 de maio, constituiu uma estratégia fundamental para a descentralização do ensino superior. Dessa reestruturação surgiram várias universidades públicas regionais, entre as quais se destacam: a Universidade Katyavala Bwila (UKB), a Universidade Mandume Ya Ndemufayo (UMN), a Universidade José Eduardo dos Santos (UJES), a Universidade 11 de Novembro (UON), a Universidade Kimpa Vita e a Universidade Lueji A'Nkonde. Posteriormente, o Decreto Presidencial n.º 188/14, de 4 de agosto, criou a 8.ª Região Académica, com a Universidade Cuito Cuanavale.

Esses decretos constituíram marcos importantes na organização e expansão do ensino superior angolano, promovendo a acessibilidade, inclusão e alinhamento às necessidades nacionais. A partir desse contexto, Angola passou a contar com oito instituições públicas de ensino superior, além da UAN, ampliando consideravelmente a cobertura geográfica e institucional do subsistema (Correia Filho & Roa Aleaga, 2021).

A expansão do número de Instituições de Ensino Superior (IES), tanto públicas como privadas, fomentou o crescimento dos cursos de pós-graduação, sobretudo em Luanda e em províncias com maior tradição académica, como a

Huíla e o Huambo. Este movimento tem contribuído de forma significativa para a formação contínua de especialistas em diversas áreas do saber, fortalecendo o tecido científico e técnico do país. Contudo, este crescimento também trouxe desafios substanciais, sobretudo no que diz respeito à garantia da qualidade do ensino, à adequação da infraestrutura e à capacitação do corpo docente (Correia Filho & Aleaga, 2021).

A formalização dos cursos de pós-graduação ocorreu com a aprovação do Decreto Executivo n.º 29/11, de 3 de março, que estabelece o Regulamento sobre a Elaboração do Processo para a Criação e Funcionamento de Cursos de Pós-graduação Acadêmica e Profissional (sem conferência de grau). Este diploma legal define critérios rigorosos para a criação de cursos, incluindo exigências relacionadas à qualificação do corpo docente, infraestrutura e relevância dos programas para o desenvolvimento nacional. Além disso, diferencia entre pós-graduação acadêmica, voltada à investigação científica, e pós-graduação profissional, centrada no aperfeiçoamento técnico e prático.

Nesse quadro, a pós-graduação acadêmica em Angola estrutura-se em dois níveis: mestrado e doutoramento. Os cursos de mestrado têm duração de quatro semestres, equivalentes a dois anos, podendo estender-se até três anos, com uma carga horária mínima de 650 horas e um total de 120 créditos (1800 horas). Já os cursos de doutoramento estendem-se por quatro a cinco anos, com a possibilidade de prorrogação por mais um ano em regime de tempo integral, ou de seis a oito anos em regime de tempo parcial, sendo atribuídos até 240 créditos.

A estrutura do doutoramento segue dois regimes principais: O regime curricular (ou colaborativo), com um ciclo formativo inicial obrigatório e o regime tutorial, baseado na supervisão individualizada, com ou sem frequência de módulos.

A legislação mais recente, o Decreto Executivo n.º 450/22, de 30 de setembro, estabelece as Normas Curriculares Gerais para os Cursos de Pós-graduação, aplicáveis às instituições públicas, privadas e público-privadas. O referido diploma define os princípios orientadores da formação pós-graduada, entre os quais se destacam: integralidade da formação, excelência acadêmica, interdisciplinaridade, ligação entre teoria e prática, e relevância social e científica. Os cursos são classificados em académicos (mestrado e doutoramento) e profissionais não conferentes de grau (especialização e capacitação).

Segundo o mesmo decreto, o curso de doutoramento visa “proporcionar uma capacidade científica, técnica e humana aos candidatos diplomados em cursos de licenciatura ou mestrado, culminando com a elaboração e defesa de uma tese

inovadora e original, com contributo relevante para o progresso da ciência e da humanidade” (Angola, 2022, Art. 46, p. 6657). Além disso, pode incluir estágio profissional, como parte da formação prática especializada. O artigo 17 do Decreto Executivo n.º 450/22, de 30 de setembro reafirma o número de Créditos do Decreto Executivo n.º 29/11, de 3 de março, que disciplina a duração e os objetivos dos cursos expressa que

o curso de Doutorado, com duração de quatro a cinco anos, com um mínimo de 240 Unidades de Crédito, é um processo de formação e de investigação, que visa propiciar capacidade científica, técnica e humana aos candidatos diplomados em curso de licenciatura ou de mestrado, culminando com uma tese cujo conteúdo é inovador e original para o progresso da ciência, da técnica e da tecnologia e com relevante contributo para o desenvolvimento da humanidade.

As orientações vigentes orientam a formulação de propostas para a criação de novos cursos, os quais são avaliados e autorizados, em regime de turma única, por meio de Decreto Executivo emitido pelo Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. O fato de que a abertura de novas turmas depende tanto do número de estudantes que concluem (defendem) os cursos quanto da necessidade de uma nova autorização ministerial contribui para que a oferta de cursos de pós-graduação ainda seja reduzida em comparação ao número de Instituições de Ensino Superior (IES) existentes no país.

Apesar da existência de 105 IES, a oferta de cursos de doutoramento continua limitada e concentrada geograficamente. Segundo o Quadro Legal das IES 2023/2024, existem apenas 20 cursos de doutoramento em funcionamento, conforme apresentado no quadro abaixo.

Tabela 1- Distribuição dos Cursos de Doutorado nas IES em Angola

Instituição de Ensino Superior (IES)	N.º de Cursos de Doutorado	Porcentagem (%)	Tipologia da Instituição
Universidade Agostinho Neto (UAN)	12	60%	Pública
Universidade Lusíadas	2	10%	Privada
Academia de Ciências Sociais e Tecnologias (ACITE)	2	10%	Pública
ISCED do Sumbe	1	5%	Pública
ISCED de Benguela	1	5%	Pública
ISCED da Huíla	1	5%	Pública
Universidade José Eduardo dos Santos (UJES)	1	5%	Pública
Total	20	100%	—

Fonte: Produzido pelos autores.

A análise do quadro acima revela uma forte concentração da oferta em poucas instituições, especialmente na Universidade Agostinho Neto (UAN), que sozinha responde por 60% dos cursos existentes, com um total de 12 programas doutorais. Esta centralização evidencia o papel dominante da UAN na formação de alto nível no país, refletindo sua infraestrutura consolidada e longa trajetória académica.

Destaca-se ainda que 90% dos cursos de doutoramento em Angola estão concentrados em instituições públicas, o que demonstra o protagonismo do Estado na oferta de formação de terceiro ciclo. Entre essas instituições públicas, além da UAN, encontra-se a Academia de Ciências Sociais e Tecnologias (ACITE), que oferece dois cursos de doutoramento, representando 10% do total. A ACITE, embora mais recente, tem vindo a afirmar-se como um polo relevante na formação avançada.

Adicionalmente, os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) do Sumbe, de Benguela e da Huíla, bem como a Universidade José Eduardo dos Santos (UJES), também públicas, contribuem com um curso cada, correspondendo a 5% por instituição. Esses dados indicam uma tentativa de descentralização da formação doutoral, com maior presença em outras regiões além de Luanda, embora ainda em escala limitada.

A análise específica da Universidade Lusíadas, com base no quadro apresentado, revela que esta é a **única instituição privada** entre as que possuem cursos de

doutoramento em Angola, respondendo por 2 dos 20 cursos existentes, o que representa 10% da oferta nacional.

Contudo, embora os cursos da Universidade Lusíadas estejam oficialmente autorizados por decreto de criação, é importante destacar que eles ainda não entraram em funcionamento efetivo. Ou seja, apesar da aprovação formal, os cursos não iniciaram atividades acadêmicas nem formaram turmas, o que limita, na prática, a contribuição efetiva desta instituição privada para a formação doutoral no país.

Essa situação evidencia a diferença entre a criação legal de cursos e a sua implementação real, refletindo possíveis desafios relacionados à capacidade institucional, recursos humanos, infraestrutura ou à procura por parte dos estudantes. Também ressalta a predominância do setor público na oferta efetiva de formação de terceiro ciclo, reforçando a necessidade de estratégias que incentivem e apoiem a entrada ativa de instituições privadas nesse nível de ensino, de forma qualificada e sustentável.

Dos 20 cursos de doutoramento existentes no país, 16 estão concentrados na província de Luanda, enquanto os restantes quatro se distribuem pelas províncias do Cuanza Sul, Benguela, Huambo e Huíla, revelando uma forte assimetria regional no acesso à formação doutoral. Por outro lado, os cursos de mestrado já apresentam uma distribuição mais ampla, abrangendo dez províncias: Luanda, Benguela, Cuanza Sul, Cabinda, Malanje, Lunda Norte, Lunda Sul, Huambo, Huíla e Uíge. Também destaca que “cerca de 80% dos cursos têm parcerias com universidades estrangeiras, quase todas de países lusófonos, por razões linguísticas e históricas, principalmente universidades portuguesas ou brasileiras” (Expertise France-UNIAO/MESCTI, 2022, p.32).

Portanto, esse panorama evidencia tanto os progressos alcançados quanto os desafios ainda presentes no caminho da consolidação da formação doutoral em Angola. A criação de cursos é um passo relevante, mas é igualmente necessário garantir a sua efetiva implementação, qualidade acadêmica, sustentabilidade e impacto, de forma a fortalecer o subsistema de ensino superior como vetor essencial para o desenvolvimento nacional.

OS CURSOS DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO EM ANGOLA

Atualmente, encontram-se em funcionamento 3 cursos de Doutoramento no que designamos área da Educação, embora com especializações diferentes, ofertados pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, pelo

Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe e pelo Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla.

A análise dos cursos de doutoramento em Educação em Angola, fundamentada nos decretos que regulamentam a sua criação, revela um cenário emergente e promissor para a formação avançada no país. Os programas oferecidos pelo Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe, da Huíla e de Benguela apresentam modelos que, embora compartilhem uma estrutura curricular similar em termos de duração e carga horária (quatro anos e 240 créditos), possuem focos específicos que atendem às necessidades regionais e nacionais da área educacional. Essa diversidade contribui para o enriquecimento do campo educacional angolano, proporcionando respostas diferenciadas a desafios distintos do sistema de ensino.

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

Para fins de análise e prospecção, vinculamos os cursos ao que designamos área da Educação ou seriam Ciências da Educação? Sendo Brasil e Portugal os principais colaboradores, qual será a perspectiva adotada pelos investigadores, instituições e comunidade científica angolana?

No Brasil, para fins de avaliação e de financiamento, considera-se Área da Educação e curso de doutorado. Pinto (2024, p.12) explica que, no país, os cursos de pós-graduação, em sua maioria, são designados pela “[...] área científica: pós-graduação em história, em sociologia, em biologia, em psicologia etc.; entretanto, na área educacional, a pós-graduação traz o seu objeto de estudo para o título!”.

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

Instituição	Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela	Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe	Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla
Curso	Doutoramento em Metodologia do Ensino Primário	Doutoramento em Ciências da Educação	Doutoramento em Educação
Criação	Decreto Executivo n. 3/25, de 2 de janeiro	Decreto Executivo n. 96/23, de 29 de junho	Decreto Executivo n. 88/23, de 2 de junho
Foco principal	Metodologias de Ensino Primário	Metodologia da Educação Pré-Escolar ou Metodologia do Ensino Primário	Processos educacionais e investigação em educação

Perfil de saída	-Domínio de quadros conceituais e metodológicos. -Docência em cursos de graduação e pós-graduação. -Elaboração e avaliação de projetos curriculares. -Orientação de trabalhos acadêmicos. -Investigação inovadora em metodologias de ensino. -Análise e discussão de questões práticas. -Intervenção profissional especializada.	-Pesquisa e produção de conhecimento científico. -Análise crítica de metodologias e da realidade educativa. -Atualização de práticas pedagógicas. -Atuação como formador, metodólogo ou supervisor.	-Planejamento e direção de processos educacionais. -Avaliação de processos educacionais. -Assessoria em projetos de investigação. -Produção de conhecimento científico com base em diversas perspectivas. -Análise crítica da realidade educacional. -Produção e socialização do conhecimento científico.
Concessão do grau	-Frequência e aprovação nas unidades curriculares; -Participação em seminários de investigação científica; -Aprovação no ato de defesa pública da tese.	- Aquisição de habilidades de formador de formadores, de metodólogo; -Publicação de, no mínimo, dois artigos em revistas, dois resumos em eventos e o cumprimento de todas as atividades previstas no curso; -Frequência e aprovação nas unidades curriculares; -Aprovação no ato de defesa pública da tese.	-Aquisição de habilidades científicas imprescindíveis para a investigação: de indagação, argumentação e capacidade de inovação; -Publicação de, no mínimo, dois artigos completos e dois resumos sobre os resultados da investigação em revistas nacionais ou internacionais; -Frequência e aprovação nas unidades curriculares; - Aprovação no ato público de defesa de tese.
Ciclo de formação	4 anos, 3.600h de atividades curriculares equivalentes a 240 unidades de crédito.	4 anos, 3.600h de atividades curriculares equivalentes a 240 unidades de crédito.	4 anos, 3.600h de atividades curriculares equivalentes a 240 unidades de crédito.

Fonte: Produzido pelos autores.

Em Portugal, desde os processos de acreditação realizados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) até aos programas de

financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) considera-se Ciências da Educação, como área universal, e curso de doutoramento. Para Amado (2011), as Ciências da Educação teriam um estatuto epistemológico, reúnem uma “família de ciências” e têm por objeto de estudos a educação. Amado (2011, p. 51) considera que as Ciências da Educação pressupõem “[...] uma ‘comunidade de investigadores’ unida, pelo menos, por um objeto comum que, no caso da Educação, além de objeto é, também, um objetivo – o aperfeiçoamento do ser humano”. Estrela (2007) contextualiza o tema e explica que, com a criação das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade de Lisboa, Universidade de Coimbra e Universidade do Porto), foram iniciadas as investigações de mestrado e, posteriormente, criados os cursos de doutoramento, os quais carregaram a designação do suporte institucional.

Em Angola, o curso é designado como doutoramento e segue o regime de créditos mais próximo ao adotado em Portugal. Na Universidade de Lisboa, por exemplo, o ciclo de estudos, envolvendo as unidades curriculares e a produção da tese, varia de 180 a 240 créditos. Já no Brasil, por exemplo, na Universidade Federal de Pelotas, a estrutura curricular do curso de doutorado em Educação é de 48 créditos, os quais envolvem unidades curriculares, publicações e práticas de pesquisa na linha de investigação escolhida pelo estudante. Geralmente, não são conferidos créditos para a elaboração da tese ou se são conferidos, expressam apenas o vínculo de matrícula do estudante.

Com relação às tendências de investigação em Angola, observa-se vinculação aos processos de educação escolar e, mais especificamente, didático-metodológicos. Basicamente, o Doutoramento em Metodologia do Ensino Primário e o Doutoramento em Ciências da Educação: Metodologia da Educação Pré-Escolar ou Metodologia do Ensino Primário destacam, no perfil de saída, competências vinculadas às metodologias de ensino tanto como objeto de investigação como de intervenção.

- b) Analisar as metodologias existentes e refletir de forma crítica sobre a realidade educativa local [...]; d) Intervir como formador, metodólogo ou supervisor na esfera do ensino primário, da educação de infância ou das políticas educativas” (Diário da República, 2023, p. 3232)
- c) Conceder, elaborar e avaliar projetos curriculares no domínio das metodologias de ensino primário na respectiva área de especialização; f) Analisar e discutir questões relativas às metodologias de ensino primário em contextos de ação profissional; g) Intervir no âmbito das ações profissionais especializadas pela transposição e contextualização dos saberes produzidos através da investigação em metodologias do ensino primário. (Diário da República, 2025, Art. 6, s/n).

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

Observa-se, também, a convergência das exigências para a concessão do título no que se refere à frequência e aprovação nas unidades curriculares e aprovação no ato de defesa pública da tese. Dois cursos demandam, também, publicações científicas (2 artigos e 2 resumos), as quais coadunam com a estrutura e organização do plano curricular prevista no Decreto n. 450/22, Art. 48: “a preparação e apresentação de artigos acadêmicos, apresentação de comunicações em conferências nacionais e internacionais” a partir do segundo ano do curso. Contudo, o Decreto, não prevê as exigências para a concessão do grau de Doutor, sendo esta disciplinada em cada Decreto Executivo que aprova o ciclo de formação.

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

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

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

Portanto, no que diz respeito às diferenças, destaca-se o Doutorado em Metodologia do Ensino Primário, oferecido pelo ISCED de Benguela, que

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas demonstram que Angola tem avançado na consolidação da formação doutoral, especialmente na área da Educação, como parte de uma estratégia para fortalecer o ensino superior e impulsionar o desenvolvimento científico. A criação de programas em diferentes regiões representa um progresso significativo, embora persistam desigualdades regionais e desafios relacionados à implementação e sustentabilidade dos cursos.

No conjunto de cursos analisados, destacam-se abordagens distintas: o ISCED de Benguela concentra-se na inovação metodológica voltada ao ensino primário; o ISCED do Sumbe enfatiza a prática pedagógica e a formação para a educação pré-escolar e primária; e o ISCED da Huíla apresenta uma proposta mais abrangente, com foco na gestão educacional e na produção científica. Essas diferenças refletem a diversidade de enfoques e necessidades formativas nas distintas regiões do país.

Apesar das especificidades, os cursos partilham elementos comuns, como o regime curricular organizado, a exigência de atividades investigativas e a defesa de uma tese. Dois dos programas também exigem a publicação de artigos e resumos científicos, em consonância com o Decreto Executivo n.º 450/22, reforçando o compromisso com a qualidade académica e a produção de conhecimento relevante.

Para consolidar a formação doutoral em Educação em Angola, é fundamental investir na qualificação dos docentes efetivos, assegurando um corpo académico capacitado e estável. Também se impõe a melhoria das infraestruturas e recursos tecnológicos das instituições, criando condições adequadas para o ensino e a investigação. Reforçar a pesquisa, por meio da criação de linhas de investigação

estratégicas e do apoio institucional contínuo, será essencial para alinhar os programas às necessidades do país e garantir seu impacto na melhoria do sistema educativo nacional.

REFERÊNCIAS:

AMADO, J. Ciências da Educação – Que Estatuto Epistemológico? Revista Portuguesa de Pedagogia. **Extra-Série**, 2011, p. 45-55.

CORREIA FILHO, J. M. **História do Ensino Superior em Angola**: Desafios e Perspectiva do Docente Universitário do Século XXI. Luanda: Linebook, 2022.

CORREIA FILHO, J. M., & ROA ALEAGA, T. A historicidade do Ensino Superior desde a génese até à actualidade: Suas transformações e impacto no sistema educativo angolano. **Revista Educación, Política Y Sociedad**, 6(1), 177–202, 2021.

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

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

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

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

Diário da República. Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. **Decreto n.º 7/09, de 12 de maio**. Estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas, a criação de novas instituições de ensino superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UAN). Diário da República, I Série, n.º 87, de 12 de maio de 2009.

Diário da República. Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. **Decreto Executivo n.º 96/23, de 29 de junho**. É criado o Curso de Doutoramento em Ciências da Educação, no Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe, que confere grau académico de Doutor, com as Especialidades em: a) Metodologias da Educação Pré-Escolar; b) Metodologias do Ensino Primário. I Série, n. 19, de 29 de junho de 2023.

Diário da República. Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. **Decreto Executivo n. 88/23, de 2 de junho**. É criado o Curso de Doutoramento em Educação, no Instituto

Superior de Ciências da Educação de Huíla, que confere grau acadêmico de Doutor. I Série, n. 117, de 27 de junho de 2023.

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

Diário da República. Ministério do Ensino Superior. **Decreto Executivo n.º 166/10, de 15 de novembro**. É criado o Curso de Doutoramento em Direito, na Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto, com as especialidades em Direito Público e Direito Privado, que confere grau acadêmico de Doutor. I Série, n.º 215, de 15 de novembro de 2010.

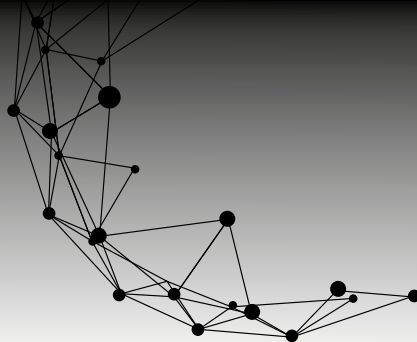
Diário da República. Presidência da República. **Decreto Presidencial n.º 188/14, de 4 de agosto**. Cria a 8.ª Região Académica e estabelece a Universidade Cuito Cuanavale como instituição de ensino superior integrante dessa região. *Diário da República*, I Série, n.º 147, de 4 de agosto de 2014.

ESTRELA, M. T. Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. In: ESTRELA, A. (org.). **Investigação em Educação: teorias e práticas (1960-2005)**. Lisboa: Educa; Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2007.

Expertise France-UNI.AO/MESCTI. **A Pós-graduação em Angola: situação e perspectiva para a criação de novos cursos**. Luanda, Angola. 2022.

Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI). **Quadro legal dos cursos de pós-graduação (Doutoramento) das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, 2024/2025**. Luanda: MESCTI, 2024.

PINTO, U. A. **As Ciências da Educação em Portugal e no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 29, 2024, p. 1-21.



ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOUTORAL EM CABO VERDE

Gionara Tauchen¹

Sirlei Nádia Schirmer²

João Felisberto Fernandes Semedo³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Cabo Verde é um país africano insular localizado no Oceano Atlântico, a oeste do Senegal. O país foi descoberto por Portugal em 1460 e colonizado até 1975, quando conquistou sua independência. A população cabo-verdiana é formada por descendentes de colonizadores europeus e escravos africanos. Até 1990, o país viveu sob regime de partido único, mas a partir de 1991, instaurou-se o regime multipartidário. Conforme Morais (2018, p. 90), “desde o período da luta e pós-independência, o foco numa cultura educacional para se firmar a identidade e a consolidação da nação era a mentalidade daqueles que lutavam e idealizavam Cabo Verde como nação”. Neste sentido, o primeiro estabelecimento de nível superior foi decorrente da organização do Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário, em 1979 (Decreto n. 70/79). Na ocasião, segundo Varela (2013, p. 5), “[...] o modelo cabo-verdiano seguia, de perto, o português, com poucas nuances”.

1 Doutora em Educação (PUC/RS). Docente da Universidade Federal do Rio Grande-FURG e do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEC/FURG), Rio Grande, Brasil. Líder da Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino e Educação – REPEE. E-mail: giotauchen@gmail.com

2 Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Pedagoga da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. E-mail: snschirmer@gmail.com

3 Doutor em Educação, Especialização em Didática da Matemática pela Universidade de Lisboa, Portugal. Docente da Universidade de Cabo Verde (UniCV). E-mail: joao.semedo@docente.unicv.edu.cv

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

Existiam em Cabo Verde, conforme Vieira, Lopes e Vieira (2018), apenas Escolas Superiores que conferiam cursos sem licenciatura: o Instituto Nacional de Pesquisa Agrícola (1980), o Instituto Superior de Educação (1995), o Instituto Superior de Engenharia e Ciência do Mar (1996), o Instituto Superior de Ciências Econômicas e Empresas (1995) e o Instituto Nacional de Gestão e Administração Pública (1998). Na virada do século, com a criação da Universidade Jean Piaget, em 2000, e da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), em 2006, tem-se a expansão do ensino superior em Cabo Verde.

