

# REDE NORDESTE DE ENSINO (RENOEN) E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A NOÇÃO DE DOUTORADO ACADÊMICO X DOUTORADO PROFISSIONAL

*NORTHEAST TEACHING NETWORK (RENOEN) AND SOME CONSIDERATIONS ON THE NOTION OF ACADEMIC DOCTORATE X PROFESSIONAL DOCTORATE*

*RED DE ENSEÑANZA DEL NORDESTE (RENOEN) Y ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA NOCIÓN DE DOCTORADO ACADÉMICO X DOCTORADO PROFESIONAL*

**FRANCISCO REGIS VIEIRA ALVES**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor titular do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do estado do Ceará (IFCE) – Fortaleza – CE

[fregis@ifce.edu.br](mailto:fregis@ifce.edu.br)

<https://orcid.org/0000-0003-3710-1561>

Recebido em: 16/03/2022

Aceito em: 19/08/2022

Publicado em: 19/12/2022

## **Resumo**

A complexa noção de *Philosophiae Doctor* (Ph.D.) apresenta um processo evolutivo e de modificações de seu significado, desde um cenário das antigas escolas de Filosofia Medieval até o advento de um novo modelo de universidade, em que podemos observar a migração de uma ênfase do ensino para a pesquisa sistemática. Desse contexto, no presente trabalho, apresentamos uma discussão em torno desse processo evolutivo internacional e histórico sobre a noção de Ph.D. e, depois de algum tempo, suas variantes emergentes, como o caso do Doutorado profissional e do doutorado em Educação (Ed.D.). De modo especial, a partir dos exemplos identificados em países anglo-saxônicos e francófonos, buscamos situar uma proposta recém aprovada pela CAPES de Doutorado Acadêmico em Rede denominado Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) e seus respectivos impactos para a pós-graduação e a necessária expansão na Região Nordeste, mediante observância para a área de ENSINO - 46.

**Palavras-chave:** Doutorado acadêmico. Doutorado profissional. Ensino. Formação.

## **Abstract**

The complex notion of *Philosophiae Doctor* (Ph.D) presents an evolutionary process and modifications of its meaning, from a scenario of the old schools of Medieval Philosophy to the advent of a new model of university, in which we can observe the migration from a teaching emphasis to systematic research. From this context, in the present work, we present a discussion around this international and historical evolutionary process on the notion of Ph.D. and, after some time, its emerging variants, such as the case of the Professional Doctorate and the Doctorate in Education (Ed.D.). In a special way, from the examples identified in Anglo-Saxon and French-speaking countries, we seek to situate a proposal

recently approved by CAPES for an academic doctorate in Network called Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) and its respective impacts for graduate studies and the necessary expansion. in the Northeast Region, subject to compliance for the area EDUCATION - 46.

**Keywords:** Academic Doctorate. Professional doctorate. Teaching. Formation.

## Resumen

La noción compleja de Philosophiae Doctor (Ph.D.) presenta un proceso evolutivo y modificaciones de su significado, desde un escenario de las antiguas escuelas de Filosofía Medieval hasta el advenimiento de un nuevo modelo de universidad, en el que podemos observar la migración de un énfasis en la enseñanza a la investigación sistemática. A partir de este contexto, en el presente trabajo, presentamos una discusión en torno a este proceso evolutivo internacional e histórico de la noción de Ph.D. y, luego de un tiempo, sus variantes emergentes, como es el caso del Doctorado profesional y el Doctorado en Educación (Ed.D.). De manera especial, a partir de los ejemplos identificados en países anglosajones y francófonos, buscamos situar una propuesta recientemente aprobada por la CAPES para un Doctorado Académico en Red denominado Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) y sus respectivos impactos para estudios de posgrado y la necesaria ampliación en la Región Nordeste, sujeto al cumplimiento para el área de EDUCACIÓN - 46.