Na etapa de implantação, a Uni-CV obteve a colaboração de instituições de ensino brasileiras e portuguesas. Vieira, Lopes e Vieira (2018, p. 500) consideram que “esta é uma característica marcante na Uni-CV, uma forte dependência científica e curricular em relação ao exterior (Portugal)”. Conforme os autores, no seu Estatuto também se percebe esta influência, especialmente da Universidade de Lisboa, no que se refere à preocupação com padrões internacionais e sustentabilidade, na organização administrativa e nos conselhos.

Recentemente, em 2021, a Uni-CV foi transferida para o novo campus, financiado pelo Governo da República Popular da China, destacando-se como a maior obra do gênero da Costa Ocidental Africana com 28.000 m² e 18 edifícios: “A Universidade de Cabo Verde é a maior e mais prestigiada universidade do país, juntando milhares de estudantes e centenas de docentes numa comunidade académica rica e dinâmica” (Uni-CV, 2025, s/n).

Atualmente, conforme descrito no Estudo alargado dos procedimentos de avaliação e regulação adotados pelas agências reguladoras e estruturas nacionais de avaliação e regulação do ensino superior dos Estados-membros da CPLP (ARES, 2023, p. 1), “lei de bases do sistema educativo de Cabo Verde estabelece o regime binário para o ensino superior (ES), constituído pelos subsistemas universitário e politécnico e compreendendo instituições do setor público e do privado” (p. 1), totalizando 10 instituições: sete (7) Universidades – Universidade de Cabo Verde (Uni-CV); Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (UniPiaget); Universidade de Mindelo (UM); Universidade Lusófona de Cabo Verde (ULCV); Universidade de Santiago (US); Universidade Intercontinental de Cabo Verde (UNICA); Universidade Técnica do Atlântico (UTA); três (3) Institutos – Instituto Superior

de Ciências Jurídicas e Sociais (ISCJS); Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura (M_EIA); Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE); sendo duas (2) de natureza jurídica de entidade pública (Uni-CV e UTA) e oito (8) de natureza jurídica de entidade privada (ARES,2023, p.13). O estudo supracitado informa, ainda, que “no ano letivo 2020/21, estavam inscritos no ES de Cabo Verde cerca de 9.100 estudantes (quase metade deles matriculados na Universidade de Cabo Verde)” (ARES, 2023, p. 1) expressando a importância e a consolidação da primeira universidade pública do país.

O Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior (Decreto Lei 22/2012) regulamenta as instituições públicas e privadas na organização dos graus académicos, no qual o estudante pode optar por Curso de Ensino Superior Profissionalizante – CESP; Licenciaturas; Mestrados e Doutoramentos. A oferta formativa é de “72% ao nível da licenciatura, cerca de 25% de mestrado e de 3%, doutoramento no qual a Uni-CV destaca-se com a maior percentagem (32.2%) da oferta formativa, seguindo-se a US e a Uni-Piaget” (ARES, 2023, p. 16).

Neste contexto, o presente estudo teve por objetivo contextualizar a configuração curricular da formação de doutorado em Educação em Cabo Verde, por meio da análise documental dos atos normativos nacionais e dos projetos de Plano Curricular dos cursos de doutorado em Educação da Universidade de Cabo Verde (UniCV) (2017) e da Universidade Lusófona de Cabo Verde (ULCV) (2024).

PÓS-GRADUAÇÃO E A FORMAÇÃO DE DOUTORADO

Morais e Moraes (2023, p. 06) explicam que, em 1997, foi criado o primeiro curso de “Pós-graduação em Métodos e Técnicas de Investigação em Ciências Humanas [...] totalmente financiado pela cooperação austríaca e desenvolvido pelo Instituto Superior de Educação (ISE) na altura”. Contudo, os concluintes não obtiveram o grau, pois ainda não havia legislação para este nível no país. Os primeiros cursos de pós-graduação surgiram com a Universidade de Cabo Verde: mestrado em Matemática Aplicada a Engenharia (2007) e mestrado em Engenharia Elétrica e Telecomunicações (2008).

Neste cenário, em 2007, a Uni-CV, baseada na experiência das IES de bases e nas ações de cooperação internacional, criou a pós-graduação por meio de parcerias com universidades estrangeiras que auxiliaram na elaboração dos currículos, no compartilhamento dos docentes qualificados (regime de mobilidade) para o desenvolvimento das disciplinas, na orientação das pesquisas, nas bancas de

avaliação, bem como ao “regime de dupla certificação, a cargo da universidade parceira e da Uni-CV” (Varela, 2011, p. 360). Subsequentemente, apareceram outras ofertas, em diferentes unidades orgânicas da UniCV, nomeadamente, doutoramentos (i) em Educação, (ii) em Gestão e Políticas Ambientais – 2ª edição, (iii) Gestão de Economia Rural e Agricultura de Precisão, (iv) Matemática Aplicada – 1ª edição e (v) Comunicação, Cultura e Tecnologia – novo.

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

Um marco importante para a pós-graduação foi o Decreto-lei n. 22/2012, que estabeleceu o Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior. O Capítulo V, Art. 33, disciplina que o grau de doutoramento é conferido num ramo do conhecimento ou especialidade, aos que demonstrarem:

- a) Possuir capacidade de compreensão sistemática num domínio científico de estudo;
- b) Ter competências, aptidões e métodos de investigação associados a um domínio científico;
- c) Reunir capacidade para conceber, projetar, adaptar e realizar uma investigação significativa, respeitando as exigências impostas pelos padrões de qualidade e integridade académicas;
- d) Ter realizado um conjunto significativo de trabalhos de investigação respeitando as experiências impostas pelos padrões de qualidade e integridade académicas;
- e) Ser capazes de analisar criticamente, avaliar e sintetizar ideias novas e complexas;
- f) Ser capazes de comunicar com seus pares, a restante comunidade académica e a sociedade em geral sobre a área em que são especializados;
- g) Ser capaz de, na sociedade do conhecimento, promover, em contexto académico e/ou profissional, o progresso científico, tecnológico, social e cultural (Cabo Verde, 2012, p. 964).

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

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO EM CABO VERDE

Na área da Educação, a Universidade de Cabo Verde (UniCV) criou o curso de Doutorado em Educação em 2017 (Deliberação N° 011/CONSU/2017), e a Universidade Lusófona de Cabo Verde (ULCV), em 2024. Os projetos de Plano curricular compartilham a identidade do doutoramento em Educação em Cabo

Verde, evidenciado pela similaridade das áreas de especialização: “a Política Educativa e Administração Educacional; b) Currículo, Tecnologias e Práxis Educativas; c) Regulação e Avaliação da Educação; d) Educação, Ambiente e Desenvolvimento Sustentável” (ULCV); e “a) Política Educativa e Administração Educacional; b) Desenvolvimento Curricular e Tecnologia Educativa; c) Avaliação Educacional; d) Educação e Desenvolvimento” (UniCV, 2017).

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

Com relação aos perfis de saída, os projetos também compartilham elementos comuns que visam o desenvolvimento de competências de alto nível em educação, preparando os graduados para atuação em pesquisa, docência e gestão. Os principais elementos comuns são: a) Compreensão teórica e empírica da área; b) metodologia de pesquisa, destacam a importância da concepção e aplicação de métodos de investigação associados à área científica da educação; c) investigação e ética; d) análise crítica e resolução de problemas fundamentais da educação; e) avaliação de projetos, programas e práticas educacionais, bem como a sistematização de propostas e ideias inovadoras; f) comunicação científica; g) atuação profissional para atividades de docência em cursos superiores de educação, investigação educacional e funções de gestão, assessoria e consultoria em instituições de educação e formação.

Na ULCV, o número total de créditos é de 210 créditos, sendo 2100 horas de contato, incluindo a orientação da tese, e 3500 horas de trabalho autônomo. Na UniCV, são 180 créditos, sendo 405 horas de contato e as restantes de trabalho autônomo.

Observa-se forte influência dos Princípios de Salzburgo (2005) estabelecidos no Processo de Bolonha como base das reformas para a educação de doutorado. O doutorado baseia-se na atividade de pesquisa. “A educação de doutorado é altamente individual e, por definição, original. O caminho do progresso do indivíduo é único, em termos do projeto de pesquisa, bem como em termos do

desenvolvimento profissional individual” (EUA, 2010, p. 03). Contudo, expressa que os créditos não fazem sentido para o componente de pesquisa ou seus resultados de disseminação associados. “A educação de doutorado de alta qualidade precisa de um ambiente de pesquisa estimulante, movido pelo entusiasmo, curiosidade e criatividade da pesquisa, não motivado pela coleta de créditos” (p. 06).

O sistema de créditos é amplamente adotado no primeiro e no segundo ciclos no âmbito das reformas de Bolonha, constituindo o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS). Os créditos expressam o “volume de aprendizagem com base nos resultados de aprendizagem definidos e na carga de trabalho associada” (ECTS, 2015, p. 10) aos componentes curriculares.

Embora não tenhamos precisão da origem do sistema de créditos, destaca-se seu uso no modelo norte-americano de universidade moderna (Silveira, 2020). Hunter (2020) explica que a adoção do sistema de créditos foi uma contraposição ao regime seriado vigente. Por meio do sistema de créditos, o estudante pode escolher, entre vários caminhos, o que mais lhe convém, ou seja, “uma vez na Universidade, o aluno que escolher determinada carreira poderá a tempo modificar sua escolha, fazendo uso dos créditos obtidos, sem muita perda de tempo” (Hunter, 2020, p.166). Os créditos também são utilizados para avaliar a transferência do estudante de um curso para outro ou de instituição, bem como para atribuição de carga de ensino e salário do professor. “Para obtenção de grau acadêmico, há que exigir certo número de créditos, dentro de um tempo estabelecido” (Hunter, 2020, p. 168). Ou seja, o crédito é a “moeda universitária”, a unidade de cálculo com a qual o estudante compra conhecimentos, os quais variam conforme o peso atribuído a cada disciplina e, em última instância, sua formatura (peso global do título). “A norma para determinar o número de créditos de uma disciplina é geralmente o seu número de horas de aula por semana. Porém, esta ‘norma’ é modificada de acordo com o conteúdo da matéria” (Hunter, 2020, p. 358).

Com relação ao projeto de tese, em ambos os cursos é desenvolvido sob a orientação de um ou mais professores. Após a validação pelo(s) orientador(es), o projeto de tese deve ser aprovado por um júri em um exame de qualificação. A avaliação do projeto de tese só é permitida após a conclusão bem-sucedida das unidades curriculares do tronco comum e a aprovação do projeto condição necessária para prosseguir para a fase de investigação e elaboração da tese. Durante a fase de elaboração da tese, os doutorandos devem apresentar relatórios semestrais de progresso, detalhando as atividades desenvolvidas. Ambos os casos incentivam a participação em eventos acadêmicos, seminários, publicação de artigos e envolvimento em centros de investigação e projetos de extensão, sempre

em articulação com os orientadores. A tese deve ser apresentada e defendida perante um júri, conforme as normas regulamentares da instituição. A duração dos cursos é de 3 anos e na UniCV é informada a possibilidade de prorrogação por mais 1 ano, convergindo com as recomendações e Princípios de Salzburgo (2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primeiros esforços para criação de cursos de pós-graduação, até a implementação de projetos de doutoramento alinhados com padrões internacionais, o país demonstra um compromisso crescente com a produção de conhecimento de alto nível. A colaboração com universidades estrangeiras, a criação de legislação específica e a adoção de referenciais internacionais evidenciam a busca por qualidade e relevância na formação de doutores.

A análise comparativa dos projetos de doutoramento em Educação oferecidos pela Uni-CV e pela ULCV revela uma convergência de objetivos e perfis de saída, com foco no desenvolvimento de competências de pesquisa, docência e gestão. A ênfase em áreas como Política Educativa, Currículo, Avaliação e Sustentabilidade demonstra a preocupação em formar profissionais capazes de enfrentar os desafios educacionais contemporâneos e contribuir para o desenvolvimento do país.

REFERÊNCIAS:

ARES (Agência Reguladora do Ensino Superior). **Relatório de monitorização do exercício avaliativo institucional do ensino superior em Cabo Verde**. Cabo Verde, 2023. Disponível em: [avai-relatório-de-monitorização-«\(c\)-ares-novembro-de-2023».pdf](#) Acesso: 25 mar. 2025.

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

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

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

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

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (EUA). **Salzburg II, Recommendations**. 2010. <https://www.eua.eu/publications/positions/salzburg-ii-recommendations.html>.

HUNTER, J. M. Moeda universitária: o “crédito”. In: SILVEIRA, Z.S. Relatório da Equipe de Assessoria do Planejamento do Ensino Superior (AEPES)- ACORDO MEC-USAID. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v. 7, n. 14, p. 633-639, 2020.

MORAIS, Oziel Duarte. A criação da pós-graduação em Cabo Verde (África): uma análise conjuntural. **Tese** (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1056657>. Acesso: 04 mar.2025.

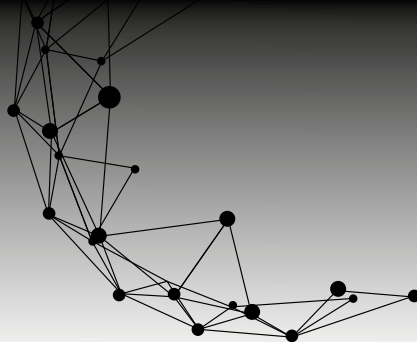
SILVEIRA, Z.S. Relatório da Equipe de Assessoria do Planejamento do Ensino Superior (AEPES)- ACORDO MEC-USAID. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v. 7, n. 14, p. 633-639, 2020.

UNIVERSIDADE DE CABO VERDE. Conselho da Universidade de Cabo Verde. **Deliberação N° 011/CONSU/2017**. Aprova o projeto do curso de Doutorado em Educação.

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

VARELA, B. **Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde - Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde**. Braga: Universidade do Minho, 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19988>. Acesso: 16 mar. 25

VIEIRA, José Jairo; LOPES, Isabela Pereira; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. O Ensino Superior e as instâncias de poder em Cabo Verde. **Avaliação**. Sorocaba, v. 23, n. 2, p. 490-508, jul. 2018. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000200490&lng=pt&nrm=iso . Acesso: 04 mar. 2025.



A FORMAÇÃO DE DOUTORES/AS EM EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: MAPEANDO O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED/UFU)

Tiago Amaral Sales¹
Fernanda Monteiro Rigue²

INTRODUÇÃO

Trilhar a carreira acadêmica exige cumprir certas etapas. Graduar-se, inicialmente e, em seguida, seguir na Pós-graduação *stricto sensu* é o de praxe. Programas de Mestrado e Doutorado delineiam os trajetos formativos e investigativos de um/a pesquisador/a. Quando pensamos nas realidades brasileiras, esses/as pesquisadores/as também são, grande parte das vezes, professores/as universitários, visto que as Instituições de Ensino Superior (IES) – sobretudo as públicas – também se alinham com interesses de pesquisa e inovação.

Ao olharmos direcionadamente à pesquisa e produção acadêmica no campo da Educação, percebemos uma variedade de formações, visto que este é um campo inter/transdisciplinar, que demanda alianças entre campos como psicologia, filosofia, sociologia e antropologia. Também é necessário aproximar-se e tecer parcerias com as tantas áreas específicas que dizem respeito ao ensino, como matemática, artes, ciências da natureza (química, física, biologia), letras (literatura,

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, UFU. Docente Adjunto da Universidade Federal de Uberlândia, UFU. E-mail: tiagoamaralsales@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Docente Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia, UFU. E-mail: fernandarigue@ufu.br.

língua inglesa e espanhola, dentre outras), geografia, sociologia, educação física, entre outros. Assim, como define o documento oficial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entidade vinculada ao Ministério da Educação (MEC), (Documento de Área – Área 38: Educação) “Hoje é amplamente reconhecido pela Área de Educação que a educação é, por natureza, interdisciplinar, pois articula diferentes campos de conhecimento em torno de seu objeto” (CAPES, 2019, p. 7).

Reconhecendo essa realidade múltipla, como poderíamos pensar, então, no trajeto trilhado por essa diversidade de pessoas que decidem investigar em Educação? Um traço que marca grande parte das pessoas que pesquisam em Educação é ter realizado a Pós-graduação na área. O Doutorado em Educação consiste no ápice da formação no campo específico, demandando, dentre outras obrigações, a construção e defesa de uma tese em tema vinculado aos saberes educacionais – tantas vezes em aliança com territórios inter/transdisciplinares –, o que pede que o/a pesquisador/a aprofundem em investigações de áreas já consolidadas, como os estudos curriculares, as relações que envolvem o ensino e a aprendizagem, filosofia/psicologia/sociologia da educação, dentre outras. Assim, “Na Área de Educação, como na maioria das Áreas das Humanas, a pós-graduação é praticamente o único lócus de produção de conhecimento, de modo que a política de pós-graduação se confunde com a política científica” (CAPES, 2019, p. 3).

Quando pensamos na importância dos Programas de Pós-Graduação em Educação, reconhecemos a sua importância no país e necessidade de diálogo internacional, como define a CAPES:

[...] a Área de Educação, nos últimos anos, tem dado ênfase especial aos cursos de doutorado, na medida em que a formação de doutores é condição básica para a ampliação do sistema de pós-graduação como um todo. (...) Atualmente, a Área de Educação possui programas em todos os estados da federação. Paralelamente, a internacionalização dos programas de pós-graduação da área de Educação é outro enorme desafio a ser enfrentado (CAPES, 2019, p. 3).

Partindo dessa breve contextualização do campo investigativo e da Pós-graduação em Educação no Brasil, chegamos ao projeto de pesquisa que estamos vinculados, que é o *Formação de doutores no espaço lusófono: estudo comparado sobre as políticas de formação e os impactos da cultura da performatividade na Área da Educação*, coordenado pela professora doutora Gionara Tauchen, da Universidade Federal de Rio Grande (FURG). O referido projeto de pesquisa visa analisar as políticas de/para formação doutoral, os processos acadêmicos e

os impactos da cultura da performatividade na/para a formação de doutores/as na Área da Educação nos países lusófonos. Por nós, autor e autora, atuarmos, respectivamente, como professor e professora na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), focamos a nossa investigação nesta instituição. Como parte de uma das etapas da pesquisa, atentamos para a política de formação doutoral inerente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFU.

Localizando-se na região sudeste brasileira, no Estado de Minas Gerais (MG), a UFU apresenta importância a nível local, regional, nacional e internacional. Segundo informações que constam no site da mesma,

a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é uma fundação pública, integrante da Administração Federal Indireta, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A instituição, ainda com o nome de Universidade de Uberlândia (UnU), foi autorizada a funcionar pelo Decreto-lei n. 762, de 14 de agosto de 1969, e federalizada pela Lei n. 6.532, de 24 de maio de 1978. (...) Com sete campi - quatro em Uberlândia (MG), um em Ituiutaba (MG), um em Monte Carmelo (MG) e um em Patos de Minas (MG) -, a UFU é o principal centro de referência em ciência e tecnologia de uma ampla região do Brasil Central, que engloba o Triângulo Mineiro, o Alto Paranaíba, o noroeste e partes do norte de Minas, o sul e o sudoeste de Goiás, o norte de São Paulo e o leste de Mato Grosso do Sul e do Mato Grosso (UFU, 2025a, s.p.).

Dentre diversos programas de pós-graduação situados na UFU, está o PPGED/UFU. Reconhecendo a relevância institucional da UFU e de se pensar na formação de doutores/as em Educação na mesma, o foco desse estudo se dará a partir de informações disponíveis acerca do PPGED/UFU.

DELINEANDO UMA INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo visa delinear algumas nuances que envolvem a formação de doutores/as em Educação na UFU que acontece no único Programa de Pós-graduação em Educação que possui o nível de Doutorado na instituição, que é o PPGED/UFU.

Reiteramos que existem outros programas de Pós-graduação em Educação na instituição, como o Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGPTCE)³, vinculado à Faculdade de Educação da UFU (FACED/UFU), assim como o PPGED/UFU, lotados no Campus Santa Mônica da instituição, na cidade de Uberlândia – MG; e o Programa de Pós-Graduação em

³ Para mais informações acerca do respectivo Programa, consultar o site oficial do mesmo <<https://ppgce.faced.ufu.br/>> (Acesso em 13 de fevereiro de 2025).

Educação Básica (PPGPEDU)⁴, vinculado ao Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO), lotado no Campus Pontal da UFU, na cidade de Ituiutaba – MG. Tanto o PPGPTCE quanto o PPGPEDU funcionam atualmente a nível de Mestrado profissional apenas. Ressaltamos que também existem programas de Pós-graduação em Ensino na instituição, os quais também realizam pesquisas em interfaces educacionais, mas não nos atentamos a eles por consistir em área diferente relacionada à CAPES (Área 46).

Assim, neste capítulo, mapeamos os *websites* do PPGED da UFU e os documentos lá disponibilizados, os quais foram investigados no início de fevereiro de 2025. Percebemos ser um Programa de Pós-graduação com impacto significativo na formação de doutores/as em Educação no contexto da região do Triângulo Mineiro como em todo o território brasileiro, apresentando parcerias interinstitucionais a nível nacional e internacional.

BREVE HISTÓRICO

O PPGED vincula-se à Faculdade de Educação (FACED) da UFU, lotado no Campus Santa Mônica, localizado na cidade de Uberlândia – MG. Ele foi criado no ano de 1988, com funcionamento efetivo a partir do mês de março de 1990, como definido no site do mesmo:

A história e trajetória do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia se situa e desenvolve no contexto da pós-graduação em Minas Gerais e remonta ao final dos anos de 1980. O ano de criação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFU é 1988. Mas seu funcionamento regular começou em março de 1990. Em outubro de 1992 foi defendida a primeira dissertação (...). Em 1994, o mestrado em Educação Brasileira da UFU teve recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), antecedendo um processo de avaliação da pós-graduação em educação em geral em 1996 que marcou o campo da educação superior, em especial da pós-graduação. O processo de implantação, reconhecimento e consolidação do PPGED/UFU foi marcado pelo empenho e compromisso com a educação pública, e no seu contexto, com a universidade pública, como lócus privilegiado na produção de conhecimento, no desenvolvimento da pesquisa (PPGED/UFU, 2025, s.p.).

O Programa atua na Pós-graduação *stricto sensu*, abrangendo os cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, além do estágio Pós-doutoral. O Doutorado em Educação teve o início efetivo a partir do ano de 2006, conforme aponta o

4 Para mais informações acerca do respectivo Programa, consultar o site oficial do mesmo <<https://ppgpedu.ich.ufu.br/>> (Acesso em 13 de fevereiro de 2025).

Ofício COI, número 74 (05/2006), tendo sua implantação em março do referido ano. Segundo o site do mesmo,

O permanente fortalecimento e amadurecimento do PPGED/UFU potencializaram e contribuíram para a construção, em 2004, do projeto curso de Doutorado a ser ofertado no âmbito deste Programa. Em 2004, foi apresentado o Projeto relativo a implantação do Doutorado em Educação na UFU, com aprovação interna, pelo Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia e início da a primeira turma do Curso de Doutorado em Educação no ano de 2006, após a autorização e recomendação pela CAPES ocorrida no ano de 2005 (PPGED/UFU, 2025, s.p.).

Um Programa de Pós-graduação com nível de Doutorado foi um marco à toda a região do Triângulo Mineiro, possibilitando que pesquisadores/as da área pudessem se profissionalizar ainda mais. Assim, atualmente, doutores/as egressos/as do PPGED atuam em diversas instituições de educação básica e superior em níveis públicos e privados. Isso dialoga com a missão do Programa, que é definida como:

[...] proporcionar uma formação humana, ética, acadêmica e científica de qualidade, com vistas a formar profissionais de alto nível para atuarem na educação básica e superior, e fomentar estudos, pesquisas e a produção do conhecimento na área da educação, visando contribuir para o desenvolvimento cultural, educacional, científico e socioeconômico local, regional, nacional e internacional (PPGED/UFU, 2025, s.p.).