**Palabras clave:** Doctorado Acadêmico. Doctorado profesional. Enseñando. Formación.

## 1 Introdução

---

A discussão em torno da modalidade acadêmica de doutorado e sua variante, a profissional, tendo em vista o caso de vários países, se constitui como uma temática bastante recorrente, uma vez que preserva o interesse de vários especialistas. A universidade se apresentou como uma instituição primária para a formal creditação de conhecimento e o ensino superior durante a maior parte deste século, ao mesmo tempo em que enfrentou extensas críticas por sua consistente forma de privilegiar modos disciplinares e um método *standard* de produção de um saber científico (*savoir savant*), em detrimento de outros conhecimentos mais práticos e/ou situados.

Lee, Green e Brennan (2000) comentam que, em um contexto de uma sociedade do conhecimento deparamos novas exigências e desafios ao Ensino Superior. Os autores cunham o termo *knowledge workers* (operários do saber), com o ensejo de transmitir a ideia de que a universidade está sob uma pressão de uma série de ângulos sociais, no que diz respeito ao seu papel na produção/formação de novas gerações, sobretudo, depois dos anos 80, com íntima relação envolvendo a economia e o trabalho, mediante a exigência de produção de novas formas de saber científico, e não apenas no espaço clássico, hermético e disciplinar da universidade (DOWNS, 1989).

Por exemplo, Lee, Green e Brennan (2000) apontam o contexto educacional pós Segunda Guerra e a necessidade de uma população de trabalhadores altamente qualificados. De fato, novos tipos de estruturas e de práticas organizacionais estão surgindo e requerendo, cada vez mais, de *knowledge workers* (operários do saber) e deles se exige que não reproduzam ou repliquem apenas as formas acadêmicas e de socialização profissional, como normalmente se registra nas universidades, mas, sim, produzir conhecimento contextualizado, conhecimento rápido, além do formal e do saber compartimentalizado, com o intento de se obter vantagem competitiva.

Nesses termos, na medida em que a universidade moderna desenvolveu o seu foco contemporâneo na pesquisa no século XIX, o tradicional *Philosophiae Doctor* (Ph.D.), como um grau de instrução intelectual explicitamente orientado para a pesquisa, emergiu para treinar novas gerações de pesquisadores e induzi-los aos novos conhecimentos disciplinares, desde seu provável surgimento na Alemanha, em meados do século XIX e sua importação, em 1848, para o EUA. Algum tempo depois, segundo Park (2007), a moderna noção de Ph.D. chegou na Inglaterra em 1917, inicialmente na universidade de *Oxford*, por influência da tradição norte americana e das universidades alemãs (JONHSON, 2005).

Nesses termos, Lee, Green e Brennan (2000, p. 118) descrevem o seguinte cenário.

A aquisição de um PhD foi, pelo menos desde o final da Segunda Guerra Mundial, a licença da universidade para pesquisa independente e baseada em disciplinas. O PhD se tornou tão naturalizado e enraizado na história da universidade e seus modos de produção de conhecimento que é fácil esquecer o quão recente ele chegou. À luz da rápida mudança recente e do debate no ensino superior, no entanto, não é surpreendente que o PhD e o treinamento em pesquisa mais geralmente estão sob intenso escrutínio.

Lee, Green e Brennan (2000) fornecem um emblemático exemplo de formas alternativas de doutorado, na medida em que discutem, por exemplo, a noção de Doutorado Profissional (DP) e sua experiência de implantação na Austrália, relativamente a qual, podemos constatar trabalhos que constatarem a primeira geração, a segunda geração e, até mesmo, a terceira geração dos doutorados profissionais. (MAXWELL, 2003).

Por outro lado, no caso do Brasil, quando examinamos os avanços da pós-graduação, deparamos exemplos importantes no campo educacional e, de modo específico, quando consideramos a área de ENSINO - 46 (JORGE; SOVIERZOSKI; BORBA, 2017). Com efeito, no contexto da Educação, a formação em nível de doutorado na modalidade profissional constitui um importante nível de aperfeiçoamento, todavia, a constatação do seu rápido

crescimento, sobretudo em um contexto educacional de outros países requer uma maior vigilância e a compreensão de determinadas concepções dicotômicas históricas e até resilientes, como assim explicam os autores a seguir:

No desenvolvimento do argumento para o doutorado profissional como sendo estudos de doutorado apropriados para o praticante é fácil dicotomizar com o (Ph.D.) e o doutorado profissional e ver o doutorado (Ph.D.) sendo abrangente de um tipo de conhecimento purista e o doutorado profissional como sendo totalmente focado na prática e nos projetos aplicados (FULTON *et al.*, 2012, p. 131).