Junto dessa perspectiva, define-se que os seus objetivos são os seguintes:

- I - Constituir-se em ambiente de produção e difusão do conhecimento no campo da educação de modo a propiciar o desenvolvimento de pesquisa e análise do fenômeno educativo, em suas múltiplas dimensões, determinações e orientações teórico-metodológicas, resguardada a organicidade da estrutura curricular, estabelecida entre a área de educação, linhas de pesquisa e projetos de pesquisa;
- II - Desenvolver processos formativos e de pesquisa que propiciem aos seus discentes uma sólida formação acadêmica de modo a dotá-los com capacidade de realizar pesquisas que contribuam para o desenvolvimento científico da área e a melhoria da qualidade da educação, em âmbito local, regional, nacional e internacional; atuar em atividades de pesquisa, de docência e de inovação no ensino superior e em outras instituições da área da educação, inclusive a educação básica, e promover a difusão de conhecimentos, integrando ensino, pesquisa e extensão;
- III - Manter relações de cooperação e diálogo com instituições e órgãos pertinentes à educação básica com vistas a contribuir na democratização da educação brasileira, consolidando a inserção sócio-educacional do Programa;
- IV - Manter políticas de integração e de solidariedade e cooperação com outros programas de Pós-graduação com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da Pós-graduação no Estado e no País; e

V - Promover e dinamizar políticas e projetos de cooperação internacional, fortalecendo os intercâmbios interinstitucionais que envolvam docentes, discentes, grupos de pesquisa do Programa com outras instituições, constituindo, dessa forma, novos espaços de colaboração e almejando a excelência da Pós-graduação (PPGED/UFU, 2025, s.p.).

Nesse cenário é possível afirmar a relevância que o PPGED/UFU, lócus dessa investigação, possui no âmbito da formação de pesquisadores e pesquisadoras em Educação.

O PPGED, AS LINHAS DE PESQUISA E ALGUNS NÚMEROS

No momento, o PPGED/UFU conta com cinquenta e três docentes, organizados em torno de cinco linhas de pesquisa, a saber: *Educação em Ciências e Matemática; Estado, Política e Gestão da Educação; História e Historiografia da Educação; Saberes e Práticas Educativas; Trabalho, Sociedade e Educação*. Os/as docentes atuantes no Programa estão em sua maioria vinculados/as a diferentes Campi e Unidades Acadêmicas da UFU, porém, como define a Resolução CONPEP N° 34, de 16 de outubro de 2023, que estabelece o Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação, em seu artigo 15:

Art. 15. O corpo docente do PPGED compõe-se de: I - professores permanentes; II - professores visitantes; e III - professores colaboradores. § 1º São professores permanentes aqueles vinculados à UFU, que atuam no Programa e desenvolvem atividades de ensino, de orientação, de pesquisa e de administração, admitido o credenciamento como professor permanente docentes aposentados da UFU, em conformidade com as normas da Instituição e as normas internas do PPGED. § 2º Professores visitantes são docentes oriundos de outras instituições que permanecem à disposição do Programa durante um período determinado, contribuindo para o desenvolvimento das atividades acadêmico-científicas. § 3º Professores colaboradores são docentes da Instituição, ou aposentados ou membros de outra Instituição que prestam colaboração nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (UFU, 2023, p. 6).

O PPGED/UFU possui um colegiado composto por presidente, quatro conselheiros docentes e um conselheiro discente. Para ser vinculado ao PPGED/UFU ingressando no corpo docente, o/a professor/a solicitante deve indicar ao colegiado o seu interesse via edital, apresentando “I - a solicitação do docente com indicação da linha de pesquisa a que pretende vincular-se; II - o curriculum vitae; III - cópia do projeto de pesquisa a ser desenvolvido (...); IV - outros requisitos que vierem a ser definidos pelo Colegiado do Programa, observado o que estabelece os documentos de Área da Capes e as Normas da UFU” (UFU, 2023, p. 6-7), devendo “[...] possuir o título de Doutor, ou Notório Saber, obtido em instituições

nacionais ou estrangeiras credenciadas pelos órgãos oficiais, demonstrar produção acadêmica compatível com as exigências da Área da Educação na Pós-graduação no país e atender às demais normas que regem o PPGED” (UFU, 2023, p. 7). Percebemos, assim, que não é obrigatório ser Doutor/a em Educação para orientar no Programa, mas precisa-se ter produção relacionada à área. Após o ingresso, professores/as credenciados/as devem realizar uma série de obrigações para prosseguirem no Programa, como define o artigo 19 do mesmo:

I - ministrar disciplinas na Graduação e no Programa de Pós-graduação; II - oferecer vagas de orientação regularmente nos processos seletivos; III - participar de grupo de pesquisa e manter projeto aprovado dentro das linhas de pesquisa do Programa; IV - orientar projetos de iniciação à pesquisa na Graduação; V - participar das Assembleias do Programa e das discussões promovidas pelas linhas de pesquisa; e VI - cumprir outros requisitos que vierem a ser definidos pelo Colegiado do Programa (UFU, 2023, p. 8).

No que tange aos números do curso de Doutorado em Educação do PPGED/UFU, é possível observá-los na Figura 1 a seguir:

Figura 1: Números do Curso de Doutorado em Educação do PPGED/UFU.

Doutorado em Educação

Números:

Ano	Teses / Dissertações	Alunos Matriculados	Alunos Titulados	Alunos Desligados
2023	15	44	0	0
2022	39	53	0	0
2021	30	41	0	0
2020	31	43	21	2
2019	58	46	44	2
2018	32	41	40	1
2017	26	36	34	2
2016	16	59	49	10
2015	20	48	42	4

Fonte: <https://ppged.faced.ufu.br/numeros> (Acesso em 03 de fev. 2025).

Sobre o número de bolsas que são ofertadas no PPGED/UFU, é possível observá-las na Figura 2 a seguir:

Figura 2: Números das Bolsas ofertadas no Curso de Doutorado em Educação do PPGED/UFU.**Bolsas:**

Ano	Bolsas Concedidas	Bolsas Vigentes	Agência de Fomento
2023	46	34	9
2022	46	30	5
2021	34	13	6
2020	36	5	6

Fonte: <https://ppged.faced.ufu.br/numeros> (Acesso em 03 de fev. 2025).

As bolsas podem ser ofertadas por diferentes agências de fomento, advindas de “[...] I - convênios com entidades governamentais e privadas de fomento à pesquisa e à Pós-graduação ou de outra natureza; II - recursos alocados pela própria Universidade em seu orçamento para tal finalidade; e III – outras fontes regulares de recursos” e a designação das mesmas será feita por uma comissão de bolsas, segundo critérios da mesma (UFU, 2023, p. 28). Como é possível verificar, o número de bolsas concedidas foi ampliado a partir do ano de 2022, assim como as agências de fomento a partir de 2023. Os/as discentes bolsistas “[...] deverão apresentar, semestralmente, relatório sintético das atividades desenvolvidas em seu processo de capacitação no Programa, acompanhado de parecer do orientador” (UFU, 2023, p. 28).

O DOUTORADO EM EDUCAÇÃO DO PPGED/UFU

O Doutorado em Educação do PPGED/UFU possui nota 5 no Conceito CAPES de 2020. Ele insere-se “[...] modalidade Acadêmico, desenvolvido na modalidade de ensino Presencial” (PPGED/UFU, 2025b, s.p.). Para cursá-lo, são requisitos mínimos: “Ter concluído e integralizado curso de graduação ou curso Normal Superior; Ter concluído e integralizado curso de Mestrado; Ser aprovado e classificado em processo seletivo próprio” (PPGED/UFU, 2025b, s.p.). Acerca do tempo para realizar o Doutorado no PPGED/UFU, definiu-se que: “A duração mínima para conclusão do Curso de Doutorado do PPGED, incluindo a defesa da Tese, é de 24 (vinte e quatro) meses e a máxima é de 48 (quarenta e oito) meses, contados a partir do primeiro dia do mês de início do período letivo em que o aluno ingressante encaminhou seu pedido de matrícula como aluno regular”

(UFU, 2023, p. 15). No regimento, também define-se um prazo máximo de seis meses de dilação em casos específicos a serem aprovados pelo Colegiado. Em casos excepcionais, o Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (CONPEP/UFU) “[...] admitirá o doutoramento por defesa direta de tese, quando se tratar de candidato de elevada qualificação científica, profissional ou técnica na área da educação” (UFU, 2023, p. 16).

No que diz respeito à estruturação curricular do Programa, esta “[...] será organizada por Área de Concentração composta por linhas de pesquisa, disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas, atividades de orientação, atividades programadas” (UFU, 2023, p. 17). No que diz respeito ao Doutorado, deve-se seguir a seguinte estrutura:

Art. 51. A composição curricular do Curso de Doutorado corresponderá a um total de 64 (sessenta e quatro) créditos, equivalentes a 960 (novecentas e sessenta) horas-aula, assim distribuídos: I - Disciplinas obrigatórias: 8 créditos; II - Disciplinas eletivas: 12 créditos; III - Atividades programadas: 12 créditos; IV - Atividades de Orientação: 12 créditos; V - Exame de Qualificação: 10 créditos; e VI - Defesa de Tese: 10 créditos (UFU, 2023, p. 18).

Define-se a necessidade de realizar-se 20 créditos de disciplinas – correspondendo 15 horas-aula a cada crédito –, sendo oito respectivos aos componentes curriculares obrigatórios, que são atualmente: Pesquisa em Educação⁵ e Teorias da Educação⁶; e o restante com disciplinas eletivas/optativas⁷, as quais existem dezenas de possibilidades relacionadas às diferentes linhas de pesquisa do Programa, além de poder-se realizá-las em outros PPGs da UFU e de demais instituições, desde que se autorize a equivalência dos créditos a serem integralizados no curso posteriormente.

Todo/a doutorando/a no Programa terá um/a orientador/a vinculado/a ao mesmo e cumprindo os requisitos descritos acima. Este/a tem como atividades:

I - orientar, acompanhar e avaliar o estudante na elaboração e desenvolvimento de seu planejamento acadêmico de estudo, informando formalmente ao Colegiado Programa sobre ocorrências relevantes durante o curso, até a entrega do produto final; II - acompanhar e avaliar continuamente o desempenho do estudante semestralmente, e no caso do aluno bolsista, comunicar formalmente à Comissão Permanente de Seleção e Acompanhamento de Bolsistas

5 Para mais informações sobre a disciplina, consultar: <<https://ppged.faced.ufu.br/disciplinas/pesquisa-em-educacao>> (Acesso em 13 de fevereiro de 2025).

6 Para mais informações sobre a disciplina, consultar: <<https://ppged.faced.ufu.br/disciplinas/teorias-da-educacao>> (Acesso em 13 de fevereiro de 2025).

7 Para ver a lista e ementa de disciplinas, veja a página: <<https://ppged.faced.ufu.br/disciplinas/>> (Acesso em 13 de fevereiro de 2025).

sobre ocorrências relevantes durante o curso, até a entrega do produto final; III - estimular a produção e a publicação de trabalhos científicos dos orientandos; IV - emitir parecer prévio em processos iniciados pelo estudante para apreciação pelo Colegiado do Programa, inclusive no que se refere à regime letivo especial, trancamento de matrícula, aproveitamento de disciplinas; dilação de prazos, dentre outros que vierem a ser apresentados pelo estudante; V - autorizar o estudante a realizar o Exame de Qualificação e a defender a Dissertação ou Tese; VI - solicitar a constituição das Bancas Examinadoras para os Exames de Qualificação e defesa de Dissertação ou Tese, indicando a data de realização dos mesmos, sugerindo os examinadores; VII - presidir a Banca Examinadora de Qualificação e de Defesa de Dissertação ou Tese; VIII - escolher coorientador, de comum acordo com o estudante, quando necessário; e IX - outras atribuições estabelecidas pelo Colegiado do Programa (UFU, 2023, p. 21-22).

Caso necessário, é permitida a figura de um/a coorientador/a no Doutorado do PPGED/UFU, desde que este possua “[...] o título de Doutor ou Notório Saber, com produção acadêmica no campo investigativo do trabalho a ser orientado, e sua admissão deverá ser aprovada pelo Colegiado do PPGED, sendo que não é obrigatório que o coorientador pertença ao quadro docente da UFU” (UFU, 2023, p. 22).

Também se faz necessário “Cumprir atividades de orientação de doutorado e atividades programadas; Ser aprovado no Exame de Qualificação da Tese de Doutorado; Ter a Tese de Doutorado aprovada, em defesa pública, por uma banca examinadora” (PPGED/UFU, 2025b, s.p.). Além disso, o/a candidato/a ao título de Doutor/a deverá “[...] apresentar no ato de apresentação de seu pedido de matrícula, proficiência em duas línguas estrangeiras” (UFU, 2023, p. 24).

Para poder, enfim, defender a sua Tese de Doutorado em Educação, deverá o pós-graduando/a solicitar ao Colegiado do PPGED, sendo exigido dos/as discentes que tenham cumprido com:

I - integralização de todas as disciplinas e de todas atividades que compõe a estrutura curricular exigidas por este Regulamento do PPGED; II - aprovação e registro em Exame de Qualificação; III - registro da concessão da dilação de prazo no Histórico Escolar, se for o caso; e IV - outras exigências fixadas pelo Colegiado do Programa (UFU, 2023, p. 24).

As defesas de “[...] Tese de Doutorado serão públicas, com divulgação prévia do local e data de sua realização” (UFU, 2023, p. 25). Este consiste em um momento ápice da formação, na qual compartilha-se o trabalho com o público e argui-se a uma banca especializada e qualificada, a qual deve ser “[...] composta pelo orientador e mais 4 (quatro) membros titulares e, pelo menos, 2 (dois) suplentes. (...) As bancas examinadoras de Doutorado deverão ter, pelo menos, 2

(dois) membros titulares externos à UFU” (UFU, 2023, p. 26). Após a defesa, caso aprovado, o trabalho precisa ser revisto, reformulado e revisado. Por fim,

Será conferido o título de Doutor em Educação ao aluno que satisfizer todas as exigências deste Regulamento e das Normas Gerais de funcionamento dos cursos de Pós-graduação da UFU, ressaltando: I - integralizar os créditos correspondentes à composição curricular disposta no art. 51 deste Regulamento; II - comprovar proficiência em duas línguas estrangeiras; III - for aprovado em Exame de Qualificação; e IV - ver sua Tese aprovada por uma Banca Examinadora em sessão pública conforme previsto neste Regulamento (UFU, 2023, p. 31).

São muitas etapas e demandas para formar-se Doutor/a em Educação no PPGED/UFU. Aqui trouxemos algumas particularidades inerentes ao território de formação mapeado, apontando seus alinhamentos às demandas nacionais e, também, suas singularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse mapeamento buscamos evidenciar a importância da UFU e do PPGED na formação de profissionais a nível local, regional, nacional e internacional. O nosso foco ocorreu na formação de doutores/as em Educação pela instituição, a qual apresenta grande número de egressos/as atuando Brasil e mundo afora.

Ressaltamos a importância de olhar para esses dados que sinalizam horizontes e processos de formação com atenção. Os mesmos serão matéria para estudos futuros que permitam refletir nos perfis de doutores/as em Educação que têm sido formados/as a nível nacional e internacional, permitindo trocar informações, instaurar parcerias e potencializar ainda mais a formação e atuação de pesquisadores/as em Educação.

REFERÊNCIAS:

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área: área 38 – Educação**. Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-humanas/educacao-memoria-da-area>. Acesso em: 13 fev. 2025.

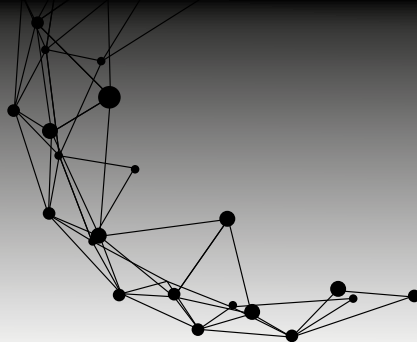
UFU – UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Pesquisa e Pós-graduação. **Resolução CONPEP nº 34, de 16 de outubro de 2023**. Dispõe sobre o novo Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado Acadêmicos da Faculdade

de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com inserção do Anexo II (Grade Curricular). Boletim de Serviço Eletrônico, Uberlândia, 16 out. 2023. Disponível em: https://www.ppged.faced.ufu.br/sites/ppged.faced.ufu.br/files/media/document/sei_uvu_-_4897188_-_resolucao.pdf. Acesso em: 13 fev. 2025.

UFU – UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://ufu.br/institucional>. Acesso em: 13 fev. 2025.

PPGED/UFU – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://ppged.faced.ufu.br/unidades/programa-de-pos-graduacao-em-educacao>. Acesso em: 13 fev. 2025.

PPGED/UFU – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://ppged.faced.ufu.br/en/node/1205>. Acesso em: 13 fev. 2025.



FORMAÇÃO DOUTORAL NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Marta Nörnberg¹

Neste texto, o propósito é trazer alguns aspectos históricos sobre a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE-UFPel), cursos de Mestrado e Doutorado, e apresentar a proposta de formação doutoral tematizando os objetivos, as linhas de pesquisa e a estrutura curricular do curso de Doutorado em Educação.

O PPGE é referência na formação de pesquisadores em Educação, tendo sido pioneiro na Região Sul do Rio Grande do Sul a criar o curso de Mestrado, em 1994, e o curso de Doutorado em Educação, em 2006. O Programa é expressão vivaz do compromisso que assume com a construção da educação pública e de uma sociedade democrática. Um compromisso que vem sendo feito por meio da ação de seus grupos de pesquisa e pesquisadores, docentes e discentes, que desenvolvem de forma sistemática atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFPEL

A Faculdade de Educação (FaE) foi criada em 05 de julho de 1976, Portaria nº 218/76 - Gabinete do Reitor da UFPel, prof. Delfim Mendes Silveira, e reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) pela Portaria nº 092 de 08 de março de 1984. Seu processo de criação resultou do desmembramento da antiga

¹ Professora Associada da Faculdade de Educação e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Bolsista em Produtividade em Pesquisa CNPq – nível 2. Vice-líder do GEALÉ – Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: martanornberg0@gmail.com.

Faculdade de Ciências Domésticas, criada em 1969, que também deu origem a outras unidades acadêmicas da UFPel, como o Curso de Química de Alimentos e a Faculdade de Administração e de Turismo.

Em sua origem, a FaE realizava a formação pedagógica dos cursos de Licenciatura da UFPel e também ofertava um curso de Aperfeiçoamento (Pós-Graduação Lato Sensu) atendendo demanda oriunda do Sistema de Ensino de 1º e 2º Grau e da própria Universidade. Após dois anos de funcionamento o referido curso foi transformado em curso de Especialização. Em 1978, numa atitude pioneira, a FaE criou o curso de Pedagogia com habilitação em Séries Iniciais, uma iniciativa que respondia às demandas regionais de capacitação e valorização de professores das séries iniciais e completava, em certo sentido, o esforço inicial realizado com o curso de Especialização. A criação de um curso voltado para a formação em nível superior de professores dos anos iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) posicionava a FaE como instituição vanguarda na defesa da universitarização da formação de professores, algo somente assegurado 20 anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases.

A criação do curso de Pedagogia na FaE foi fruto da reflexão e da prática sistemática de ensino e pesquisa realizadas no âmbito da pós-graduação lato sensu. Por isso, pode-se dizer que a FaE, desde a sua criação, se manteve vocacionada para a pesquisa e a pós-graduação.

O CURSO DE MESTRADO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Depois de 18 anos de experiência na formação de professores e especialistas em educação, o coletivo de docentes da FaE decidiu ampliar a sua missão como instituição educativa criando o curso de Mestrado em Educação, em 1994. Essa decisão foi um importante marco para fortalecer as atividades de ensino e pesquisa e qualificar ainda mais a intervenção e os compromissos educacionais assumidos com a formação em nível superior.

À época, a implantação do curso de Mestrado envolveu duas ações principais: a) uma política agressiva de qualificação do corpo docente da FaE, o que exigiu forte incentivo e investimento para o doutoramento de seus professores, pois muitos deles detinham a titulação de mestrado; b) o estabelecido de um Convênio de Cooperação com a Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que deu suporte para o início do curso de Mestrado em Educação da FaE-UFPel (UFPel, 1994).

As duas medidas obtiveram pleno sucesso. No caso da primeira ação, os dois departamentos da FaE, Departamento de Ensino e Departamento de Fundamentos da Educação, mobilizaram esforços para garantir a saída de seus docentes, de forma a garantir, num prazo de quatro anos, o retorno de novos doutores, o que permitiu, a médio prazo, garantir autonomia ao curso de Mestrado, crescimento do número de pesquisas desenvolvidas por seu professorado e qualificação da intervenção da FaE no cenário educativo regional e nacional. Conforme estabelecia o Convênio, no primeiro ano quatro docentes da FaE/UFPel foram selecionados para doutorado na UFRGS. No ano posterior, mais um docente foi escolhido; no terceiro ano, outros três iniciaram seus estudos e, no quarto ano, mais três professores integraram-se ao curso de Doutorado em Educação da UFRGS. Todos os onze envolvidos defenderam sua tese. Em relação a segunda ação, o convênio com a FAGED-UFRGS foi estabelecido no ano de 1994 e os termos do acordo definiam a colaboração e o efetivo trabalho de docência e de orientação dos doutores e doutoras daquela Instituição no curso de Mestrado durante os três primeiros anos. A orientação das dissertações foi distribuída entre os professores da UFRGS, professores visitantes que atuavam no curso recebendo bolsa do CNPq e FAPERGS e corpo docente da FaE-UFPel que, a cada ano, se ampliava com professores que retornavam com seus doutorados concluídos (Leite e Cunha, 2001).

O início das atividades do curso de Mestrado, em março de 1995, foi celebrado com alegria, pois há muito tempo era desejado, e com o necessário entusiasmo de estar atendendo a demanda por formação e pesquisa, que se impunha como uma necessidade em um município que, naquela ocasião, contava com duas universidades, além de duas instituições de ensino técnico e a maior rede de ensino fundamental e médio do Rio Grande do Sul – sem contar a microrregião sul –, mas que não possuía nenhuma oferta de formação em nível de mestrado nas áreas de humanidades, particularmente em educação. Até então, profissionais formados em Pedagogia ou outra Licenciatura acabavam limitando sua formação a especializações ou precisavam sair do município e da região para realizar cursos de mestrado, o que nem sempre era viável em razão dos custos e da escassa disponibilidade de subsídios financeiros.

A primeira turma do curso de Mestrado teve 16 alunos e entradas anuais ocorreram com a mesma média de alunos. O Convênio de Cooperação com a UFRGS previa duração de quatro anos (1994-1998). Durante este período foram defendidas 26 dissertações, especialmente apresentadas pelos discentes que iniciaram seus estudos nos dois primeiros anos, atendendo ao fluxo de tempo

previsto na época, que era de quatro anos para a conclusão do Mestrado. Dentre os concluintes, dois alunos foram indicados para ingresso direto no doutorado da UFRGS (Leite e Cunha, 2001).

O curso de Mestrado da FaE foi uma iniciativa pioneira que inovava os processos formativos por meio do fortalecimento e articulação entre ensino, pesquisa e extensão e buscava a formação de educadores críticos, criativos, competentes e engajados nas lutas por uma educação pública de qualidade. Ao mesmo tempo, com a criação do Mestrado, também se ampliava e fortalecia a articulação com os movimentos organizados da sociedade, parceiros e interlocutores privilegiados para fomentar e articular ações voltadas para a promoção da equidade e da qualidade educativa.

Em 2024, por ocasião dos 30 anos do curso de Mestrado, o Programa de Pós-Graduação em Educação e a Faculdade de Educação celebraram a data de diferentes formas. Um momento que foi igualmente significativo porque estava à frente da coordenação do Programa a professora Georgina Helena Lima, egressa da primeira turma de Mestrado do Programa, em 1996. Também integravam a coordenação das atividades comemorativas o professor Álvaro Hypólito e a professora Aline Accorssi, ambos docentes do Programa e à frente da direção da FaE. Um dos momentos marcantes foi a realização de uma mesa redonda² contando com a participação de docentes que contribuíram para tornar o Programa consolidado no cenário nacional. A mesa “PPGE UFPel: 30 anos de pesquisas sobre os desafios cotidianos e políticos de nossos tempos” foi coordenada pela professora Madalena Klein e contou com as valiosas participações de Maria Isabel da Cunha, professora emérita da UFPel e docente permanente do PPGE, idealizadora e articuladora da proposta do curso de Mestrado junto a UFRGS por meio do acordo de cooperação técnica; Elomar Tambara, professor aposentado que se dedicou ao Programa desde o seu início, contribuindo amplamente para o campo da pesquisa educacional em História da Educação; Jarbas dos Santos Vieira, professor aposentado da UFPel que desempenhou papel fundamental na proposição do curso de Doutorado e na coordenação do Programa para alcançar o conceito 5, além de ter sido gestor ativo no processo de desenvolvimento e execução do projeto de construção do Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Artes e Linguagem (CEHUS)³; o

2 A programação alusiva aos 30 anos pode ser consultada em: <https://wp.ufpel.edu.br/pedagogia/2024/09/09/30-anos-do-ppge/>

3 O CEHUS reúne 13 Programas de Pós-graduação stricto sensu de diferentes unidades: Centro de Artes, Centro de Letras e Comunicação, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de

saudoso professor Gomercindo Ghiggi⁴, que compartilhou com o grupo suas experiências na gestão da FaE e do Programa, explorando aspectos relativos ao compromisso que os cursos de Mestrado e Doutorado têm com a formação de pesquisadores em uma perspectiva libertadora e socialmente comprometida com as populações empobrecidas. Em sua fala, o professor Gomercindo, que estava à frente da direção da FaE quando o curso foi criado, lembrou dos esforços coletivos para garantir condições para que a titulação dos docentes se tornasse possível, consolidando os grupos de pesquisa e a produção acadêmica, abrindo caminhos para a criação do curso de Doutorado.

O CURSO DE DOUTORADO: A CONSOLIDAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A criação do curso de Doutorado representou a consolidação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE-UFPel) e veio em decorrência do desenvolvimento qualitativo e quantitativo das pesquisas desenvolvidas pelo corpo docente do curso de Mestrado e da própria FaE. Em certa medida, chegava o tempo de colher os frutos gerados em decorrência da ação pioneira da FaE de ter investido na formação e na pesquisa, especialmente no curso de Mestrado, explorando estudos na e sobre a escola e outros espaços educativos, os quais eram realizados encaminhando para os educadores os resultados encontrados e com eles discutindo a reelaboração de seu fazer educativo, bem como as formas de qualificar o trabalho desenvolvido.

Era um momento em que a relação com a pesquisa se tornava central no cotidiano da FaE, o que demonstrava amadurecimento e condições para que o curso de Doutorado fosse proposto, o que garantiria maior autonomia ao

Educação, Instituto de Ciências Humanas, Instituto de Filosofia, Sociologia e Política e Instituto de Física e Matemática, oferecendo espaço com salas de aulas, auditórios e área de convívio e lazer, além da Biblioteca Setorial de Ciências Humanas e Sociais. Tem como objetivo promover o intercâmbio permanente, de caráter multidisciplinar e interdisciplinar, de pesquisas, pesquisadores, docentes e discentes, por meio da utilização multiusuária dos equipamentos e da infraestrutura física e de pesquisa, estimulando e intensificando relações entre Grupos de Pesquisa e Universidades de países que compõem o MERCOSUL. Mais informações em: <https://wp.ufpel.edu.br/cehus/>

4 O professor Gomercindo atuou como pesquisador da área de Filosofia da Educação, contribuindo com estudos no campo da formação de professores e pesquisadores. No âmbito da UFPel, atuou na construção de um modelo democrático de gestão universitária. Deixou uma contribuição ímpar como docente e como uma das grandes referências nos estudos de Paulo Freire, por uma Educação Libertadora. Infelizmente, Gomer – como era carinhosamente chamado entre nós – faleceu algumas semanas depois... em outubro de 2024. Fica nossa imensa saudade e honra ao seu legado!

Programa. Com a criação do Doutorado se daria um maior fôlego para conduzir investigações qualificadas no âmbito da educação, tematizando os processos educativos, a escola, o trabalho e a formação docente, o que representava um passo a mais na compreensão da educação e das dimensões que envolvem seus profissionais. Esse espírito tem forte evidência no texto da proposta de criação do curso de Doutorado:

[...] acreditamos que a escola tem um compromisso com a sociedade, com seus movimentos, com seus trabalhadores, no sentido de resgatar a perspectiva de conhecer e de apropriar-se dos elementos que encaminham para o aproveitamento das potencialidades do desenvolvimento científico, técnico e artístico, como possibilidade de realizar suas capacidades. Com efeito, o espaço do trabalho pedagógico se expande para além da sala de aula e penetra no mundo da produção e no mundo da cultura. Deixa de ser inculcação e passa a ser criação (UFPeL, APCN do Doutorado em Educação, 2005, s/p.).

Além de demonstrar o amadurecimento dos processos de pesquisa conduzidos pelos grupos de pesquisa e pesquisadores vinculados ao curso de Mestrado, a criação do curso de Doutorado atenderia à crescente demanda da região por formação em nível de doutorado, visto que naquele momento somente na grande Porto Alegre eram encontrados cursos nesse nível de ensino. O curso de Mestrado já era reconhecido e procurado por pessoas de outras regiões do Rio Grande do Sul, de outros Estados (Paraná, Santa Catarina e São Paulo) e, inclusive, de outros países. Até 2004, o curso de Mestrado já tinha titulado 142 mestres, sendo que muitos deles já atuavam em outras universidades do Rio Grande do Sul e do Brasil, na condição de professores ou de doutorandos.

Na época, a FaE tinha um corpo docente com 24 doutores e 12 mestres, destes, 5 em processo de doutoramento. Dentre os doutores, 14 atuavam no curso de Mestrado e tinham permanecido nos últimos três anos, demonstrando estabilidade do corpo docente, além de evidenciarem uma experiência consistente tanto em termos de ampliação como de qualidade do trabalho de formação e de produção acadêmica e científica. Nessa ocasião, já se contava no corpo docente com bolsista de produtividade do CNPq e vários professores atuavam como consultores da FAPERGS, CAPES e do CNPq. Além disso, o corpo docente já tinha uma significativa inserção nacional, atuando como coordenadores, palestrantes e consultores ad-hoc dos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em cursos de pós-graduação de outras universidades do Brasil, em encontros e colóquios científicos nacionais e internacionais, organizando seminários e eventos acadêmicos que viabilizavam a vinda de pesquisadores internacionais, especialmente das instituições estrangeiras

onde alguns dos docentes tinham realizado o seu doutoramento. Por fim, o fato do curso de Mestrado ter alcançado na avaliação da CAPES, em 2001, o conceito 4 e de tê-lo mantido na avaliação de 2004 o afiançava como elegível e bem estruturado para encaminhar a proposta de um curso de Doutorado.

Para o coletivo da FaE, a abertura do curso de Doutorado em Educação significava a possibilidade de acessar mais bolsas e financiamento, fortalecer os grupos de pesquisa além de maior visibilidade e reconhecimento dentro do Sistema de Pós-Graduação que se encontrava em um momento de plena expansão nacional. Viviam-se um momento de intensa e sistemática estruturação da avaliação dos Programas de Pós-Graduação pela Capes e de “deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa” em que se identificava o forte “papel indutor do Estado no redirecionamento da pós-graduação” (Kuenzer e Moraes, 2005, p. 1347).

O cenário nacional era propício e igualmente estimulante para o processo interno de elaboração da proposta do curso de Doutorado em Educação na UFPel. Foi nesse contexto que os docentes do curso de Mestrado discutiram as linhas gerais que sustentariam o projeto do Doutorado, o qual foi detalhado por um grupo de trabalho liderado pelo professor Jarbas Vieira juntamente com a coordenação do curso de Mestrado, professoras Maria Manuela Alves Garcia e Lúcia Peres. Esse processo de discussão e elaboração do projeto também foi fomentado com debates e seminários, momentos em que se contou com a presença e as contribuições de professoras que eram referência na área da Pós-Graduação, como a professora Maria Isabel da Cunha, que integrava a Comissão de Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação da CAPES (1999-2005), e a professora Maria Célia Marcondes Moraes, que havia atuado como representante da área de Educação junto à Capes (2001-2003).

Importante dizer que a experiência que se alcançava com o curso de Mestrado tinha sido fruto tanto do investimento dos docentes na condução dos processos de formação e pesquisa como do amadurecimento e consolidação das linhas e grupos de pesquisa, o que se expressava em produção científica qualificada, aspectos que passavam a constituir-se como critérios-chave da avaliação da Pós-Graduação. O momento de proposição do projeto de Doutorado em Educação na UFPel sintonizava-se com o espírito fomentado pelo novo modelo de avaliação e pelo V Plano Nacional de Pós-Graduação (V PNPG 2005-2010), que fortemente valorizavam a pesquisa e a produção científica. Além disso, o V PNPG introduzia a ideia de Programa, e não mais de cursos de mestrado e doutorado, o que fomentava a organicidade e o alinhamento das linhas de pesquisa com as

disciplinas, os projetos e produtos de pesquisa, as teses e dissertações (Kuenzer e Moraes, 2005).

Assim, em março de 2006 iniciam as atividades de formação doutoral com a primeira turma de doutorandos. Hoje, na UFPel, o Programa de Pós-Graduação em Educação é o maior em número de docentes e discentes. Conforme os dados do Relatório da Quadrienal 2025, o PPGE tem 41 docentes, sendo 36 permanentes e 5 colaboradores; 305 estudantes matriculados, sendo 131 discentes no curso de Mestrado e 174 no curso de Doutorado. Desde as primeiras defesas de Tese, ocorridas em 2009, já foram titulados 341 doutores em educação. O seu reconhecimento como programa consolidado está no fato de ter recebido na avaliação da Capes, em 2012, a nota 5, conceito que vem mantendo nos últimos dois quadriênios.

O PPGE responde pelo desenvolvimento qualitativo e quantitativo das pesquisas conduzidas pelo corpo docente da FaE/UFPel, como também à crescente demanda por qualificação não apenas da macrorregião sul do estado (que reúne 27 municípios), da região Sul e à crescente absorção de estudos de discentes pesquisadores oriundos de outras regiões do país, especialmente centro-oeste, nordeste e norte do país, bem como, nos últimos anos, vem recebendo estudantes de outros países (Uruguai, Cabo Verde, Moçambique, Benin, República Dominicana, Guiné-Bissau e Angola). O PPGE também atua fortemente no campo da solidariedade e nucleação, tendo já concluído duas propostas de Doutorado Interinstitucional da CAPES⁵ (DINTER UFPEL-UNIOESTE/Francisco Beltrão/PR; DINTER UFPEL-UVA/Sobral/CE). No momento, tem proposta de DINTER em andamento com a Universidade Federal do Amazonas, campus Benjamin Constant.

O Programa é referência na formação de novos pesquisadores e nos debates educacionais, em nível nacional, em universidades e associações científicas como ANPED, ABALF, ANPAE, CNTE, FINEDUCA, ABdC. Especificamente na região sul, está consolidada sua intervenção no cenário educativo, com participação em debates e na contribuição para a elaboração de políticas educacionais no Conselho Municipal de Educação da cidade de Pelotas, em Prefeituras da microrregião, junto a Rede Estadual por meio de sua participação no Fórum Estadual de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Forprofe-RS), em Sindicatos

5 O Doutorado Interinstitucional da CAPES é um programa estabelecido entre instituição de ensino superior que oferta turma para docentes de outra instituição. O Dinter visa ampliar o acesso à formação em nível de doutorado, especialmente para quem atua em instituições situadas em regiões com menos oportunidades de formação.

Docentes e junto a diferentes movimentos sociais, direta ou indiretamente ligados à educação científica. Nos últimos anos o Programa ampliou sua inserção nacional, tendo docentes atuando em consultorias no Ministério da Educação (MEC/SECADI/Comissão Nacional de Educação Bilingue de Surdos; MEC/DEB/Comissão Nacional de elaboração de material e curso do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada) e no Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (Editais de financiamento para a pesquisa na área do Autismo). Além disso, participa efetivamente de eventos e atividades com outras universidades, por intermédio de pesquisas, bancas de avaliação de teses e dissertações entre outras formas. No âmbito internacional, o Programa investe em atividades colaborativas de pesquisa, tendo a presença de pesquisadores estrangeiros atuando em vários grupos e projetos de pesquisa coordenados por seus docentes. A internacionalização vem sendo intensificada por meio de pesquisas e publicações conjuntas, professores visitantes, estágios doutorais no exterior (sanduíche), missões de estudos e estágios sabáticos (no Brasil conhecidos como Pós-Doc), projetos de pesquisa com financiamento de agências como CAPES, CNPq e FAPERGS, além de órgãos do governo (INEP, MEC) e recursos específicos para subsidiar a iniciação científica. Desde o quadriênio anterior, e especialmente neste último (2021-2024), o PPGE integrou o Programa Capes-Print e um projeto de internacionalização do CNPq para a área de Ciências Humanas, realizada por meio do INCT Políticas Públicas e Profissão Docente, coordenado pelo Gestrado/UFG, do qual integram quatro grupos de pesquisa vinculados ao Programa, além de ter docentes atuando como pesquisador colaborador em projetos financiados por editais voltados para a internacionalização.

O Programa segue alimentando a cultura de planejamento e autoavaliação dos processos acadêmicos, organizando e instituindo Comissões que assessoram a coordenação e o Colegiado do Programa. Desde 2007 realiza o processo de credenciamento e credenciamento docente por meio da instituição de Comissão de Avaliação com membros externos, prática que se mostrou importante também para definir processos de acompanhamento e direcionamento dos focos e ações de pesquisa no interior das linhas. Com o novo Regimento, aprovado em 2024, foi instituída a Comissão Permanente de Auto-Avaliação do PPGE, formada por um representante docente de cada linha de pesquisa, um discente do Mestrado e um do Doutorado, e tem por finalidade acompanhar, avaliar e propor alternativas e estratégias de melhoria e qualificação dos processos de gestão administrativa e acadêmica dos cursos de Mestrado e Doutorado. Outra comissão que desempenha especial papel na gestão do Programa é a Comissão de Acompanhamento e

Avaliação de Bolsa, formada por docentes representantes de cada uma das linhas, representante da coordenação do Programa e dois representantes discentes. Essa Comissão tem como atribuição central realizar o processo de seleção e acompanhamento dos discentes que são bolsistas de programas institucionais de bolsas da própria UFPel e de agências como CAPES, CNPq e FAPERGS.

Nos últimos anos, o PPGE vem desempenhando importante papel no processo de discussão e implementação de políticas e ações para garantir a inclusão, assegurando acesso, permanência e qualidade na trajetória acadêmica de seus estudantes. Teve liderança ativa junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), entre 2020-2021, no debate sobre a criação de políticas de acesso e permanência para pessoas travestis e transexuais na UFPel, alcançando êxito em 2021, quando estabeleceu, pioneiramente, por meio da Resolução 54/2021 do CONSUN/UFPel, a criação das políticas afirmativas para pessoas travestis e transexuais, adotando a exemplo dos demais grupos (pessoas negras, indígenas, deficientes), um programa de bolsas complementar específico, com utilização prioritária de cotas de bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Mestrado e Doutorado (PIB-MD/PRPPG/UFPel).

Desde a criação do curso de Doutorado, o Programa, por meio da ação de seus docentes e discentes, assim como de seus egressos, segue contribuindo com a educação pública. Dentre os egressos do curso de Doutorado, destaca-se a significativa inserção em instituição de Ensino Superior, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão e, muitos deles, atuando em Programa de Pós-graduação de suas instituições. Também se destaca a presença de egressos do doutorado na Educação Básica, onde assumem cargos de docência e de liderança na direção escolar, gestão de rede de ensino, coordenação pedagógica e serviços especializados em educação voltados para os processos de formação continuada de professores.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO DA UFPel

O curso de Doutorado em Educação estrutura-se em uma área de concentração – Educação – e tem como missão formar pesquisadores com base nos seguintes princípios:

- I - O compromisso com a formação humana qualificada, a partir do desenvolvimento de pesquisas que atendam a critérios de originalidade, atualidade, rigor e relevância social no tratamento das questões de estudo, visando apontar soluções para problemas levantados;

II - O compromisso com o desenvolvimento da Ciência e da Pesquisa como atividades capazes de criar a postura investigativa como referência para o exercício do magistério em todos os níveis;

III - O compromisso e o respeito à autonomia do(a) estudante pós-graduando(a), os(as) quais são protagonistas e responsáveis por seu processo formativo e de desenvolvimento acadêmico-profissional (UFPEL, Regimento PPGE, 2024, p. 1).

O texto regimental ainda indica como finalidades (objetivos): i) aprofundar, ampliar e qualificar a formação de pesquisadores(as), desenvolvendo pesquisas comprometidas com uma educação pública, gratuita e de qualidade; ii) produzir conhecimento sobre a educação e os fenômenos educativos em suas múltiplas dimensões: epistemológica, ética, cultural, humana, científica e tecnológica, contribuindo para equacionar os problemas e as dificuldades concernentes à educação e à qualidade de vida das populações; iii) gerar conhecimento nos campos temáticos delimitados pelas Linhas de Pesquisa, contribuindo para a formação de investigadores(as) capazes de estimular e participar da geração de um maior conhecimento acerca da realidade educacional.

Quando da criação do curso de Doutorado, manteve-se a organização em 4 linhas de pesquisa existentes no curso de Mestrado: Linha 1 - História e Filosofia da Educação; Linha 2 – Cultura Escrita, Linguagem e Aprendizagem; Linha 3 - Currículo, profissionalização e trabalho docente; Linha 4 - Formação Docente: ensino, aprendizagem e conhecimento (Regimento do PPGE, 2006, p. 3). Ao longo dos anos de 2006 a 2018, pequenos ajustes foram realizados: a Linha 2 passou a denominar-se Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem e a Linha 4 Formação de professores, ensino, processos e práticas educativas. Entretanto, em 2018, como resultado de um amplo debate sobre um conjunto relevante de pesquisas que enfocavam as identidades e diferenças a partir da perspectiva descolonial e tematizavam minorias sociais, gênero e feminismos, raça/etnia e outros marcadores sociais, aspectos centrais na consolidação dos movimentos sociais e das lutas contrárias às desigualdades, constituiu-se a Linha 5 Epistemologias Descoloniais, Educação Transgressora e Práticas de Transformação.

A organização das cinco linhas com essas denominações prevaleceu até a aprovação do novo Regimento do PPGE, em 2024, momento em que, com exceção da Linha 1, todas as demais ajustaram sua denominação e os seus focos temáticos alinhando-os aos estudos realizados pelos grupos de pesquisa dos docentes. As reformulações feitas visaram explicitar os enfoques de investigação dos docentes de cada linha de modo a fortalecer as conexões teórico-metodológicas do grupo de pesquisa e garantir uma estrutura que orientasse melhor as pesquisas

de Dissertações e Teses vinculadas. Desde então, as linhas tem a seguinte denominação e ementa:

Linha 1 – Filosofia e História da Educação: Contempla estudos e pesquisas sobre a educação, realizados do ponto de vista histórico e filosófico. Trata do conhecimento dos processos educacionais, articulando a contextualização histórica e os pressupostos éticos, políticos, antropológicos e epistemológicos.

Linha 2 – Narrativas (auto)biográficas, Cultura Escrita, Linguagem e Inclusão: É composta por pesquisadoras/es com significativa inserção nacional e internacional que, a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, privilegiam investigações em contextos educativos escolares e não-escolares sobre: processos de escolarização (ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas); inclusão escolar de estudantes com deficiências; aquisição da linguagem (relações entre conhecimento linguístico e escrita); culturas do escrito (alfabetização, leitura e escrita; letramentos escolares e não-escolares, produção e circulação de livros e arquivos escolares, escritas pessoais); histórias de vida e narrativas (auto)biográficas de formação e do campo do imaginário e das Artes; relações entre educação e de(s)colonialidade do conhecimento (saberes populares, educação popular e educação do campo; mulheres e suas interseccionalidades no campo educativo e no mundo do trabalho).

Linha 3 – Currículo, Políticas Educacionais, Profissionalização e Trabalho Docente: Desenvolve investigações com foco em currículo, política educacional, política curricular para a formação docente e nos processos de trabalho docente, assim como os processos de profissionalização e suas relações com temas culturais, sociais e econômicos. Incluem-se estudos sobre: 1. Discursos e práticas educacionais e curriculares e as implicações para a formação humana e profissional, 2. Análises de processos de trabalho, das identidades de professores e professoras e suas relações com classe social, gênero, idade e etnia, com implicações para a profissionalização docente, para o ensino, para os currículos e para a pesquisa educacional, 3. Estudos sobre o Estado, políticas e reformas da educação (globais e locais) incidindo sobre as relações entre o público e o privado, padronização curricular, avaliação por resultados e a democracia nos espaços e instituições de educação e 5. Concepções e práticas de gestão educacional e escolar no contexto das transformações sociais e políticas contemporâneas.

Linha 4 – Formação de Professores, ensino, processos e práticas educativas: Contempla estudos relacionados à formação inicial e continuada de professoras/es da Educação Básica e Educação Superior em contextos presencial e virtual. Aborda as políticas, os processos de ensino, as práticas educativas, os saberes e as trajetórias de professoras/es e suas repercussões no desenvolvimento profissional. Debate a formação docente na perspectiva da ética, estética e diversidade dos sujeitos em seus espaços e tempos.

Linha 5 – Saberes Insurgentes e Pedagogias Transgressoras: Enfatiza os estudos das memórias, experiências e culturas, narrativas e saberes populares, com enfoque nas identidades e diferenças, a partir de perspectivas decoloniais, estudos culturais pós-críticos, pós-coloniais, insurgentes, subalternos, feministas e da educação ambiental. Prioriza investigações em temas como: minorias sociais, gênero, raça/etnia, sexualidades e outros marcadores sociais, que são centrais na consolidação dos movimentos sociais e das lutas contrárias às desigualdades (Cfe. página do PPGE).

A integralização do curso de Doutorado exige o cumprimento de 48 créditos e a defesa de uma tese, em período máximo de 48 meses. O cumprimento dos 48 créditos envolve realizar as seguintes atividades curriculares:

I – Componentes curriculares obrigatórios: a) Seminário de Elaboração de Tese, matrícula obrigatória em todos os semestres, sem atribuição de crédito; b) Seminário de Pesquisa I (4 créditos); c) Seminário de Pesquisa II (4 créditos); d) Prática de Pesquisa, obrigatória em pelo menos quatro (4) semestres, sendo facultada a matrícula nos oito semestres (1 crédito a cada semestre).