Há mais ou menos uma compreensão universal do Ph.D. "tradicional" *Philosophiae Doctor*, pela simples razão de que este diploma surgiu das universidades medievais europeias e se difundiu por todo o globo. Certamente que o doutorado foi frequentemente ajustado à cultura e prática particulares nas respectivas instituições e sistemas de ensino superior. (NOBLE, 1994; VERGER, 1978), além de mudanças de paradigmas concernentes às atualizações da moderna pesquisa universitária. “Geralmente ele é considerado o mais alto grau concedido em ensino superior” (HUISMAN; NAIDOO, 2006, p. 4). Apesar de seus diferentes significados ao longo do tempo e da história, a ideia geral é que o doutorando faça um trabalho original – e uma significativa – contribuição para o avanço do conhecimento acadêmico (ALVES, 2022a; 2022b).

De modo particular, Lee, Green e Brennan (2000) comentam o Doutorado em Educação (Ed.D.) com mais de um século de tradição acadêmica. “A tradição acadêmica sobre a formação de Doutores em Educação (*Education doctorate - Ed.D*) possui cerca de 100 anos”, como assim esclarece Perry (2012, p. 1). Por sua vez, como mencionamos há pouco, o título de Ph.D. foi inventado “provavelmente na Alemanha e foi impulsionado pela propagação e a socialização de milhares de jovens estudantes americanos, diante do sistema de escolarização alemã e educação universitária do século XIX”. (GREGORY, 1995, p. 177).

Não obstante, em nosso país, não podemos se eximir de um exame crítico e reflexivo sobre um fenômeno recente, concernente à submissão de cursos de DP no Aplicativo de Propostas de Cursos Novos (APCN) de 2017 da CAPES após a publicação da Portaria nº 389 (BRASIL, 2017), intimamente relacionado ao debate acadêmico vigoroso envolvendo os Mestrados Profissionais (MP) e os Mestrados Acadêmicos (MA) e a necessidade de um exame de forma a contemplar as especificidades de cada região brasileira (RÔÇAS; MOREIRA; PEREIRA, 2018) e, acrescentamos, suas reconhecidas “assimetrias”.

Diante do cenário anterior, declaramos um substancial interesse envolvendo as distinções entre DP e o Doutorado Acadêmico (DA). Tais relações, diferenças e contrastes proporcionam uma compreensão necessária, global e local sobre a implantação recente de um programa de DA em REDE, na região Nordeste do Brasil, cujas assimetrias e regime de oferta da pós-graduação justificam um maior investimento de recursos da pós-graduação na região Nordeste. Nesses termos, assinalamos o seguinte questionamento: De que forma os elementos históricos, exemplos de outros países envolvendo novas formas e variantes do Ph.D., inclusive o caso do Ed.D. clássico podem contribuir para uma consistente depuração e desenvolvimento do programa de DA denominado Rede Nordeste de Ensino (RENOEN)?

A partir do questionamento anterior, indicamos os objetivos: (i) discutir os dilemas atuais envolvendo o binômio “Doutorado Acadêmico x Doutorado Profissional” e seus aspectos significativos em outros países; (ii) compreender as características da pesquisa e da carreira acadêmica originada deste binômio; (iii) situar/apresentar a identidade, o impacto social correspondente ao RENOEN na região Nordeste, constituindo como um doutorado recém aprovado pela CAPES. A partir do questionamento anterior e dos objetivos supracitados, na seção subsequente, com o escopo de compreender a natureza da pesquisa e os dilemas envolvendo o binômio “Doutorado Acadêmico x Doutorado Profissional” veremos alguns exemplos ocorridos em outros países com maior experiência acumulada quando comparada ao caso do Brasil.