II - Créditos Eletivos: a) Seminários Avançados (4 créditos); b) Leituras Dirigidas (4 créditos); c) Publicação científico-cultural, sendo considerado um (1) crédito por artigo/trabalho publicado, num máximo de três (3) créditos ao longo do Curso; d) Estágio de Docência Orientada (1 crédito por estágio, podendo realizar no máximo dois ao longo do curso); e) Aproveitamento de até 12 créditos cursados como aluno(a) especial no PPGE; f) Aproveitamento de Seminários cursados em outros programas, durante o período do Doutorado, desde que reconhecidos pela CAPES e aprovados pelo(a) orientador(a) e pelo Colegiado do PPGE; g) Aproveitamento de créditos do curso de Mestrado, mediante análise do(a) docente orientador(a) e aprovação do Colegiado do PPGE, respeitados os limites de até 16 créditos do curso de Mestrado do PPGE e de até 12 créditos de curso de Mestrado cursado em outros PPG. h) Ter proficiência em duas Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês, Francês ou Espanhol), podendo, uma ser aproveitada do Mestrado; i) Realizar o Exame de Qualificação da pesquisa até o 24 mês do curso e a defesa final até o 48 mês.

A prorrogação do prazo para a defesa final é vetada ao discente bolsista do Doutorado, exceto as situações previstas em lei. A solicitação de prorrogação de prazo, quando solicitada pelo discente, precisa ser aprovada pelo orientador e pelo Colegiado do Programa. De acordo com o Regimento da Pós-Graduação da UFPel, o limite máximo de prorrogação é de até 12 meses, integralizando o curso de Doutorado em 60 meses.

O Seminário de Pesquisa I além de ser componente obrigatório é oferecido de forma conjunta para todos os doutorandos de uma mesma turma de ingressantes no Programa. Já o Seminário de Pesquisa II é oferecido para o grupo de discentes de cada uma das linhas de pesquisa, sendo ministrado por docente da linha. Os focos de estudo de cada um destes dois Seminários são, respectivamente, o conhecimento sobre as perspectivas epistemológicas de construção do conhecimento científico e as abordagens teórico-metodológicas que sustentam a pesquisa na área da educação e, em especial, na respectiva linha de pesquisa. Ainda no Seminário de

Pesquisa II é feito o debate sobre a proposta de tese visando seu alinhamento aos temas e abordagens teórico-metodológicas da linha. Neste Seminário, faz-se uma primeira apresentação da proposta, a qual é analisada pelos discentes e docentes envolvidos.

O componente curricular Prática de Pesquisa ocorre no interior do grupo de pesquisa ao qual filiam-se docentes e discentes. Na Prática de Pesquisa o foco recai sobre o projeto coletivo conduzido pelo grupo de pesquisa, sob coordenação do docente supervisor, e envolve a participação de discentes de mestrado e doutorado, estudantes da graduação e pesquisadores colaboradores, entre eles egressos do Programa. O componente curricular Prática de Pesquisa é entendido como um espaço privilegiado de trabalho coletivo de investigação, aprimoramento de abordagens metodológicas de pesquisa e de estudo em torno de um projeto comum de pesquisa e, ao mesmo tempo, como um momento de ampliar as diferentes linhas/frentes de discussão que um determinado objeto de estudo pode ter, considerando e observando que as teses em andamento derivam deste projeto coletivo ou subsidiam o seu desenvolvimento.

O Seminário de Elaboração de Tese, de matrícula obrigatória durante todo o curso, ocorre na modalidade orientação individual ou orientação coletiva. Nos encontros de orientação coletiva, mestrandos e doutorandos analisam e debatem as propostas de qualificação ou o texto de dissertação ou tese em elaboração. Os encontros de orientação coletiva constituem-se como um espaço rico para discutir e problematizar aspectos epistemológicos e metodológicos assim como o alinhamento da Tese ao escopo da linha de pesquisa em que se inscreve. As linhas de pesquisa ainda realizam seminários abertos envolvendo discentes, docentes e egressos para debaterem as pesquisas em andamento. São momentos em que é possível ter uma visão sobre o conjunto das investigações o que fortalece o conhecimento sobre as diferentes abordagens teórico-metodológicas, em termos de conceitualizações e métodos de pesquisa adotados.

O Estágio de Docência é realizado pelo discente de doutorado em disciplinas da graduação, sendo orientado pelo docente supervisor e pelo professor responsável pela disciplina. Para os discentes bolsistas do Doutorado é exigência realizar o estágio. Entretanto, o Programa incentiva que discentes não-bolsistas de doutorado realizem o estágio por considerá-lo um espaço de formação para a docência, de interlocução continuada com estudantes de graduação, além de ser uma forma de viver uma experiência de docência compartilhada e orientada por um colega experiente. Realizando o estágio, o doutorando pode conhecer, *in loco*, as condições de trabalho, as demandas de planejamento, os limites e desafios do

trabalho na Universidade. Desse modo, o Estágio de Docência constitui-se em uma experiência profissional sólida e relevante para sua formação, permitindo maior conhecimento do conjunto de ações realizadas por um docente do Ensino Superior. Além disso, o estágio é um momento para a socialização e discussão de estudos e resultados de pesquisa que realiza no âmbito do seu projeto ou do grupo/linha de pesquisa a que se vincula, ampliando assim as formas de transferência e troca de conhecimentos. A realização do estágio envolve a elaboração do Plano de estágio, Plano de curso da disciplina a ser ministrada e Relatório, o que é feito sob a orientação do professor supervisor.

O ingresso no curso de Doutorado é feito por meio de edital de seleção pública⁶ com periodicidade anual. A seleção exige ser portador de Diploma de Mestrado em qualquer área do conhecimento reconhecido pelo Ministério da Educação ou similar para o caso de estrangeiros. Brasileiro portador de Diploma de Mestrado obtido no exterior deve apresentar o título revalidado por instituição brasileira credenciada para este fim. A seleção ocorre em três etapas. A primeira etapa, de caráter eliminatório, com ponto de corte a nota 7,0, prevê a análise do Anteprojeto de Pesquisa do candidato, realizada por docentes do PPGE, com base nos seguintes critérios de avaliação: a) Relevância e viabilidade da pesquisa proposta, adequação à Linha de Pesquisa e potencial de orientação dos docentes que ofertam vaga na Linha pretendida pela/o candidata/o (até 4,0 pontos); Clareza, definição da temática, do problema e dos objetivos da pesquisa (até 2,0 pontos); Apropriação teórica e revisão de literatura sobre o tema abordado (até 2,0 pontos); Articulação (coerência) entre objetivos e metodologia (até 2,0 pontos). A segunda etapa, de caráter eliminatório, prevê a realização de uma entrevista sobre o percurso acadêmico-profissional com arguição do Anteprojeto de Pesquisa. O candidato deve demonstrar capacidade de argumentação em favor da proposta apresentada, considerando: clareza, definição da temática, dos objetivos e do problema da pesquisa e articulação e coerência entre objetivos e metodologia (5,0 pontos); domínio da literatura e dos referenciais apresentados (5,0 pontos). A terceira etapa, de caráter classificatório, envolve a análise e pontuação do Currículo Lattes do candidato aprovado nas etapas anteriores, considerando: produção bibliográfica como livro autoral, artigo completo em periódicos e anais de eventos acadêmicos e textos em publicações organizadas (até 4,0); participação semestral em projetos de pesquisa, ensino e extensão (até 3,0 ponto); docência, orientação de trabalhos acadêmicos, tutoria e outras atividades em instituições escolares/universitárias, como direção, coordenação e orientação pedagógica, funções administrativas (até

6 Detalhamentos podem ser visualizados em <https://wp.ufpel.edu.br/ppge/regulares/>

3,0 pontos). As produções bibliográficas são avaliadas a partir do qualis da área da Educação vigente no quadriênio em curso.

O candidato ao curso de Doutorado aprovado no certame é vinculado a um docente supervisor. O critério forte de vinculação é a aderência do projeto de tese aos estudos e pesquisas coordenados por docente da linha de pesquisa. Essa definição é feita no âmbito da linha de pesquisa, entre os docentes que ofertam vaga no edital, logo após a conclusão do processo de seleção. Ao longo do curso de Doutorado, o discente afilia-se ao grupo de pesquisa de seu supervisor de tese, participando efetivamente de atividades relativas ao projeto de pesquisa por ele coordenado. Espera-se que a produção acadêmica do discente de doutorado assim como a própria tese tenham claro alinhamento a linha de pesquisa e aos temas de investigação do grupo de pesquisa do docente supervisor.

O docente supervisor de tese de doutorado é professor efetivo da UFPel, deve ter título de Doutor em Educação ou em área afim e precisa atender aos seguintes critérios de credenciamento ao Programa: ter levado à conclusão sob sua orientação pelo menos duas dissertações de Mestrado; ser coordenador de projeto de pesquisa; integrar Grupo de Pesquisa devidamente credenciado por uma instituição de ensino superior ou de pesquisa e certificado pelo CNPq; ter produção acadêmica compatível aos critérios de avaliação dos Programas da área de Educação pela Capes, tendo, no mínimo, 4 produtos, distribuídos da seguinte forma: 4 artigos publicados em periódicos com qualis do estrato A; 3 artigos publicados em periódicos com qualis estrato A e 1 livro autoral; 2 artigos publicados em periódicos com qualis estrato A, 1 livro autoral e 1 capítulo de livro ou verbete; 3 artigos publicados em periódicos com qualis estrato A e 1 capítulo de livro. Dentre os artigos que compõe a produção mínima, um deles obrigatoriamente deve ser em periódico do estrato A1 ou A2 e deve, obrigatoriamente, demonstrar regularidade da produção científica em cada quadriênio. Além da produção científica qualificada, o docente supervisor de tese deve comprovar a realização de ao menos um trabalho técnico ao ano, podendo ser em comissões no âmbito do PPGE, conselhos ou comissões de trabalho de associações científicas ou redes de pesquisa, conselhos editoriais ou consultoria de periódicos ou eventos científicos, consultoria ad hoc de agências de fomento à pesquisa.

Ao longo do doutoramento, o docente supervisor e o discente envolvem-se em diferentes atividades acadêmicas como: práticas de pesquisa em torno do projeto de investigação do grupo; elaboração de trabalhos e artigos científicos; encargos didáticos na graduação e orientação de estudantes de iniciação científica; participação em atividades e eventos acadêmicos. Nos últimos anos,

uma importante iniciativa de formação são as Escolas Doutoriais, as quais tem se tornado cada vez mais orgânicas, ampliando o número de grupos de pesquisa e de docentes e discentes envolvidos. As Escolas Doutoriais vêm sendo desenvolvidas desde 2018, em parceria com grupos nacionais e internacionais, promovendo a discussão de resultados de pesquisas sob uma perspectiva comparada e interdisciplinar. Uma das Escolas Doutoriais em desenvolvimento ocorre no âmbito do INCT Políticas Públicas e Profissão docente. O propósito é promover a formação de estudantes de pós-graduação, a cooperação científica e o intercâmbio acadêmico contribuindo para a construção de quadros conceituais sobre a circulação das políticas educativas e a reestruturação da profissão docente, bem como para o aprofundamento de questões teórico-metodológicas na análise das políticas educativas e das transformações no trabalho e na profissão docente.

20 ANOS DE FORMAÇÃO DOUTORAL NO PPGE-UFPEL: PERSPECTIVAS NO CENÁRIO NACIONAL

A Pós-graduação em Educação no Brasil está em franca expansão. Hoje a área de Educação tem 202 Programas, sendo que, destes, 107 oferecem o curso de Doutorado. No estado do Rio Grande do Sul, há 20 Programas de Pós-Graduação em funcionamento, destes, 12 tem curso de Doutorado acadêmico, 4 o curso de Doutorado profissional e 4 oferecem apenas Mestrado acadêmico ou profissional.

Recentemente, em maio de 2025, o Conselho Superior da CAPES aprovou o VII Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2025-2029). O novo Plano tem como premissa central atualizar o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) debruçando-se sobre temas complexos, como a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, a internacionalização e a visibilidade global, além de aspectos não solucionados como a assimetria regional e o financiamento da pesquisa. O Plano ainda visa aquilatar processos que envolvem o futuro dos egressos e ingressantes na Pós-Graduação, a equidade e a diversidade, a pesquisa institucionalizada, a extensão e a inovação científica, além de ampliar e fortalecer a relação com a Educação Básica.

No Brasil, o avanço da ciência acontece, majoritariamente, no âmbito da Pós-graduação desenvolvida nas universidades federais, nos institutos federais, nas universidades estaduais e em universidades comunitárias e privadas. No caso das universidades federais, embora se tenha logrado certa estabilidade financeira desde 2023, não há amplo e sistemático investimento voltado para a abertura de concursos para o magistério superior, o que retrai, inclusive, a demanda de

interessados em cursar o doutorado. Além disso, a própria Educação Básica sofre com os cortes e desmontes dos planos de carreira dos professores que nela atuam.

No âmbito do PPGE, a incerteza ou o escasso financiamento para a pesquisa conduzida pelos docentes ou pelos discentes de doutorado segue sendo um desafio constante. A falta de bolsas e de subsídios financeiros, aliado a crescente falta de apoio ao discente doutorando, especialmente para quem atua como profissional da Educação Básica, que cada vez recebe menos autorização e liberação remunerada por parte da mantenedora (rede municipal ou estadual de ensino) para realizar a sua formação, são aspectos que impactam as condições objetivas de condução da pesquisa de tese.

Em que pese estes aspectos na dinâmica do Programa, no que se refere às temáticas de pesquisa, vê-se o esforço de investigação dos doutorandos em debruçar-se sobre os desafios de uma sociedade cada vez mais complexa e multifaceta, explorando discussões sobre a diversidade cultural, a inclusão e o direito à educação, assim como investindo na produção de conhecimentos sobre as novas formas de organização e movimento social ou de realização dos processos de ensino no âmbito da educação básica.

Os 20 anos do Doutorado em Educação da UFPel celebram o conjunto de pesquisas que já contribuíram para alavancar a ciência brasileira e, ao mesmo tempo, almeja que novos estudos façam parte de sua trajetória.

REFERÊNCIAS:

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400015>. Acesso em 04 jul 2025.

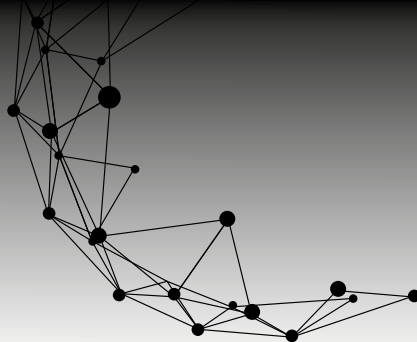
LEITE, Denise; CUNHA, Maria Isabel. Abordagens de avaliação de mestrados interinstitucionais: auto-análise de uma experiência - o caso do convênio UFRGS/UFPel. **Cadernos de Educação**. FaE/UFPel, Pelotas, v. 16, p. 109-122, jan./jun. 2001. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/28869>. Acesso em 25 mai 2025.

UFPel. **Projeto Curso de Mestrado em Educação**. Faculdade de Educação. Pelotas, 1994. 176p. (Documento manuscrito).

UFPel. **APCN curso de Doutorado da Faculdade de Educação**. Pelotas, 2005 (Documento digital).

UFPel. Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão. **Regimento do PPGE**. Parecer Normativo nº 106 do COCEPE/UFPel. Pelotas, 28 mar 2024. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppge/files/2025/01/Regimento-do-PPGE.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2025.

UFPel. **Site do PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação**. Faculdade de Educação da UFPel. Pelotas. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppge/>. Acesso em 03 jul. 2025.



DOUTORADO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Bruno Rodrigues Vieira¹
Catia Piccolo Viero Devechi²
Edileuza Fernandes-Silva³
Wivian Weller⁴

INTRODUÇÃO

A Universidade de Brasília (UnB) foi criada pela Lei Federal nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, e inaugurada oficialmente em 9 de abril de 1962. A instituição nasce sob a liderança de Darcy Ribeiro, antropólogo e primeiro reitor, em parceria com o educador Anísio Teixeira e o arquiteto Oscar Niemeyer, com o intuito de romper com os paradigmas tradicionais das universidades brasileiras. Desde o início, a UnB destacou-se pela sua proposta inovadora, orientada pela autonomia acadêmica e pela integração entre ensino, pesquisa e extensão, buscando responder às demandas sociais, científicas e tecnológicas do país. De acordo com Darcy Ribeiro (1978), “a UnB foi organizada como uma Fundação, a fim de libertá-la da opressão que o burocratismo ministerial exerce sobre as universidades federais. Ela deveria reger a si própria, livre e responsavelmente, não como uma empresa, mas como um serviço público e autônomo”.

Em 12 de abril de 1966, foi instaurada a Faculdade de Educação (FE). Oficialmente reconhecida em 1972 pelo Decreto-Lei nº 70.728, sua estrutura

- 1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação – UnB.
- 2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UnB.
- 3 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UnB.
- 4 Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UnB.



original contava com habilitações diversas, a fim de atender às exigências educacionais do período. Com uma missão clara e inovadora para a época, a faculdade assumiu a tarefa de formar educadores e pesquisadores com forte compromisso social, técnico e científico, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das práticas educativas em todos os níveis de ensino. “Ao longo de sua trajetória histórica, a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília foi palco da atuação de educadores que desempenharam papel de peso na estruturação do sistema educacional brasileiro. Foram os casos dos professores Raimundo Valnir Cavalcante Chagas e Newton Lins Buarque Sucupira” (Borges, Villar, Weller, 2018, p. 13).

Em novembro de 1974 é instituído o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FE/UnB, um dos mais antigos do país na área educacional e o primeiro na região Centro-Oeste. Segundo Gracindo e Velloso (2018, 265), “o mestrado originou-se de um curso de especialização em Planejamento educacional, estabelecido mediante convênio com a Organização dos Estados Americanos (OEA). (...) O convênio com a OEA para o curso de especialização foi, por assim dizer, revalidado para o curso de mestrado”. Inicialmente voltado à formação acadêmica em nível de mestrado, o PPGE tinha como objetivo central o aprimoramento de docentes, gestores e a formação inicial de pesquisadores educacionais. Em 2004, ampliando suas perspectivas acadêmicas e sociais, o PPGE implementou o curso de doutorado, oficializado pela Resolução do Conselho Universitário nº 64/2021 e reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o registro nº 53001010001-P0. “Fruto de um trabalho coletivo, o doutorado em Educação representa, certamente, uma resposta à demanda pela formação de quadros de alto nível, que possam adensar a reflexão sobre educação e contribuir para a consolidação de uma educação democrática e de qualidade social, em todos os níveis e modalidades de ensino, alicerce de uma sociedade mais justa e igualitária” (Gracindo, Velloso, 2018, p. 263).

O curso de doutorado foi criado com o objetivo geral de constituir-se em espaço de reflexão e produção de conhecimento, para a formação e o aprimoramento, em alto nível, de profissionais comprometidos com o avanço do conhecimento na área da educação, para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e o exercício do magistério no nível superior, buscando: a) propiciar uma visão abrangente da realidade educacional; b) desenvolver sólida base teórica no campo da educação; e c) estimular o desenvolvimento da produção científica no campo educacional com projetos de pesquisa inovadores e socialmente relevantes

(PPGE, 2003). A organização se estruturou inicialmente a partir de diversas áreas de concentração e linhas de pesquisa. Entre 2010 e 2012, o PPGE, atento às novas orientações da Capes, passou por uma importante reestruturação e reorganização, adotando uma única área de concentração: Educação. Assim, as antigas linhas de pesquisa tornaram-se eixos ou temas, e as áreas existentes transformaram-se em linhas de pesquisa. Após essa fase de reestruturação, o PPGE passou a contemplar sete linhas de pesquisa, que se mantiveram até o final do ano de 2024, quando foram reduzidas a seis, após a autoavaliação do programa. A reorganização das linhas de pesquisa para o quadriênio 2025/2028 refletem agrupamentos de estudos sistemáticos com metodologias e/ou objetos comuns historicamente desenvolvidos no programa e perfil acadêmico dos professores, a saber:

1. POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO – POGÉ

Políticas públicas para a educação básica e superior e suas modalidades no Brasil e as interfaces internacionais. Relações entre o Estado, os organismos internacionais e a sociedade civil nas políticas educacionais, nos sistemas de ensino e na gestão escolar. Políticas e gestão educacional: agenda, formulação, planejamento, implementação, monitoramento, financiamento, controle social e avaliação. Políticas de avaliação da educação básica e superior. Educação popular, desigualdades educacionais e direito à educação pública.

2. EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE NA INFÂNCIA, JUVENTUDE E VIDA ADULTA - EDIJA

Cultura, história, subjetividade e relações sociais, econômicas e políticas nos processos educativos ao longo da vida e nas diferentes gerações. Tempos e espaços educacionais. Educação, diversidade, equidade e inclusão nos contextos escolares e não escolares. Constituição da subjetividade na docência. Relação entre educação e saúde dos trabalhadores da educação.

3. PEDAGOGIA, FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO – PDCA

Pedagogia. Trabalho e formação de professores. Desenvolvimento profissional de docentes e de profissionais da educação. Organização do trabalho pedagógico em diferentes contextos. Currículo e formação em espaços educativos diversos. Avaliação educacional. Inovação educacional e pedagógica.

4. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – EDUMAT

Os aspectos pedagógicos, educacionais, históricos, epistemológicos, sociológicos, culturais, filosóficos e políticos da educação matemática. Processo de ensino-aprendizagem de matemática. A formação docente para o ensino de matemática nas perspectivas da inclusão, da diversidade, dos direitos humanos, da diferença, da interculturalidade e da sustentabilidade. As práticas educativas de matemática em contextos escolares e não escolares.

5. EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E COMUNICAÇÃO – ETEC

Educação, sociedade, cultura, mídia e mediação tecnológica. Linguagens tecnológicas, artes e formas de expressão. Educação a distância e tecnologias. Integridade acadêmica, ética e tecnologias. Informática e comunicação pedagógica. Tecnologias e processos de ensino-aprendizagem em contextos escolares e não-escolares. Diversidade, inclusão, tecnologias assistivas e acessibilidade na educação. Inteligência artificial e educação.

6. EDUCAÇÃO AMBIENTAL, DO CAMPO, INDÍGENA, QUILOMBOLA E DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – EACQRES

Políticas, sujeitos, práticas e territorialidades da educação ambiental, do campo, indígena, quilombola e dos povos das águas e florestas. Educação e movimentos sociais. Educação para as relações étnico-raciais. Formação de profissionais que atuam em processos educacionais escolares e não escolares em diferentes territórios. Ecologia humana. Decolonialidade e educação. Gestão e avaliação de programas, projetos e atividades relacionados à diversidade de territórios, povos e etnias.

As linhas de pesquisa funcionam como espaços interdisciplinares que articulam projetos de pesquisa desenvolvidos pelos docentes e discentes, cada uma delas contando com docentes credenciados que atuam diretamente na orientação acadêmica, na realização de pesquisas e na produção intelectual qualificada, contribuindo para consolidar a relevância científica e social do PPGE no cenário educacional brasileiro.

Desde 2013, quando alcançou a nota 5, o PPGE tem fortalecido sua estratégia de internacionalização por meio de um conjunto consistente de políticas e incentivos. Nesse contexto, destaca-se a participação do PPGE no Capes PrInt. O programa tem buscado ampliar significativamente a mobilidade acadêmica de docentes e discentes, especialmente por meio de doutorados sanduíche, estágios

pós-doutorais, visitas técnicas, cotutelas apoiadas por bolsas de fomento de agências nacionais e internacionais, como evidenciado nos últimos anos pelos programas Capes PrInt, ProLAC e ProAfri. Ademais, o programa mantém uma política ativa de cooperação com instituições estrangeiras, tendo firmado acordos com universidades de países como França, Espanha, Portugal, Alemanha, Canadá, entre outros.