## **2 Sobre as pesquisas internacionais e os programas de Doutorado profissional (DP)**

---

Para o desenvolvimento de um cenário de compreensão sobre o tema que propomos em tela, optamos com um entendimento natural e, também, correlacional das áreas de interesse que denominamos, hodiernamente no Brasil, por Educação (área 38) e de Ensino (área 46). De forma preliminar, buscaremos situar e compreender determinados aspectos relacionados com a pós-graduação e uma antiga preocupação relacionada com a modalidade profissional em nosso país, pois, essa modalidade de PPG era aventada a fim de ofertar cursos mais voltados às necessidades do mercado de trabalho, até porque, em 1965, Sucupira vislumbrava um PPG de modalidade profissional, distinguindo-o de um PPG de pesquisa (acadêmico) (ROÇAS; MOREIRA; PEREIRA, 2018; ANDRE; PRINCEPE, 2011).

Inicialmente, tendo em vista a incorporação de um melhor entendimento quanto aos programas de doutorado na modalidade profissional, cabe observar o caso de países de maior tradição e um histórico reconhecidamente ampliado sobre o tema (BRENNAN; KENWAY; ZIPIN, 2002). Recordamos que os graus de doutorado alternativos ao Ph.D. floresceram, em particular, no mundo anglo-saxão. Exemplos de Doutorado em Administração de Empresas (DBA), Ed.D., Doutorado em Engenharia (Eng.D.) e encontramos, também no Reino Unido, Austrália, Estados Unidos e Canadá. (HUISMANN; NAIDOO, 2006). Para exemplificar, Huismann e Naidoo (2006, p. 5) expressam significativas mudanças, acrescidas de uma crítica correspondente à modalidade acadêmica da pesquisa.

A data exata de nascimento não pode ser recuperada, mas as origens no Reino Unido podem ser encontradas na segunda metade da década de 1980 e no início da década de 1990. Até então, a maioria dos PhDs poderia ser “absorvida” pelo crescente setor de ensino superior, mas aos poucos os doutores também estavam procurando emprego fora do mundo acadêmico. Verificou-se uma crescente insatisfação com a correspondência entre os conhecimentos e competências dos doutorandos e o mercado de trabalho. As críticas centraram-se na excessiva especialização do doutorado, na falta de oportunidades de trabalho interdisciplinar e na falta de capacidade para transferir e aplicar conhecimentos e competências fora do contexto acadêmico. Além disso, as baixas taxas de conclusão e a qualidade da supervisão foram apontadas como problemas específicos.

Para exemplificar outros casos semelhantes, consideremos o trabalho de Perry (2012) quando desenvolve um esboço histórico evolutivo sobre a formação do Ed.D. nos EUA. O autor registra que entre 1870 e 1910, determinadas áreas de preparação profissional – Direito, Medicina, Educação – revelavam determinada insatisfação quanto ao modelo de preparação profissional. Três instituições se destacaram nesse contexto de insatisfação, a saber: *Harvard College* (Direito), *Hopkins University* (Medicina), *Columbia College* (Educação).

No cotejo das preocupações, Perry (2012, p. 2) revela o interesse pela “formalização da educação profissional para cada um desses campos e acreditou na elevação dos padrões de cada profissão por meio do ensino superior”. O autor assinala o caráter de dificuldade a mais, no caso da Educação, no que concerne ao estabelecimento de um campo profissional no interior da universidade. Por exemplo, em 1879, algumas universidades nos EUA, como no caso da *University of Michigan*, criou a *Chair in the Science and Art of Teaching*, que envolvia uma noção sobre a formação e o treinamento do professor, diante do seu caráter esporádico e não disseminado em agências educacionais. Por conseguinte, se constatou um crescimento

embrionário de institutos visando o treinamento e formação professores, pois se identificava constante pressão para sua transformação em escolas gerais de Educação.