A promoção do multilinguismo e multiculturalismo também é um foco do PPGE, que estimula o uso de literatura estrangeira nas disciplinas, oferece cursos em língua estrangeira e incentiva a publicação científica em periódicos internacionais qualificados, buscando elevar de forma progressiva o impacto global das pesquisas realizadas no programa. Essas ações têm como finalidade a integração dos docentes e discentes em redes internacionais de pesquisa, fortalecendo a relevância acadêmica e ampliando a contribuição científica e social do programa no cenário educacional brasileiro e internacional.

O programa vem, de forma interdisciplinar, se empenhando em formar profissionais qualificados para atuar na pesquisa acadêmica, no ensino superior e na gestão educacional, visando à produção de conhecimento original e à construção de uma educação democrática e socialmente referenciada. Tem se destacado também por iniciativas de internacionalização e cooperação interinstitucional, ampliando o intercâmbio acadêmico com universidades nacionais e internacionais. Ao longo de sua história, tem reafirmado seu compromisso com a qualidade acadêmica, a formação crítica e ética de pesquisadores e educadores, e com a promoção da inclusão, diversidade e inovação em suas práticas pedagógicas e investigativas. Destaca-se, ainda, o esforço do programa em articular a pesquisa com a escola básica, considerando que muitos de seus estudantes são professores da rede pública do Distrito Federal, o que fortalece os vínculos entre a universidade e a educação básica, contribuindo para a valorização das práticas docentes e melhoria dos contextos escolares. Assim, o programa vem se estabelecendo como um importante polo de referência na região Centro-Oeste, contribuindo significativamente para o fortalecimento da pesquisa educacional e da pós-graduação no Brasil.

OBJETIVOS DA FORMAÇÃO DOUTORAL

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de doutorado acadêmico do PPGE/FE-UnB (2025), elaborado a partir do planejamento estratégico do programa (2021-2024), o objetivo da formação doutoral é a produção

de conhecimento científico e humanístico na área de educação e a formação de doutores para atuação como pesquisadores, docentes e gestores educacionais, tanto na educação básica e superior quanto em outros contextos educacionais, incluindo espaços não escolares, órgãos públicos, agências e entidades científicas, organizações da sociedade civil, setor privado e movimentos sociais.

O propósito é produzir, a partir do trabalho coletivo e em colaboração com professoras(es) e pesquisadoras(es) em redes nacionais e internacionais, pesquisas inovadoras orientadas pelo compromisso democrático, solidário, ético, acadêmico, social, ambiental e político bem como propor soluções para problemáticas que afetam as sociedades especialmente no campo da educação; formar profissionais críticos e éticos capazes de atuar na proposição, implementação e avaliação de políticas voltadas à superação das desigualdades educacionais, socioespaciais e tecnológicas bem como no enfrentamento das discriminações de classe, raça, gênero e orientação sexual, contribuindo para o fortalecimento da democracia e da justiça social; aprimorar a formação da(o) docente/pesquisadora/pesquisador da educação básica e superior para análise e atuação no processo educacional em suas múltiplas dimensões, epistemologias e linguagens tecnológicas; e fortalecer a solidariedade nas articulações institucionais do programa com diferentes universidades, redes de pesquisa nacionais e internacionais, sistemas de ensino e órgãos públicos e privados.

FORMA DE INGRESSO E REQUISITOS

O ingresso no curso de doutorado acadêmico do PPGE/FE-UnB é realizado por meio de processo seletivo público, cujos critérios e procedimentos são definidos em edital específico elaborado por uma Comissão de Seleção indicada pela Comissão de Pós-Graduação (CPG), aprovado pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação (CPPG) e divulgado amplamente. Além do processo seletivo regular, o programa também oferta vagas de mestrado e doutorado em editais específicos voltados para estudantes estrangeiros, a exemplo dos editais organizados pela Secretaria de Assuntos Internacionais da UnB e pelo Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras.

Para admissão, os candidatos devem atender aos seguintes requisitos: ser diplomado em curso de graduação reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) ou equivalente; ser diplomado em curso de mestrado reconhecido pelo MEC ou demonstrar desenvolvimento intelectual relevante na área, conforme critérios estabelecidos no edital; demonstrar capacidade de leitura e compreensão

em língua estrangeira, conforme especificação definida pelo programa; ser aprovado dentro do número de vagas estipulado pelo edital; e apresentar a documentação exigida, conforme especificado no edital de seleção.

As etapas do processo seletivo têm caráter eliminatório e classificatório. São avaliados nas provas critérios como consistência teórica, coerência argumentativa, organização textual e domínio de conhecimento na área de educação. As etapas do processo geralmente consistem em prova escrita de compreensão de conteúdo, avaliação do projeto de pesquisa e entrevista. A seleção prevê também a aplicação da política de ações afirmativas, destinando cotas específicas de vagas para candidatos autodeclarados negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. Essas cotas seguem as diretrizes da Resolução CEPE nº 0044/2020 e Resolução CPP nº 0005/2020 da Universidade de Brasília.

Os candidatos estrangeiros residentes no exterior podem ser selecionados mediante critérios específicos estabelecidos no edital de seleção. Além disso, candidatos com necessidades específicas comprovadas têm assegurado o direito de receber apoio por meio de recursos de acessibilidade definidos pela política de acessibilidade da Universidade de Brasília, desde que solicitado previamente.

Excepcionalmente, alunos regularmente matriculados no curso de mestrado do PPGE poderão solicitar admissão direta ao doutorado antes de completarem 18 meses no programa, sem necessidade de novo processo seletivo público, desde que atendam aos requisitos estabelecidos na regulamentação específica.

O PPGE também realiza o Doutorado Interinstitucional (Dinter), que objetiva formar doutores em Educação entre servidores de outras instituições parceiras, como é o caso da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). O Dinter tem como metas elevar a qualificação docente, fortalecer grupos e linhas de pesquisa locais, criar condições favoráveis para abertura de novos cursos de pós-graduação na instituição receptora e contribuir para a produção científica em temas de relevância regional e estadual. Esses programas são regulados por termos de referência específicos e seguem as normativas estabelecidas pela Capes, como a Portaria nº 120, de 26 de junho de 2023.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

O currículo do curso de doutorado acadêmico do PPGE/FE-UnB está estruturado em um sistema de créditos, distribuídos entre disciplinas específicas da área de concentração em Educação e disciplinas ofertadas por outros programas de pós-graduação *stricto sensu* da UnB.

O currículo é organizado da seguinte forma: as disciplinas são optativas, permitindo aos estudantes a construção personalizada de sua trajetória formativa, de acordo com suas necessidades acadêmicas e de pesquisa; elas podem ser ofertadas em língua estrangeira, conforme previsto no regulamento, visando à internacionalização e à ampliação das oportunidades acadêmicas; cada disciplina possui ementa, programa, bibliografia específica, número definido de créditos e é apreciada e aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação (CPPG); além das disciplinas específicas da área de concentração em Educação, os estudantes podem cursar disciplinas oferecidas por outros programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade de Brasília; o currículo exige a integralização mínima de 40 créditos, dos quais pelo menos 20 devem ser obtidos em disciplinas ofertadas pelo próprio PPGE.

Conforme estabelecido na Resolução PPGE nº 27/2022, no Art. 28, é permitido o aproveitamento de créditos obtidos em outros cursos de pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos no país ou no exterior, desde que realizados nos últimos dez anos anteriores à solicitação, até o limite de 70% do total exigido em disciplinas do currículo do PPGE. Para disciplinas cursadas na condição de aluno especial do PPGE, o limite de aproveitamento é de até 50% do total exigido. E disciplinas de outros programas da UnB ou de outras instituições podem ser aproveitadas em até 8 créditos, desde que seja solicitada sua inclusão por equivalência com disciplinas do PPGE, respeitando as condições descritas no regulamento do programa. Os discentes também podem solicitar aproveitamento de créditos em atividades complementares realizadas durante o curso, dentre outras, apresentação de trabalhos, publicação de artigos, participação em projetos e grupos de pesquisa. Os doutorandos podem solicitar até 12 créditos e os mestrandos até 08 créditos de aproveitamento de atividades complementares.

Adicionalmente, a organização curricular prevê a realização obrigatória de um exame de qualificação no período de até 24 meses após o ingresso bem como o desenvolvimento de atividades acadêmicas complementares e a elaboração da tese de doutorado. As atividades acadêmicas complementares e sua forma de integralização estão especificadas em regulamento próprio do PPGE.

O regulamento do PPGE também permite que os estudantes realizem disciplinas fora do programa, inclusive em instituições externas, desde que reconhecidas pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Os créditos obtidos nessas disciplinas externas podem ser aproveitados no currículo, mediante análise e aprovação prévia da Comissão de Pós-Graduação, de acordo com os critérios estabelecidos no regulamento específico do programa.

TEMPO E REQUISITOS PARA A OBTENÇÃO DO GRAU

O curso de doutorado acadêmico em Educação possui um prazo regular para conclusão entre 24 e 48 meses. Excepcionalmente, mediante justificativa devidamente aprovada pela Comissão de Pós-Graduação, esse prazo pode ser prorrogado por até 12 meses. Para obtenção do grau de doutor, é necessário que o estudante cumpra integralmente os requisitos acadêmicos exigidos pelo curso. Esses requisitos incluem a integralização mínima de 40 créditos, dos quais ao menos 20 devem ser cursados em disciplinas oferecidas pelo próprio PPGE.

Além disso, o discente deve ser aprovado no exame de qualificação, que deve ocorrer em até 24 meses após o início do curso. Exige-se ainda que o doutorando comprove, durante o período do doutorado, a aceitação de ao menos um artigo em periódico científico classificado pela Capes nos estratos Qualis entre A1 e B2 ou em periódico estrangeiro indexado nas bases *Scopus*, *Web of Science* ou equivalente. Também é necessário comprovar a submissão de um segundo artigo nas mesmas condições ou a publicação de um capítulo de livro com corpo editorial reconhecido.

Por fim, o discente deverá elaborar e defender uma tese original e inédita em sessão pública. A defesa será realizada perante uma comissão examinadora composta por três membros titulares, sendo dois externos à UnB e um interno, além de um membro suplente. A sessão será presidida pelo orientador, que não terá direito a julgamento. A tese deverá apresentar uma contribuição significativa e inédita ao campo de estudo do doutorando.

PERFIL DO SUPERVISOR DE DOUTORADO

O supervisor, ao qual se dá o nome de orientador pela Resolução do Programa de Pós-Graduação em Educação nº 27/2022, do curso de doutorado do PPGE, deve ser um profissional com titulação de doutor obtida em instituição reconhecida nacional ou internacionalmente. Além disso, o orientador deve possuir comprovada trajetória acadêmica e científica, com produção regular e relevante no campo educacional bem como demonstrar compromisso com os princípios éticos e democráticos da universidade.

Os orientadores são devidamente credenciados no PPGE, classificados como permanentes, visitantes ou colaboradores, conforme a Resolução nº 20/2021. É exigido que tenham produção acadêmica consistente e estejam comprometidos com o desenvolvimento institucional, contribuindo para o fortalecimento das linhas de pesquisa e para a inserção nacional e internacional do programa. Os

critérios para o credenciamento e credenciamento dos docentes do programa também são definidos pela mesma resolução, que dispõe sobre normas específicas para esse processo. O credenciamento inicial exige currículo atualizado na Plataforma Lattes, plano de atividades coerente com a linha de pesquisa escolhida e no mínimo quatro publicações qualificadas nos últimos 48 meses, incluindo ao menos dois artigos classificados nos estratos Qualis A da Capes ou equivalentes internacionais.

Para o credenciamento, além da comprovação dos mesmos documentos exigidos no credenciamento inicial, o docente deve confirmar a orientação de pelo menos dois estudantes nos últimos 24 meses e ter ministrado pelo menos duas disciplinas no programa no mesmo período. No que se refere às publicações, é obrigatório que no mínimo dois artigos estejam classificados nos estratos Qualis A ou equivalentes internacionais.

FORMA DE AFILIAÇÃO/VINCULAÇÃO SUPERVISOR-SUPERVISIONADO

No PPGE cada discente de doutorado é vinculado a um orientador específico desde o momento inicial da matrícula, e esse docente deve estar credenciado em uma das linhas de pesquisa escolhida pelo estudante no processo seletivo. O projeto do discente doutorando deve estar obrigatoriamente alinhado aos objetivos e à temática da linha de pesquisa selecionada, garantindo coerência entre o desenvolvimento acadêmico individual e as atividades científicas realizadas no âmbito do programa.

A vinculação entre orientador e discente pressupõe o acompanhamento contínuo do desenvolvimento acadêmico, abrangendo o planejamento das disciplinas e das atividades, orientação da pesquisa e elaboração da tese. O orientador aconselha, direciona e monitora o progresso acadêmico, metodológico e ético da pesquisa, auxiliando o discente na construção de seu projeto e nas etapas subsequentes até a defesa da tese.

A mudança de orientador é permitida até o momento da defesa do projeto de qualificação do doutorado, desde que o discente apresente solicitação fundamentada, analisada e aprovada pelo colegiado do curso. Também é possível a indicação de um coorientador, que poderá ser credenciado especificamente para tal finalidade, com justificativa apresentada pelo orientador principal e apreciada pelo colegiado.

FINANCIAMENTO

O PPGE possui caráter público e é financiado pelo Governo Federal através dos recursos orçamentários destinados à UnB. Nesse sentido, o corpo docente do programa é formado por professores concursados, vinculados diretamente à universidade.

O financiamento geral do programa é complementado por recursos do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap/Capes), destinados ao custeio de pesquisas, participações em eventos científicos, publicações e outras atividades acadêmicas essenciais ao desenvolvimento dos discentes e docentes. Além disso, recursos adicionais são obtidos por meio de taxas provenientes da matrícula de alunos especiais e das inscrições nos processos seletivos para mestrado e doutorado. Com esses recursos oriundos do Proap e das taxas arrecadadas, o programa realiza chamadas internas, oferecendo apoio financeiro específico aos estudantes e docentes, visando fomentar a produção científica e ampliar a participação em eventos acadêmicos.

No âmbito das bolsas estudantis, o PPGE conta com bolsas da Capes, incluindo aquelas provenientes do Programa de Demanda Social (DS), destinadas a estudantes regularmente matriculados no curso de doutorado. De acordo com a Resolução nº 28/2024 do PPGE/FE-UnB, essas bolsas são distribuídas mediante processo seletivo, considerando critérios socioeconômicos e acadêmicos explicitados em edital próprio, observando ainda a política de ações afirmativas (indígenas, quilombolas, negros, pessoas trans e pessoas com deficiência). Embora a Portaria Capes nº 133/2023 permita o acúmulo de bolsas com atividades remuneradas, a UnB adota critérios específicos estabelecidos em seus editais internos.

Atualmente, o PPGE também dispõe de recursos adicionais provenientes do Doutorado Interinstitucional (Dinter), reforçando o apoio à formação acadêmica dos seus doutorandos. Além disso, o PPGE incentiva os estudantes a concorrer a editais externos para obter recursos complementares que viabilizem suas pesquisas e participações em eventos científicos nacionais e internacionais.

AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA

O PPGE realiza processos contínuos de avaliação interna e externa, com o objetivo de assegurar e aprimorar a qualidade acadêmica e científica do curso. A avaliação interna ocorre por meio da Comissão de Acompanhamento e Autoavaliação (CAA), composta por docentes representantes das linhas de pesquisa, por convidados externos e pela coordenação do PPGE. Essa comissão

realiza avaliações regulares sobre o desempenho do programa, analisando aspectos como a qualidade das pesquisas, pertinência das linhas de pesquisa, acompanhamento do corpo docente e discente, infraestrutura disponível, processos pedagógicos, articulação e coerência entre área de concentração, linhas de pesquisa e estrutura curricular. Os indicadores utilizados seguem os critérios da Capes, considerando coerência, clareza, atualização curricular, infraestrutura, perfil do corpo docente, planejamento estratégico, além do desenvolvimento de políticas sistemáticas de autoavaliação, com foco na formação discente, nos projetos de pesquisas, na produção intelectual e no fortalecimento da identidade do curso. A auto-avaliação tem criado uma cultura avaliativa, fornecendo “elementos para a tomada de decisões relacionadas com a sua gestão, objetivando subsidiar seu planejamento estratégico e produzir mudanças. Trata-se de um processo contínuo e dialético, visto que é orientado para a transformação da realidade, instigando um olhar coletivo e crítico do programa sobre si mesmo, em todos os seus aspectos e dimensões.” (Sousa, 2025, p. 17)

Já a avaliação externa é conduzida pela própria Capes, por meio do sistema nacional de avaliação da pós-graduação brasileira. O programa, portanto, passa periodicamente por avaliações estruturadas em quesitos específicos que contemplam três dimensões: programa, formação e impacto na sociedade. Entre os indicadores avaliados estão a produção intelectual de docentes e discentes, qualidade das teses e dissertações, estabilidade e adequação do corpo docente, inserção nacional e internacional, inovação e relevância social e acadêmica, infraestrutura e o planejamento institucional. Tais indicadores são avaliados segundo uma escala que varia de insuficiente a muito bom, com critérios qualitativos e quantitativos definidos pela Capes para cada quadriênio. Como resultado dessas avaliações, em 2020 a UnB foi avaliada com o conceito institucional de nota 5, conforme o Sistema de Regulação do Ensino Superior regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 2017. Já o PPGE é classificado com uma nota indicativa do seu desempenho acadêmico-científico, apresentando o seguinte histórico: 2010-2012 nota 4, 2013-2016 nota 5 e, na última avaliação de 2017-2020, nota 5.

Além das avaliações internas e externas já mencionadas, o PPGE realiza periodicamente estudos de acompanhamento dos seus egressos, com o objetivo de mensurar o impacto social e profissional dos profissionais formados. De acordo com a pesquisa de egressos mais recente da UnB, realizada com base na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS/2021), o programa de Doutorado em Educação contava com 485 egressos até o ano de 2021, dos quais 263 possuíam

vínculo formal de trabalho registrado. Entre esses, cerca de 79% exerciam suas atividades profissionais na região Centro-Oeste.

Ainda segundo os dados da pesquisa, a maioria dos egressos atua em setores diretamente relacionados à educação e à administração pública. Os cargos mais frequentemente ocupados por eles são os de docentes em instituições de ensino superior e básico, pesquisadores e gestores educacionais, refletindo diretamente os objetivos formativos do PPGE. A remuneração média dos egressos formados varia conforme o setor de atuação e tempo decorrido desde a conclusão do doutorado, apresentando valores médios superiores à média nacional para profissionais da educação.

Esses dados representam indicadores para a avaliação institucional e o planejamento estratégico do PPGE, oferecendo subsídios para a análise crítica e o aprimoramento contínuo das ações pedagógicas, das linhas de pesquisa e das políticas acadêmicas do programa. Além disso, evidenciam a inserção social e profissional dos egressos como um resultado direto das políticas formativas adotadas. Vale ressaltar que, em 31 de dezembro de 2024, o curso contava com 140 estudantes ativos no doutorado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 70.728, de 19 de junho de 1972.** Concede reconhecimento ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1972.

BRASIL. **Lei Nº 3998, de 15 de dezembro de 1961.** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. Brasília, DF: 140º da Independência e 73º da República, 1961.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o sistema e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pós-Graduação em Educação - PPC,** Brasília/DF: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2025.

BRASIL. **Relação Anual de Informações Sociais (RAIS).** Análise dos Egressos da Pós-Graduação da UnB do Programa de Doutorado em Educação. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2021.

BRASIL. **Resolução da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação nº 05/2020.** Estabelece reserva de vagas para pessoas com deficiência nos processos seletivos dos programas de Pós-Graduação da Universidade de Brasília. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2020.

BRASIL. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 0044/2020**. Dispõe sobre a política de ações afirmativas para estudantes negros/as, indígenas e quilombolas nos cursos de Pós-Graduação da Universidade de Brasília. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2020.

BRASIL. **Resolução do Conselho Universitário nº 64/2021**. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2021.

BRASIL. **Resolução do Programa de Pós-Graduação em Educação nº 20/2021**. Dispõe sobre normas para credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de docentes no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado Acadêmico) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2021.

BRASIL. **Resolução do Programa de Pós-Graduação em Educação nº 27/2022**. Regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2022.

BRASIL. **Resolução do Programa de Pós-Graduação em Educação nº 28/2024**. Dispõe sobre normas e critérios para concessão de bolsas de estudo para mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2024.

BORGES, Livia Freitas Fonseca Borges; VILLAR, José Luiz; Weller, Wivian; Apresentação. In: BORGES, Livia Freitas Fonseca; VILLAR, José Luiz; Weller, Wivian (Orgs). **FE 50 anos: 1966-2016**. Memória e registros da história da Faculdade de Educação da universidade de Brasília. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Portaria Nº 120, de 26 de junho de 2023**. Regulamenta a apresentação, avaliação e acompanhamento dos Projetos de Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior (PCI). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023.

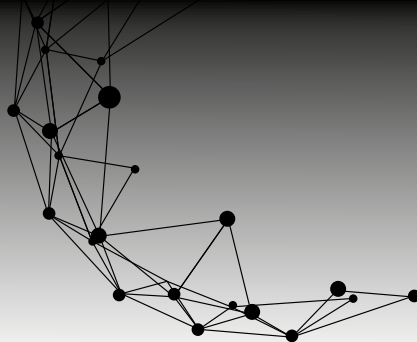
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Portaria Nº 133, de 10 de julho de 2023**. Regulamenta o acúmulo de bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado concedidas pela CAPES com atividade remunerada ou outros rendimentos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023.

GRACINDO, Regina Vinhaes; VELLOSO, Jacques. Origens do Programa de PósGraduação em Educação da Faculdade de Educação. In: BORGES, Livia Freitas Fonseca; VILLAR, José Luiz; Weller, Wivian (Orgs). **FE 50 anos: 1966-2016**. Memória e registros da história da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Planejamento Estratégico–** Quadriênio 2021-2024. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.

RIBEIRO, Darcy. **UnB: invenção e descaminho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SOUSA, José. Vieira. Autoavaliação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília: desafios e oportunidades para a produção do conhecimento na área. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, e24670, p. 1-21, 2025.



TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO DOUTORAL EM EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O PPGEA/FURG

Renata Belmudes Schneider¹

Daniele Simões Borges²

Juan Carlos Terán Briceño³

Gionara Tauchen⁴

CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

Na América Latina, as Instituições de Ensino Superior (IES) foram historicamente concebidas com foco voltado para o ensino, diferentemente do modelo adotado em países desenvolvidos, onde as universidades se consolidaram como centros de pesquisa e produção de conhecimento (Pacheco,

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Rio Grande, Brasil. Professora efetiva da rede básica de educação do estado do Rio Grande do Sul. Membro da Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino e Educação – REPEE. E-mail: schneiderrenata10@gmail.com

2 Doutora em Educação em Ciências (PPGEC) pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Docente da Universidade Federal do Rio Grande-FURG e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Exatas (PPGECE/FURG), Brasil. Vice-líder da Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino e Educação – REPEE. E-mail: danielle.uab@gmail.com

3 Doutor em Educação em ciências: Química da vida e da saúde pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professor Visitante da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Rio Grande, Brasil. Membro da Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino e Educação – REPEE. E-mail: juanfisico23@gmail.com

4 Doutora em Educação (PUC/RS). Docente da Universidade Federal do Rio Grande-FURG e do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEC/FURG), Rio Grande, Brasil. Líder da Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino e Educação – REPEE. E-mail: giotauchen@gmail.com



Garcia e Garcia, 2019). Esse desenvolvimento tardio da pesquisa científica nas universidades latino-americanas pode ser atribuído, em grande parte, as condições econômicas, sociais e políticas dos países da região. Tal realidade impôs desafios à estruturação da pós-graduação, demandando iniciativas de longo prazo e investimentos consideráveis (Rama, 2007).