De forma adicional, Perry (2012, p. 4) exalta as confusões e rivalidades entre as instituições que assumiram um expediente de crítica dos educadores, envolvendo alguma espécie de “responsabilidade moral”, que revelava um entendimento de que “os educadores foram chamados para a sua profissão, mas não precisavam treinar especificamente para sua vocação”, o que adquiriu um viés mais preocupante, diante de um cenário de fragmentação da formação pretendida. Por outro lado, cabe registrar a emergência de um novo modelo de profissional, ao menos, originado da contribuição da área do Direito e da Medicina.

Esse novo modelo de preparação profissional pode ser identificado em 1898, por contribuição do *Teachers College at Columbia University*. Em 1893, por exemplo, a emergência dos primeiros cursos de graduação em Pedagogia e, por necessidade acadêmica, a consubstanciação de um currículo que configuraria o perfil do educador. Perry (2012, p. 5) indica “a proliferação dos programas de doutorado em Educação que determinam a emergência acadêmica de um doutorado em Filosofia da Educação e do Ed.D.”.

*Teachers College* ofertou, em 1893, o primeiro Ph.D. em Educação. Por intermédio de uma reforma curricular endereçada aos estudantes da área, houve a constituição de teorias em Psicologia, Educacional, História da Educação e Filosofia da Educação. Nesse contexto, a ideia de formação continuada para professores evoluiu. Não obstante, a preocupação com uma educação profissional necessitava superar algumas dificuldades persistentes. Perry (2012, p. 5) comenta que “as experiências de estágio foram mais alinhadas com os cursos avançados que ensinavam o desenvolvimento do conhecimento, em vez das experiências de campo que fornecem as habilidades necessárias para uma profissão”. Outro fator criticado, por exemplo, envolvia o objeto da dissertação, que acentuavam mais uma abordagem histórica e estatística – ao invés de uma abordagem técnica – para as instituições e processos da Educação. Nesses termos, podíamos constatar enorme confusão e incoerência flagrante na preparação do Ed.D. desde o início (PERRY, 2012).

Em *Havard*, por exemplo, ocorreu uma história diferente de preparação profissional em Educação. Com efeito, “em 1865, Thomas Hill, então presidente de *Harvard*, escreveu sobre a distinção entre Educação liberal e Educação profissional ao considerar a meta de *Harvard*

*College* se tornar uma universidade” (PERRY, 2012, p. 6). Nesses termos, um bacharelado em Educação que aumentaria os padrões dos professores e auxiliaria a estabelecer a profissão de professor. Em 1890, surge um curso normal (*normal course*) para professores, envolvendo um novo programa de formação de professores, todavia, em um contexto da instituição em que alguns membros da Faculdade, por exemplo, não admitiam que a Educação poderia adquirir um *status* de Ciência (TRAFFORD; LESHEM; BITZER, 2014).

Alguns pontos de vista naturalistas defendiam a constatação de “dom para o ensino” ao invés de se exigir treinamento em habilidades de ensino e conhecimento. Outros membros acreditavam na relevância da pesquisa educacional e, no período de 1911, ocorreu um momento difícil para elevar o *status* da Educação em *Harvard*. Segundo Perry (2012, p. 8), em 1920 “surgiram dois milhões de dólares que determinaram o estabelecimento do *Harvard Graduate School of Education* e aumentou a importância do papel da *Harvard* no treinamento profissional de educadores”. Perry (2012) assinala que o curso de Ed. D., dedicado para alunos que tiveram uma experiência de ensino bem-sucedida e que buscavam uma posição superior e distinguida dentro do sistema escolar. Sobre o curso de Ed. D. Perry (2012, p. 8) explica um viés orientado para a formação de líderes e administradores na escola, ao observar que:

O programa de estudo era composto por cinco áreas da Educação mais o estudo da Teoria social na Educação, História da educação e Psicologia Educacional. A dissertação serviu para ensinar o aluno a conduzir um trabalho independente de investigação utilizando o conhecimento existente e produzindo um resultado construtivo de importância e valor. O objetivo do Ed.D. era oferecer um curso rigoroso de estudo que melhoraria o conhecimento e as habilidades anteriores dos candidatos e os prepararia melhor para liderar como praticantes de escola.