No Brasil, o movimento de fortalecimento da pesquisa científica e da formação de recursos humanos qualificados começou a ganhar destaque a partir da década de 1950, com a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), anteriormente Fundação de Capacitação de Pessoal de Nível Superior. Esse movimento intensificou-se nas últimas décadas, resultando em um crescimento expressivo no número de doutores formados e no volume de produção científica. A CAPES, órgão responsável pela avaliação dos programas de pós-graduação, desempenha um papel estratégico na formulação e implementação de políticas públicas destinadas ao avanço da ciência e tecnologia no país. Entre suas principais contribuições está o estabelecimento das diretrizes para o desenvolvimento da pós-graduação, bem como a elaboração dos processos de avaliação voltados à promoção da excelência acadêmica e à inserção do Brasil no cenário mundial da produção científica (Medeiros e Leta, 2020). Sendo assim, a ênfase na produção científica também introduziu o desafio do produtivismo acadêmico, que pode levar à priorização da quantidade em detrimento da qualidade (Falaster et al., 2017). Segundo Tauchen e Nörnberg (2025), no cenário nacional, há uma tensão entre a qualidade e a produtividade na formação pós-graduada. Além disso, conforme apontam as autoras, o modelo de avaliação da pós-graduação brasileira é marcado por critérios quantitativos, voltados à produção científica e por isso serve como regulador da qualidade.

Com o passar das décadas, o sistema de pós-graduação brasileiro se consolidou como um dos mais bem estruturados da América Latina (Santin e Caregnato, 2020), sendo dividido em dois grupos: *stricto sensu* e *lato sensu*. Os programas de pós-graduação *stricto sensu* abrangem os cursos de mestrado e doutorado, tendo como foco principal a formação de pesquisadores e a produção de conhecimento original. Nesse contexto, o papel do orientador assume um lugar significativo para o desenvolvimento das competências de pesquisa e publicação dos doutorandos (Falaster et al., 2017). Esses programas conferem títulos acadêmicos reconhecidos nacional e internacionalmente, sendo um pilar essencial para o avanço da ciência e para a qualificação do Ensino Superior. Já os programas de pós-graduação *lato sensu* compreendem cursos de especialização, aperfeiçoamento e MBA (*Master*

in Business Administration), focados em atender às demandas do mercado de trabalho por qualificação técnica. Ao contrário dos cursos *stricto sensu*, os cursos *latos sensu* não conferem titulação acadêmica, mas sim certificados, o que reflete sua orientação prática e profissionalizante (Morosini, 2009).

Apesar da reconhecida relevância do sistema de pós-graduação brasileiro, especialmente no âmbito dos programas *stricto sensu*, o debate acerca das diferentes propostas curriculares desses cursos ainda é incipiente. Segundo Medeiros e Leta (2020), estudos que abordem aspectos formais dos programas de pós-graduação brasileira, particularmente no nível de doutorado — como estrutura curricular, regulamentos e diretrizes pedagógicas — são escassos, o que limita a compreensão mais ampla sobre como esses programas orientam a formação de pesquisadores e a produção científica no país.

No caso específico do Brasil, o desenvolvimento de cursos de mestrado e doutorado está intrinsecamente ligado às diretrizes estabelecidas por órgãos reguladores, como a CAPES. No entanto, a diversidade de contextos institucionais, áreas de conhecimento e demandas regionais torna fundamental a investigação sobre como essas orientações gerais são interpretadas e implementadas em diferentes programas de pós-graduação. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo principal analisar os documentos orientadores para a formação de doutores no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. A análise busca compreender como os objetivos da formação doutoral, a estrutura curricular, os critérios de ingresso e os requisitos para a obtenção do grau de doutor são delimitados. Além disso, a análise contempla aspectos relacionados as atribuições do orientador⁵ de doutorado e à dinâmica de vinculação entre orientador-orientando.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa é de natureza qualitativa e caracteriza-se como um estudo documental de caráter descritivo (Denzin e Lincoln, 2006). Essa abordagem metodológica permitiu compreender e interpretar os princípios e diretrizes que orientam a formação doutoral no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande-FURG.

⁵ A escolha pelo termo “orientador” ao invés de “supervisor” alinha-se à nomenclatura predominante na literatura brasileira e latino-americana. No entanto, reconhecemos que o termo “supervisor” atribui um significado mais abrangente às responsabilidades docentes na pós-graduação.

A análise centra-se em três documentos orientadores do PPGEA, disponibilizados publicamente em seu site oficial⁶, sendo eles: o Projeto Político-pedagógico, o Regimento Interno e o Edital para seleção de alunos regulares para o doutorado 1/2024 (ver Quadro 1). Esses documentos foram selecionados por sua relevância na definição dos objetivos, diretrizes e normativas que estruturam a formação de doutores no programa.

Quadro 1: Amostra documental

Título do documento	Codificação do documento	Link de acesso
Projeto Político Pedagógico do PPGEA.	PPP	https://ppgea.furg.br/images/PPP_PPGEA.pdf
Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – Mestrado e Doutorado em Educação Ambiental.	RI	https://ppgea.furg.br/images/REGIMENTO_PPGEA_atualizado_2023.pdf
Edital único de seleção para ingresso de estudante regular nº 1/2024 – Mestrado e Doutorado em Educação Ambiental.	ES	https://siposg.furg.br/curso/945

Fonte: os autores (2025).

Após a localização, os documentos foram salvos na base de dados da pesquisa e codificados para posterior Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), conforme as seguintes etapas: i) pré-análise – leitura da base documental (quadro 1); ii) exploração do material – seleção de segmentos de conteúdo para codificação e definição das unidades de registro e de significação (seleção; vinculação orientador/orientado; currículo; construção da tese); e iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação – categorização, discussão e sistematização dos achados da investigação. Essa análise permitiu traçar um panorama sobre como está estruturada a formação doutoral no PPGEA, além de caracterizar

⁶ Em consulta à coordenação do PPGEA, confirmou-se que o Regimento Interno foi criado em 2011, com atualização mais recente em 2020. O Projeto Político Pedagógico do curso, originalmente de 1994, foi atualizado em 2001 e posteriormente em 2017. Para fins deste trabalho, as versões mais recentes (2020 para o Regimento e 2017 para o PPP) serão utilizadas como referência temporal. Os documentos foram consultados no site <https://ppgea.furg.br/>

elementos centrais desse processo, como a forma de ingresso, a organização curricular e outros aspectos relevantes.

DO PROCESSO DE SELEÇÃO PARA O CURSO DE DOUTORADO NO PPGEA/FURG

O programa de doutorado em Educação Ambiental estrutura-se em torno de três linhas de pesquisa distintas, cada uma com seu foco específico de investigação: a) Fundamentos da Educação Ambiental (FEA), investiga os aspectos históricos, filosóficos, éticos e epistemológicos que sustentam o campo, favorecendo uma compreensão crítica das relações entre sociedade e natureza; b) Educação Ambiental: ensino e formação de educadores (EAEFE), foca na educação ambiental em contextos institucionais, enfatizando a formação docente e a construção da identidade dos professores como educadores ambientais; e c) Educação Ambiental Não Formal (EANF), explora as práticas socioambientais em espaços não formais e informais, considerando a diversidade social, a interligação entre meio ambiente e qualidade de vida e o envolvimento das comunidades na gestão ambiental. Essas linhas de pesquisa refletem o caráter multidisciplinar do programa, articulando diferentes campos do conhecimento para compreender as complexas relações entre sociedade e natureza.

Na análise do edital de ingresso de estudante regular – nº 1/2024, do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG, o enfoque analítico deste estudo centra-se na seleção dos candidatos ao curso de doutorado. Entendemos que, ao compreender os procedimentos seletivos, conseguimos identificar os critérios dessa seleção para a formação de doutores em Educação Ambiental, futuros pesquisadores na área. Tais critérios são relevantes, pois visam selecionar candidatos com potencial para desenvolver as competências necessárias à produção científica e ao sucesso na carreira acadêmica, aspectos enfatizados por Falaster et al. (2017) como indicadores da qualidade da formação doutoral. Adicionalmente, o processo seletivo pode considerar a compatibilidade dos candidatos com as linhas de pesquisa do programa e com os potenciais orientadores, cujo papel é determinante na formação e no desenvolvimento da produção científica dos doutorandos.

O processo seletivo do PPGEA percorre três etapas e prioriza a avaliação do projeto de pesquisa, a defesa deste projeto e a análise do Currículo Lattes. A primeira etapa, de caráter eliminatório, avalia o projeto de pesquisa proposto, atribuindo-lhe o peso de 4 pontos na nota final. A segunda etapa, também eliminatória e com o mesmo peso de 4 pontos, consiste na defesa pública do projeto e em

uma entrevista, em que o candidato deverá apresentar a sua proposta de estudo/pesquisa e responder aos questionamentos da banca examinadora. A terceira e última etapa, de caráter classificatório, avalia o conteúdo do Currículo Lattes, a partir da documentação comprobatória das informações, com peso 2. Nessa etapa, o histórico de publicações, participação em eventos científicos e outras atividades acadêmicas é considerado um indicador do potencial do candidato para contribuir com a produção científica do programa. Adicionalmente, a avaliação do projeto de pesquisa também considera a adequação do candidato às linhas de pesquisa do programa e sua capacidade de desenvolver um projeto viável sob a orientação de um docente qualificado (Falaster et al., 2017).

Conforme explicam Borges, Tauchen e Schneider (2024, p. 227), existem diferentes modos de ingresso em cursos de doutorado, logo não existem critérios universais para os processos seletivos. Cada instituição e cada programa de pós-graduação possui autonomia para definir sua estrutura curricular, carga horária, exigências para ingresso, qualificação e defesa da tese. Nesse sentido, a CAPES estabelece apenas diretrizes gerais que devem ser asseguradas durante a estruturação dos cursos de doutorado no Brasil, orientando os programas de pós-graduação a garantirem uma formação sólida e alinhada aos padrões de excelência acadêmica. A autonomia dos programas permite que eles definam critérios de seleção e estruturas curriculares que valorizem o papel do orientador na formação de pesquisadores produtivos, o que implica o reconhecimento da importância desse agente na produção científica dos doutorandos (Falaster et al., 2017).

No processo seletivo do PPGEA, a avaliação do projeto de pesquisa figura como primeiro critério eliminatório. O edital (ES, 2024, p. 4) especifica a submissão de um “Projeto de Pesquisa para o doutorado: até 20 páginas, em formato PDF”. Essa exigência inicial já sinaliza a centralidade da pesquisa e da habilidade de redação científica no processo. Assim, ao estabelecer esta etapa como eliminatória, o PPGEA visa aferir a capacidade do candidato de formular e desenvolver uma proposta de investigação consistente. Para tanto, presume-se a avaliação da iniciativa e proatividade do postulante na elaboração de um projeto exequível.

Ademais, por ser um programa dedicado à Educação Ambiental e possuidor de uma trajetória investigativa que molda sua identidade formativa, o PPGEA não busca apenas um projeto genericamente qualificado para o nível de doutorado. É imprescindível que a proposta demonstre um alinhamento consistente com a filosofia do curso e com uma de suas linhas de pesquisa específicas, e evidencie domínio do repertório teórico e metodológico pertinente. Essa articulação entre a qualidade intrínseca do projeto e sua adequação ao perfil do programa justifica

a importância atribuída a este primeiro critério de seleção e aos elementos que o compõem, cujo detalhamento dos itens de avaliação do projeto pode ser explorado na sequência.

A defesa pública do projeto e a entrevista regulamentam a segunda fase do processo seletivo. Nesta etapa, o candidato apresenta seu projeto e responde a perguntas da banca examinadora, composta pelos professores permanentes do Programa. Segundo o edital de seleção, são avaliados os conhecimentos do candidato sobre a temática pretendida, sua capacidade de argumentar, sua motivação e sua disponibilidade para realizar o curso. Estes dois momentos finalizam a fase eliminatória do processo, ficando apenas a avaliação da produção científica do candidato nos últimos quatro anos, por meio da análise do Currículo Lattes, como etapa classificatória.

Importa apontar que a nota mínima para aprovação no processo seletivo é 6,0. Em caso de empate, a classificação será definida pela nota da terceira etapa (Currículo Lattes). Em termos de participação dos candidatos, o edital expressa que “para os/as candidatos/as que residirem na Região Sul do Rio Grande do Sul, as defesas serão realizadas presencialmente, no campus Carreiros da FURG, cidade do Rio Grande/RS [...] Para os/as candidatos/as que residirem fora da Região Sul do Rio Grande do Sul, as entrevistas poderão ser realizadas virtualmente, via *skype* [...]” (ES, 2024, p. 03-04).

A análise do processo seletivo para o curso de doutorado em Educação Ambiental evidencia uma preocupação, por parte da redação do edital, em desenvolver etapas hierárquicas, que expressam o envolvimento do candidato com a área, uma vez que a Educação Ambiental congrega profissionais de diversas áreas do conhecimento. Sendo assim:

O Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental configura-se na oportunidade de, por um lado, praticar a vocação interdisciplinar da Universidade que deve pautar a área da educação com a colaboração da área científica da ecologia, e, de um outro lado, dar vida a um projeto de produção e divulgação de saber científico que não corre o risco de separar-se do cotidiano da comunidade pois parte de um problema concreto, o da ameaça de destruição do meio ambiente, e visa realizar-se como resposta prática no plano da arte e das técnicas de educação ambiental (PPP, 2017, p. 6).

Estes aspectos refletem a natureza interdisciplinar do campo da Educação Ambiental, que demanda a integração de saberes provenientes das ciências naturais, sociais e humanas para uma compreensão da relação entre o meio ambiente e os seres humanos. A ênfase do edital nas competências para pesquisa, por sua vez, sinaliza o reconhecimento do papel central da investigação científica no avanço

do conhecimento e na proposição de reflexões para os desafios socioambientais no contexto social e educacional.

DA SELEÇÃO À AFILIAÇÃO: FORMAS DE VINCULAÇÃO DO ORIENTADOR COM O ORIENTANDO

A afiliação do doutorando ao seu orientador no PPGEA da FURG é estabelecida desde o processo de seleção. Conforme explicita o edital, “a inscrição será por linha de pesquisa e sugestão de orientador” (ES, 2024, p. 1), indicando que o candidato já deve identificar sua área de interesse e um possível orientador no momento da inscrição. Essa escolha inicial não é trivial, pois, como apontam os critérios de avaliação, a “relação com a linha de pesquisa e com as pesquisas do/da orientador/a em que se inscreveu, coerência teórico-metodológica, justificativa da relevância da pesquisa para a área da Educação Ambiental” (ES, 2024, p.5) são elementos centrais na avaliação dos candidatos.

Podemos observar, portanto, que a seleção não se restringe à análise do potencial individual do candidato, mas também considera a viabilidade de sua proposta dentro das linhas de pesquisa do programa e a disponibilidade de um orientador com interesse na temática pretendida. A coerência teórico-metodológica proposta pelo candidato deve dialogar com a linha de pesquisa escolhida e, idealmente, com os temas já investigados pelo orientador sugerido, sinalizando uma base comum para o desenvolvimento do trabalho. Da mesma forma, a relevância da pesquisa para a área da Educação Ambiental deve encontrar eco nos interesses de pesquisa do orientador, garantindo uma supervisão mais direcionada.

Embora a relação entre orientador e orientando seja amplamente reconhecida como um dos pilares da formação doutoral, há uma carência de estudos que analisem sistematicamente como esse vínculo se estabelece e influencia a trajetória acadêmica dos doutorandos. De acordo com Saviani (2012, p. 171) “o ponto nodal do sistema de pós-graduação reside na questão da orientação.”

O processo de orientação no doutorado não se limita à supervisão da pesquisa, mas envolve processos complexos de socialização acadêmica, construção da identidade profissional e inserção em redes científicas (Manathunga, 2005). No entanto, muitas vezes, os critérios para a escolha de orientadores não são suficientemente transparentes nos programas de pós-graduação, o que pode impactar diretamente a experiência formativa dos doutorandos. A literatura aponta que um acompanhamento eficaz, baseado no diálogo e na corresponsabilidade, favorece a autonomia intelectual do orientando e potencializa sua inserção na

comunidade acadêmica (Lee, 2008). Assim, a ausência de diretrizes explícitas e reflexões críticas sobre esse processo pode resultar em experiências formativas desiguais e na perpetuação de desafios estruturais no doutorado.

DOS ASPECTOS CONSTITUINTES DO ORIENTADOR DE DOUTORADO NO PPGEA

A depender do modelo de formação e do curso, o orientador desempenha um papel central na trajetória acadêmica do doutorando, sendo sua principal referência ao longo do processo formativo. No entanto, como destacam Leite Filho e Martins (2006), a orientação acadêmica ainda é frequentemente tratada de maneira genérica e vaga pelos programas de pós-graduação, sem diretrizes claras sobre seu funcionamento. Isso acaba transferindo ao professor a responsabilidade de definir, de forma individual, o que fazer e como conduzir suas ações de supervisão.

No caso específico do PPGEA da FURG, o Regimento Interno estabelece critérios e atribuições que delineiam o perfil desejado para o orientador de mestrado e de doutorado. O Art. 27 define um requisito fundamental para a função de orientador, ao estipular que esta será exercida por “membro do quadro docente do Programa” (RI, 2021, p. 11). Adicionalmente, é definida uma condição de experiência prévia, para orientação no doutorado, exigindo que o professor tenha orientado e tido aprovadas “pelo menos, duas dissertações de mestrado” (RI, 2021, p. 11).

Este critério sugere que a habilidade de orientar é construída pela experiência progressiva na condução de pesquisas e com a dinâmica da pós-graduação. O Art. 28, por sua vez, detalha um conjunto de atribuições para o orientador, delineando um perfil de atuação:

- I – elaborar com o aluno o plano de estudos, acompanhando-o na execução das atividades e no projeto de dissertação e tese;
- II – propor, quando necessário ou conveniente, coorientação;
- III – encaminhar a solicitação de defesa do projeto de dissertação ou de tese e propor ao coordenador a composição de bancas examinadoras;
- IV – presidir as bancas de exame de qualificação e defesa final de dissertação e tese (RI, 2021, p. 11)

O primeiro item, sublinha o papel do orientador como um corresponsável no processo formativo, auxiliando na estruturação do percurso acadêmico e no desenvolvimento da pesquisa. No entanto, a ausência de diretrizes mais específicas pode fazer com que essa corresponsabilidade varie conforme a

abordagem individual de cada professor, gerando experiências formativas desiguais. O segundo item, demonstra a flexibilidade e a preocupação em garantir o melhor suporte ao orientando, buscando a colaboração complementar quando o tema da pesquisa o exigir. Esse critério abre espaço para a coorientação e para o envolvimento de outros especialistas, o que pode enriquecer a formação do doutorando. O terceiro item, expressa uma dimensão mais burocrática, posto que o orientador faz a condução do processo avaliativo, responsável por reconhecer/agendar o momento adequado para a avaliação, qualificação e defesa, e por sugerir nomes para compor as bancas. O último item, confere a responsabilidade de conduzir e garantir o rigor acadêmico das bancas de avaliação do doutorando.

O Art. 29 retoma a discussão de colaboração complementar e destaca a figura do coorientador, que pode ser indicado pelo orientador em acordo com o orientando, sendo interno ou externo à FURG, neste caso deve possuir “título de Doutor ou equivalente e ser credenciado em programas de pós-graduação reconhecidos pela CAPES” (RI, 2021, p 11), assegurando que o coorientador possua o reconhecimento acadêmico necessários para contribuir na orientação.

A colaboração complementar e a figura do coorientador na pós-graduação surgem da necessidade de uma formação mais interdisciplinar e do reconhecimento de que algumas pesquisas exigem conhecimentos que extrapolam a especialidade de um único orientador. Esse modelo se fortaleceu no Brasil com as diretrizes da CAPES, que passaram a estimular a cooperação acadêmica, a internacionalização e a integração de diferentes áreas do conhecimento nos programas de pós-graduação.

O Regimento Interno ainda assegura no Art. 30 a possibilidade de mudança de orientador, que deve ser solicitada ao colegiado do Programa de forma justificada e com o consentimento de todos os envolvidos. A possibilidade de troca, permitida a partir do segundo semestre do ingresso, busca atender às necessidades dos estudantes e garantir um ambiente de trabalho produtivo.

DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PPGEA

A organização curricular do PPGEA parte do pressuposto de “um currículo que está em constante movimento, portanto sujeito a alterações ao longo do tempo” (PPP, 2017, p.2). A organização curricular do Programa é proposta de uma matriz curricular, disciplinas e ementas. As disciplinas são oferecidas semestralmente e possuem número variados de créditos e abordam temas específicos da área: os tópicos especiais, com dois créditos, aprofundam questões teórico-metodológicas

e podem contar com professores convidados externos. As leituras dirigidas, com até dois créditos, permitem o estudo de temas relacionados às dissertações ou teses, sob orientação do professor orientador. A prática de pesquisa, com um crédito anual, tem como premissa o desenvolvimento das experiências de investigação científica. Os seminários de dissertação ou tese, limitados a três semestres para mestrado e seis para doutorado, acompanham a elaboração dos projetos. Os estudos individuais, com dois créditos, dedicam-se à redação da dissertação ou tese após aprovação do projeto.

Consta também as atividades complementares, incluindo seminários internos, assistências a defesas, participações em congressos, publicações, representações discentes e estágios de docência. Sabe-se que o doutorado permanece sendo um pré-requisito para que o estudante possa assumir a função docente em Instituições de Ensino Superior. Dessa forma, nas últimas décadas têm sido desenvolvidas políticas em diversos países que estabelecem atividades curriculares destinadas à preparação para o ingresso na carreira docente no Ensino Superior, entre elas os estágios de docência (Costa *et al.*, 2022). No entanto, para Tauchen e Nörnberg (2025, p. 149) ainda “há pouca inovação em termos de estratégias formativas que articulem a pesquisa e a docência como dimensões da formação”. No caso do PPGEA/FURG, identificamos que o estágio de docência é obrigatório para estudantes bolsistas, oportunizando a vivência da experiência educacional por meio do desenvolvimento da prática de ensino, contabilizando quatro créditos ao final do curso. Todavia, não há menção de maiores articulações integradas de formação como, por exemplo, estratégias para o desenvolvimento da docência compartilhada, inserção em contextos não formais e aproximação com a Educação Básica.

No que diz respeito à acreditação, é necessário que o doutorando curse, pelo menos, 48 créditos, sendo que desses “exige-se que no mínimo $\frac{3}{4}$ dos mesmos tenham sido obtidos no PPGEA” (PPP, 2017, p. 18). Destes, uma parte é dedicada para o desenvolvimento da pesquisa, conforme especifica o mesmo artigo, com “no mínimo doze (12) e no máximo quatorze (14) créditos entre seminário de tese e estudos individuais para o doutorado” (RI, 2021, p.20). Esta exigência demonstra a centralidade da orientação do professor no processo de formação doutoral, reservando um espaço formal no currículo para o acompanhamento e aprofundamento da pesquisa.