Ao discutir sobre o currículo, foi observado que os requisitos para o Ed.D. de *Harvard* eram bastante semelhantes aos do Ph.D. obtido no *Teachers College*, com exceção de uma maior quantidade possível de assuntos para a tese no caso de *Harvard*. Pouco mais adiante, Perry (2012, p. 9) assinala que ao longo da década de 1920, “vários alunos e professores de *Harvard* não tinham certeza sobre a natureza do Ed.D., que foi projetado para servir a fins semelhantes como o Ph.D. apesar da retórica afirmar que seus objetivos eram profissionais, em vez de acadêmicos”.

Ademais, segundo alguns autores (POWELL, 1980), a escola de Pós-Graduação em Educação (*Graduate School of Education*) nunca explicou o fato de que o Ph.D. servia para a

intenções precípuas de pesquisa, enquanto o Ed.D. servia para intenções eminentemente profissionais. No campo da Educação, “em vez disso, ofereceu uma definição para o Ed.D. que criava uma aparência de uma diferença funcional entre os Ed.D. e o Ph.D. quando na verdade essa diferença não existia” (POWELL, 1980, p. 154).

Um último evento assinalado por Perry (2012) e que revela um viés não trivial de demarcação dessas duas categorias de doutorado, auxilia na compreensão do cenário histórico e evolutivo das noções de Ed.D. e o Ph.D., envolvendo o desenvolvimento de programas de doutorado, com a criação de um Ed.D. em 1934, no *Teachers College*, embora a confusão envolvendo os objetivos e fins do Ph.D. e do Ed.D. persistissem. Perry (2012, p. 10) explica que:

The *Teachers College* criou o Ed.D. envolveu três anos de cursos, escritos e exames orais e um relatório do projeto. Os cursos incluíram trabalhos cobrindo questões comuns aos trabalhadores da área educacional, o que inicialmente significava cursos básicos como História, Filosofia e Psicologia. Mais tarde, porém, o programa incorporou cursos em administração educacional, orientação, currículo e instrução.

Nessa época, se observavam um interesse para criar uma profissão de Educação comparável às profissões do Direito e da Medicina, todavia, essas aspirações diminuíram gradualmente ao longo do tempo e seus quatro componentes centrais do programa perderam significado e propósito conforme outros componentes do programa (PERRY, 2012).

Um desenvolvimento semelhante ocorreu no Reino Unido, aparentemente também conectado com a preocupação do governo em atender às necessidades de profissionais de carreira fora da academia em nível de doutorado (GREGORY, 1995). No caso da Austrália podemos identificar uma diversidade de formações: Doutor em Criação e Artes (DCA); Doutor em Educação (Ed.D.); gestão (DBA) e Doutor em Ciências Jurídicas Nesse contexto, ocorria a figura do aluno que pagava integralmente pelos seus estudos. Por outro lado, a versão do Ph.D. era considerada flexível por abrigar uma maior quantidade de disciplinas, enquanto os doutorados profissionais, inicialmente, se mostravam para a atuação em áreas limitadas.

Fulton *et al.* (2012) recordam o avanço desta modalidade na década de 90 na Inglaterra podem ser encontradas uma ampla oferta e variedade de qualificações dessa natureza e o título é nacionalmente reconhecido, fruto de um entendimento da comunidade acadêmica. Enquanto o doutorado tradicional é considerado o treinamento para uma carreira em pesquisa ou

academia, o DP preocupa-se com “o desenvolvimento da prática profissional e a constituição de sua identidade profissional” (FULTON *et al.*, 2012, p. 131). Ademais, o DP não é uma entidade única, e existem uma série de modelos disponíveis (UK Council for Graduate Education, 2010) e, além do seu crescimento representativo, cada vez mais, se identificam subáreas especializadas de formação.