Embora não tenhamos a precisão da origem do sistema de créditos, destaca-se seu uso no modelo norte-americano de universidade moderna (Silveira, 2020). Segundo Hunter (2020), a adoção desse sistema surgiu como uma alternativa

ao regime seriado então vigente. O sistema de créditos confere ao estudante maior flexibilidade na organização de sua trajetória acadêmica, permitindo-lhe escolher entre diferentes percursos formativos e, se necessário, modificar sua escolha sem prejuízo significativo, aproveitando os créditos já obtidos (Hunter, 2020, p. 166). Além disso, os créditos desempenham um papel fundamental na mobilidade acadêmica, sendo utilizados para avaliar transferências entre cursos e instituições, bem como para determinar a carga horária docente e a remuneração dos professores. Para a obtenção do grau acadêmico, é necessário o cumprimento de um número específico de créditos dentro de um prazo estipulado (Hunter, 2020, p. 168). Dessa forma, o crédito pode ser entendido como a “moeda universitária”, funcionando como a unidade de cálculo pela qual o estudante adquire conhecimentos, cuja valoração varia conforme a carga horária e o peso atribuído a cada disciplina, impactando diretamente sua progressão e conclusão do curso.

A partir deste desenho de currículo, o PPGEA é organizado tendo como princípios a flexibilidade, a participação, o acompanhamento permanente, a conscientização coletiva, a integração de conhecimentos e a autoavaliação. A flexibilidade permite adaptações às necessidades dos alunos e às transformações do conhecimento. A autoavaliação reverbera no desenho curricular do curso promovendo um “processo de avaliação e conscientização do currículo vivido” (PPP, 2017, p.20). A proposta é de que a partir da participação de professores, técnicos e estudantes se promova um diálogo para melhoria contínua do processo formativo e de atuação ofertado. Ou seja, “através do diálogo entre professores e alunos como dinâmica propulsora do desenvolvimento do currículo” (PPP, 2017, p. 21) para garantir “[...] a formação de educadores ambientais capazes de atuar com a competência que deles se espera” (PPP, 2017, p. 3).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Programa (PPP, 2017), o colegiado do curso deve acompanhar mensalmente as atividades acadêmicas, avaliando objetivos e resultados. É com base nesse processo de acompanhamento das ações e processos do programa que se decidirão as novas alterações no PPP e RI. A integração entre ensino, pesquisa e extensão visa proporcionar uma formação multidisciplinar, sustentada por um currículo que promova essas experiências. Nesse sentido, a manutenção curricular, aliada a processos contínuos de autoavaliação, é fundamental para identificar lacunas e boas práticas. No PPGEA, a cultura de avaliação e autoavaliação é um mecanismo essencial para o aprimoramento constante do programa.

A importância dos processos avaliativos para o acompanhamento e aprimoramento contínuo dos programas de pós-graduação, conforme destacado no Projeto Pedagógico do Curso (PPP) ao enfatizar a necessidade de confrontar o planejado com o realizado para uma problematização sistemática da trajetória do programa (PPP, 2017), ganha ainda mais relevância diante das significativas transformações que moldam o Ensino Superior contemporâneo. As reformas educacionais impulsionadas pela globalização, pelos avanços tecnológicos, pelas dinâmicas de financiamento, pelas mudanças no mercado de trabalho e pela crescente valorização da pesquisa como motor do desenvolvimento nacional, conforme apontam as discussões na área, reforçam a necessidade de mecanismos robustos de avaliação. Nesse cenário, Halse e Malfry (2010, p. 79) ressaltam que “[...] requisitos mais rigorosos de responsabilização e garantia de qualidade mudaram a natureza da educação de doutorado”, uma tendência observável em diversas disciplinas e áreas do conhecimento.

A PRODUÇÃO DA TESE DE DOUTORADO NO PPGEA

O PPP e o Regimento Interno do PPGEA estabelecem diretrizes para a elaboração da tese, documento central para a obtenção do título de doutor. O PPP estabelece a vinculação da tese às linhas de pesquisa do programa, conforme expresso em: “a Tese do curso de Doutorado em Educação Ambiental será elaborada pelo aluno, sob aconselhamento do professor orientador e deverá estar vinculada a uma das linhas de pesquisa do Programa [...]” (PPP, 2017, p.19). Ou seja, é necessário que a pesquisa se insira em um campo de conhecimento já consolidado dentro do programa, garantindo a articulação com os interesses de pesquisa da comunidade acadêmica na área da Educação Ambiental. Junto a isso, a exigência de que a tese obedeça ao “projeto previamente aprovado no Exame de Qualificação referendado pelo COLEGIADO” (PPP, 2017, p.19), que demonstra, mais uma vez, a importância da cultura de avaliação e acompanhamento dos discentes do programa. Conforme o Regimento do PPGEA em seu Art. 50 “todos os alunos do curso de doutorado do PPGEA deverão submeter-se ao exame de qualificação da tese perante comissão examinadora específica, aprovada pelo colegiado do Programa, conforme estabelecido neste Regulamento”. (RI, 2021, p. 19).

Como pré-requisito para o exame de qualificação destacamos dois pontos: primeiro “§1º Os projetos de tese deverão ser submetidos à aprovação num prazo máximo de trinta meses após a primeira matrícula, sendo assinado pelo orientador.

O não cumprimento deste quesito acarretará a reprovação do projeto”. E, segundo, “é condição necessária para a qualificação do projeto de tese a aprovação em exame de proficiência em uma língua estrangeira moderna, de validade máxima de 03 anos, com nota não inferior a seis pontos” (RI, 2021, p. 17). A banca avaliadora do exame de qualificação deve seguir a seguinte normativa:

§4º Por ocasião do exame de qualificação da tese, a comissão examinadora deverá ser constituída por cinco membros: orientador (presidente da banca); dois docentes do PPGEA, ou um docente do PPGEA e um docente externo ao Programa; dois docentes externos à Instituição vinculados como docentes a programa de pós-graduação de instituição de ensino superior. Serão sugeridos ao colegiado do Programa, em comum acordo, pelo orientador e orientando. Um dos membros da banca de qualificação do projeto de tese deve ser, obrigatoriamente, Doutor em Educação (RI, 2021, p.17-18).

A presença de membros do próprio programa assegura a avaliação da aderência da tese aos objetivos e às linhas de pesquisa do PPGEA. O externo se qualifica como um avaliador imparcial, que potencializa o diálogo entre as diferentes perspectivas. Ademais, a exigência de que pelo menos um dos avaliadores seja Doutor em Educação reforça a necessidade de integração da pesquisa com esse campo, assegurando sua consonância com os debates e avanços teóricos da área.

Após estes procedimentos, é liberado pela coordenação do PPGEA a realização da qualificação da tese. Desse modo, o exame de qualificação é uma etapa que exige do doutorando um processo de planejamento com verificação prévia dos critérios, visando assegurar a viabilidade e a relevância da pesquisa desde o seu início. Sendo assim, como um momento importante para formação doutoral do pesquisador, o exame de qualificação tem como objetivo principal avaliar as condições de realização e a qualidade do projeto de tese, bem como a capacidade do doutorando para desenvolvê-lo. Esta avaliação, realizada por uma comissão examinadora, abrange a originalidade da proposta, os resultados parciais, quando existentes, e a competência do discente para conduzir a pesquisa.

A cultura da qualificação na pós-graduação desempenha um papel central na formação de pesquisadores, funcionando como um mecanismo de avaliação intermediária que garante a maturidade acadêmica do candidato antes da defesa da dissertação ou tese. Esse processo, presente em programas de diferentes países, tem o objetivo de aferir a profundidade teórica e metodológica do estudo, bem como a capacidade do pesquisador em conduzir investigações originais e relevantes. Além de representar um rito de passagem para o doutorando, a qualificação também reflete uma cultura acadêmica pautada na excelência e na *accountability*, exigindo que os pesquisadores demonstrem não apenas domínio

do tema, mas também capacidade crítica e autonomia intelectual (Boud e Lee, 2009). Em um contexto mais amplo, a qualificação contribui para a qualidade da pesquisa e para a credibilidade institucional dos programas de pós-graduação, inserindo-se em um movimento global de fortalecimento da avaliação e da garantia da qualidade no ensino superior (Halse e Malfroy, 2010).

O Projeto Pedagógico do Programa do PPGEA/FURG estabelece expectativas claras quanto ao conteúdo da tese, enfatizando que esta deve “evidenciar contribuição original, intensidade argumentativa e abrangência do tema” (PPP, 2017, p. 19). Isso significa que o trabalho doutoral deve ir além da mera reprodução ou compilação de conhecimento existente, apresentando uma contribuição inédita ao campo da Educação Ambiental. Nesse sentido, a “intensidade argumentativa” refere-se à necessidade de uma análise crítica e aprofundada, fundamentada em uma base teórica e metodológica sólida. Já a “abrangência do tema” destaca a importância de um escopo de pesquisa relevante, capaz de dialogar com questões centrais da Educação Ambiental, ampliando seu impacto acadêmico e social.

Depois de defendido e aprovado o projeto de tese, a obtenção do título de Doutor em Educação Ambiental está condicionada ao cumprimento de requisitos específicos, tanto em termos de tempo de dedicação quanto de produção científica e formatação da tese. O Regimento Interno do PPGEA detalha as etapas e exigências que o doutorando deve observar para a conclusão de sua formação. No que concerne ao tempo de dedicação, o Art. 58 estabelece a necessidade de integralização de “quarenta e oito (48) créditos” (RI, 2021, p.20).

Ademais, o Art. 58 também define um requisito de produção científica, condicionando a defesa da tese à “publicação de pelo menos dois artigos em co-autoria com o orientador ou apresentação de documento do orientador que comprove o encaminhamento dos artigos para publicação ao longo do curso em periódicos de *qualis* no mínimo A4” (RI, 2021, p. 21). Esta exigência reserva atenção à divulgação do conhecimento produzido no doutorado em periódicos qualificados, incentivando a inserção do doutorando no debate científico e a validação de suas pesquisas pela comunidade acadêmica.

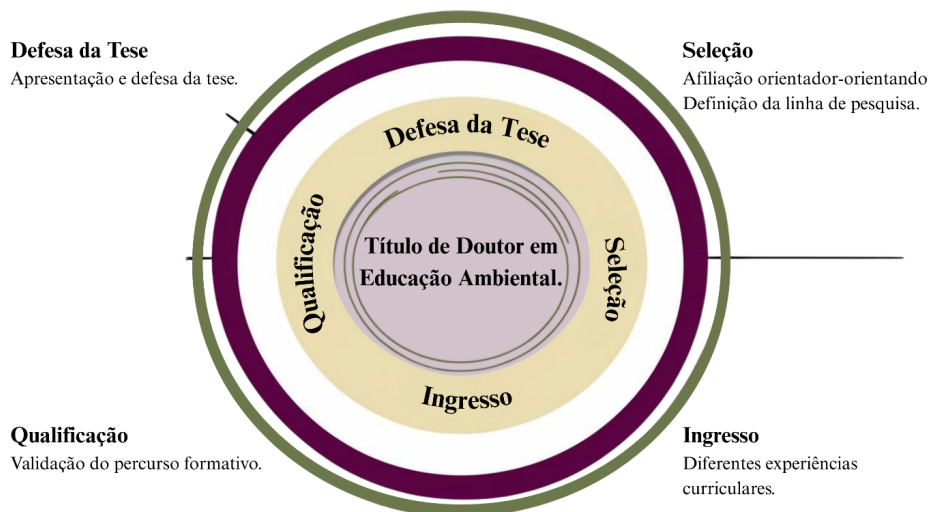
A elaboração da tese, conforme o Art. 59, deve ser realizada “sob aconselhamento do professor orientador” (RI, 2021, p. 19) e estar intrinsecamente “vinculada a uma das linhas de pesquisa do Programa” (RI, 2021, p. 19), além de “obedecer ao projeto previamente aprovado no exame de qualificação” (RI, 2021, p. 19). O PPP do PPGEA também detalha os critérios de avaliação da tese durante a defesa pública, destacando:

- I - a qualidade e relevância científica do texto e resultados da tese, bem como os aspectos de estilo e formato;
- II - a apresentação oral, nos aspectos de capacidade de estruturar a síntese do trabalho de tese no prazo estabelecido de 60 (sessenta) minutos e na utilização de ferramentas culturais;
- III - a capacidade de argumentar objetivamente sobre as questões levantadas pela Banca Examinadora e de demonstrar conhecimento na área em que se situa o trabalho de tese (PPP, 2017, p.19).

Estes critérios reforçam a importância não apenas do conteúdo da pesquisa, mas também da sua forma, da capacidade de comunicação do doutorando e do domínio do conhecimento na área investigada. O Art. 64 do Regimento Interno do PPGEA estabelece os prazos e procedimentos posteriores à defesa da tese. O doutorando tem um prazo máximo de “três meses após a data da defesa” para incorporar as sugestões da banca examinadora e encaminhar a versão final da tese à secretaria do programa. Adicionalmente, o §2º é taxativo ao afirmar que “o título de Doutor em Educação Ambiental só será emitido após homologação da tese, em reunião do colegiado, e da entrega da versão definitiva conforme §1º” (RI, 2021, p. 21). Este último ponto enfatiza que a aprovação na defesa é apenas uma etapa do processo, sendo a homologação pela instância colegiada e a entrega da versão final, os requisitos derradeiros para a titulação.

O curso de doutorado do PPGEA/FURG estrutura-se em um percurso formativo que prioriza a formação para a pesquisa, enfatizando a produção de uma tese que alie originalidade, rigor teórico e metodológico, relevância para o campo da Educação Ambiental e a capacidade do doutorando de sustentar e defender sua investigação. Esse processo envolve etapas interdependentes, desde a seleção e o ingresso até a defesa da tese, cada uma desempenhando um papel fundamental na construção da identidade acadêmica e científica do doutorando. A Figura 1 sintetiza esse percurso, destacando os principais elementos para a consolidação da formação doutoral no programa.

Figura 1: Etapas e processos da formação doutoral no PPGEA/FURG



Fonte: os autores (2025).

Esses elementos estruturam um percurso formativo que transcende a produção acadêmica tradicional, preparando pesquisadores para atuar de maneira crítica e inovadora. Com uma abordagem inter, pluri, multi e transdisciplinar, o PPGEA busca formar profissionais que, fundamentados no rigor científico e na reflexão crítica, possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida social. Esse processo formativo, desenvolvido por meio da elaboração da tese, visa estabelecer um diálogo ampliado com a sociedade, reafirmando a universidade como um espaço educativo essencial para a construção de um futuro socioambientalmente sustentável. A perspectiva apresentada pelos documentos do PPGEA encontra ressonância na missão institucional da FURG, que se define pelo compromisso com o avanço do conhecimento e a formação integral de profissionais aptos a impulsionar o desenvolvimento humano e aprimorar a qualidade socioambiental (FURG, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise documental desenvolvida neste artigo nos deu condições de identificar elementos que caracterizam a formação doutoral no contexto do PPGEA da FURG. O processo seletivo, conforme evidenciado, prioriza a avaliação da expertise dos

candidatos na investigação científica, com ênfase na análise e defesa de um projeto de pesquisa. Os procedimentos de ingresso sugerem a preocupação do programa em selecionar candidatos cujos projetos, além de apresentarem originalidade, estejam alinhados às linhas de pesquisa e à identidade acadêmica do programa.

O desenho curricular do PPGEA é articulado por disciplinas teóricas, atividades práticas de pesquisa e o estágio de docência. Entretanto, por mais que o Projeto Pedagógico do Programa (PPP) enfatize a importância da fundamentação teórica e da originalidade temática na produção da tese, bem como a conexão das pesquisas com o campo da Educação Ambiental, como elementos centrais na formação do doutorando, e ressalte a diversidade de experiências (ensino, pesquisa e extensão) ao longo do curso, a forma como esses aspectos se materializam no currículo do programa carece de maior explicitação.

Uma análise mais aprofundada da relação entre as ementas das disciplinas e a avaliação das experiências dos doutorandos poderia contribuir para novos estudos sobre o alinhamento entre a formação acadêmica ofertada e os desafios da área. Além disso, considerando as diretrizes da CAPES para a organização curricular dos programas de pós-graduação, seria relevante investigar de que maneira os componentes curriculares do PPGEA atendem às exigências de formação científica e profissional, especialmente no que se refere à interdisciplinaridade e à inserção social das pesquisas.

A partir da análise do Regimento Interno podemos salutar o que compete, na visão do PPGEA, ao professor orientador. Entendemos esta figura como catalisadora no processo formativo, uma vez que sua atuação impacta diretamente o desenvolvimento acadêmico e profissional do doutorando, influenciando sua inserção na comunidade científica e a consolidação de sua identidade como pesquisador. Além disso, o Regimento estabelece alguns critérios de experiência e um conjunto de atribuições que orientam a condução da orientação e do acompanhamento dos doutorandos. No entanto, a flexibilidade na interpretação dessas diretrizes pode resultar em variações na experiência de orientação, dependendo do estilo e disponibilidade de cada professor.

A vinculação entre orientador e orientando, estabelecida já no processo seletivo, levanta questionamentos sobre os critérios adotados para essa definição. Embora a pré-indicação do orientador possa favorecer a integração do aluno a um grupo de pesquisa desde o início, ela também pode limitar a liberdade do doutorando na escolha de um professor cuja abordagem metodológica ou disponibilidade se alinhe melhor às suas necessidades acadêmicas. Nesse sentido, seria pertinente

uma reflexão sobre até que ponto essa vinculação inicial influencia a trajetória e as possibilidades formativas dos estudantes.

A partir desde estudo entendemos que a formação doutoral no PPGEA é estabelecida por meio de etapas conectadas e, ao mesmo tempo, autônomas. Enquanto um processo estruturado, os requisitos definidos devem ser seguidos para que o doutorando, de fato, defenda sua tese e adquira o título de doutor em Educação Ambiental. A investigação desses aspectos possibilitou mapear elementos que tensionam a formação doutoral em Educação. Embora tenhamos iniciado essa discussão a partir do contexto do PPGEA, as reflexões aqui apresentadas servirão como ponto de partida para novas análises, impulsionando nossos estudos sobre os modelos de formação doutoral em Educação adotados em diferentes instituições brasileiras.

REFERÊNCIAS:

BORGES, D. S.; TAUCHEN, G.; SCHNEIDER, R. B; Políticas nacionais para formação doutoral. *In*: SARMENTO, C. M.; MOURA, S. (org.). **Migrações, desigualdades e desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: XXXIII Encontro Associação das Universidades de Língua Portuguesa AULP, 2024, p. 227-234.

BOUD, D.; LEE, A. **Changing practices of doctoral education**. Routledge, 2009.

COSTA, S. K. H. T. *et al.* A importância do estágio de docência na pós-graduação para a constituição do professor de Ensino Superior: alguns apontamentos. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 15, p. 64-77, 2022.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

FALASTER, C.; FERREIRA, M. P.; GOUVEA, D. M. R. O Efeito da Publicação Científica do Orientador na Publicação dos Seus Orientados. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 21, n. 4, p. 458–480, jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/jCTLHrYwqkbTVffRWp9csCc/?lang=pt>

FURG. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2033**. Rio Grande, 2024, 16 p. Disponível em: https://planejamento.furg.br/images/PPI_final_Revisado.pdf. Acesso em: 2 de abril de 2025.

FURG. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG. **Projeto Político Pedagógico do PPGEA**. Programa de Pós-graduação em EducaçãoAmbiental, 2017. Disponível em: https://ppgea.furg.br/images/PPP_PPGEA.pdf.

FURG. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG. **Edital único de seleção para ingresso de estudante regular no 1/2024**. Mestrado e doutorado em Educação Ambiental. Coord cur de pg em

educação ambiental, 10 out. 2024. Disponível em: https://siposg.furg.br/selecao/download/2204/EDITAL__2_.pdf.

FURG. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG. **Regimento interno do programa de pós-graduação em Educação Ambiental**. 17 fev. 2021. Disponível em: https://ppgea.furg.br/images/REGIMENTO_PPGEA_atualizado_2023.pdf.

HALSE, C.; MALFROY, J. Retheorizing doctoral supervision as professional work. **Studies in Higher Education**, v. 35, n. 1, p. 79-92, 2010.

HUNTER, J. M. Moeda universitária: o “crédito”. In: SILVEIRA, Z. S. Relatório da Equipe de Assessoria do Planejamento do Ensino Superior (EAPES) – ACORDO MEC-USAID. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v. 7, n. 14, p. 633-639, 2020.

LEE, A. How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. **Studies in Higher Education**, v. 33, n. 3, p. 267–281, 2008.

LEITE FILHO, G.; MARTINS, G. A. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, p. 99-109, 2006.

MANATHUNGA, C. Early warning signs in postgraduate research education: A different approach to ensuring timely completions. **Teaching in Higher Education**, v. 10, n. 2, p. 219–233, 2005.

MEDEIROS, L. C.; LETA, J. Formação de mestres e doutores no Brasil: uma análise do currículo das pós-graduações em Ciências Biológicas. **Avaliação**, v. 25, n. 02, p. 375-394, 2020.

MOROSINI, M. C. A pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista Argentina de Educación Superior - RAES**, v. 1, n. 1, p. 125-152, 2009.

PACHECO, G. B.; GARCIA, A. W.; GARCIA, R. Educação Superior na América Latina: uma reflexão sob o olhar da CEPAL. In: **XIX Colóquio Internacional de Gestão Universitária**. Universidade e desenvolvimento sustentável: desempenho acadêmico e os desafios da sociedade contemporânea. Florianópolis, SC, Brasil. 2019.

RAMA, C. V. **Los postgrados de América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento**. 1 ed. Cidade do México: Unión de Universidades de América Latina – UDUAL, 2007.

SANTIN, D. M.; CAREGNATO, S. E. Concentración y desigualdad científica en América Latina y el Caribe a principios del siglo XXI: un estudio cuantitativo. **Información, Cultura y Sociedad**, n. 43, p. 13-30, 2020.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 148-176.

SILVEIRA, Z. S. Relatório da Equipe de Assessoria do Planejamento do Ensino Superior (EAPES) – ACORDO MEC-USAID. **Movimento-Revista de Educação**, v. 7, n. 14, p. 1-642, 2020.

TAUCHEN, G.; NÖRNBERG, M. Formação pós-graduada nos planejamentos estratégicos dos programas na área da educação. **Revista Linhas**, v. 26, n. 60, p. 132-158, jan./abr. 2025. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/27155/18511>



O estudo teve por objetivo analisar as políticas nacionais e institucionais para a formação doutoral na área da Educação no espaço lusófono, fornecendo informações detalhadas sobre as estruturas organizacionais desse nível de formação em Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique, Portugal e Timor-Leste. A produção dos dados documentais vincula-se ao desenvolvimento do projeto Formação de doutores no espaço lusófono: estudo comparado sobre as políticas de formação e os impactos da cultura da performatividade na Área da Educação, desenvolvido em rede internacional com o apoio do CNPq. De modo geral, no cenário internacional da formação doutoral, observam-se movimentos de reforma e de transposição de modelos para a criação de cursos neste nível de formação. No âmbito dos países africanos lusófonos, a organização dos sistemas de ensino superior foi posterior às independências e as pós-graduações, em sua maioria, criadas a partir deste século, em colaboração internacional. Espera-se que os resultados deste estudo contribuam significativamente para o entendimento das dinâmicas da formação doutoral em Educação no contexto lusófono, ainda pouco conhecido pela literatura da área, oferecendo subsídios para a formulação de políticas e aprimoramento dos processos formativos.

Esta obra contou com apoio e recursos do CNPq e FAPERGS