A universidade de *Middlesex University* na Inglaterra foi a pioneira em sua implantação e uma abordagem particular para a noção de DP, além disso, o itinerário de formação empregado pela *Middlesex University* na Inglaterra tem sido referenciado como uma segunda geração da modalidade (FULTON *et al.*, 2012). Depois de algum tempo, se observou que o impulso do DP (genérico) é o desenvolvimento do profissional e prático dentro do contexto do mundo real, “levando em consideração, com todas as suas ambiguidades, os problemas, as complexidades e dificuldades que isso implica” (FULTON *et al.*, 2012, p. 131).

Os autores recordam as modalidades de doutorados que visam atrair pessoas de uma ampla gama de disciplinas clássicas, ao contrário de outros programas que possuem um foco na prática profissional, por exemplo, como Enfermagem ou Educação. (FULTON *et al.*, 2012). Charity (2010) em sua tese de doutorado intitulada “*PhD and professional doctorate: higher degrees of separation?*” (Ph.D. a DP: elevados níveis de ensino e separação?) comenta o recente movimento de discussão em todo o mundo e isso se deve, em parte, “a ampla oferta de doutorado em toda a Europa como parte do terceiro ciclo, como previsto pelo processo de Bolonha” (CHARITY, 2010, p. 16).

No Reino Unido, o autor observa que a consideração ou o dualismo entre “o propósito e o processo” do Ph.D. está resultando em maiores apelos para a sua justificação à luz da diversidade de candidatos, a sua direção de carreira final e uma mudança de atitude em relação à atribuição de um Ph.D. e bem como o valor no contexto mais amplo (CHARITY, 2010). Resulta, desse cenário, um período de avaliação do sistema de ensino de doutorado, visto que o doutorado é desafiado em uma série de frentes e interfaces educacionais.

Bourner, Bowden e Laing (2001, p. 71) assinalam que “a maioria dos candidatos ao doutorado visa dar uma contribuição original significativa para o conhecimento, concentrando seus esforços em uma lacuna percebida na literatura em uma disciplina específica”. Por outro lado, no Reino Unido, a maioria das universidades que oferecem DP espera que a pesquisa seja

realizada em um tópico que se relaciona com o próprio campo de prática profissional de um candidato em suas respectivas vidas e *habitus* profissionais.

No Reino Unido ainda se identifica a expectativa de uma formação robusta correspondente ao terceiro ciclo (doutorado). De fato, “isso é ainda demonstrado por intermédio da sobrevivência do programa através de mudanças metodológicas paradigmáticas e provando sua aplicabilidade na resposta a novas disciplinas” (CHARITY, 2010, p. 17). Por sua vez, o autor assinala a emergência de outros pontos de vista, ao mencionar que a popularidade do Ph.D. envolve “sua flexibilidade: não é um veículo rigidamente limitado para o estudo de doutorado, mas é adaptativo e responsivo, e capaz de promover habilidades e atributos e gerar conhecimento que é relevante para as profissões” (CHARITY, 2010, p. 17)

Charity (2010) comenta a flexibilidade do Ph.D. profissional é ainda demonstrada por meio de inúmeras variações para o modelo de pesquisa de doutorado tradicional que existe no Reino Unido, exemplos são o doutorado por “publicação” (*paper-based thesis*), visando a prática baseada no trabalho, todavia no caso do doutorado tradicional, a maioria dos candidatos ao doutorado do Reino Unido estudam no programa tradicional de doutorado, com apenas uma minoria muito pequena escolhendo uma dessas alternativas de doutorado e enquanto essas rotas não são de importância primária, uma breve explicação é fornecida aos interessados para mostrar como elas se encaixam no *portfólio* de atividade profissional. No caso do Ph.D. “por publicação” tradicional no Reino Unido, o autor observa:

O PhD por publicação é mais frequentemente concedido a acadêmicos estabelecidos que têm experiência na publicação de artigos de pesquisa em periódicos acadêmicos revisados por pares. A qualificação é concedida a um trabalho que reúna alguns desses artigos. Há uma grande variação nos requisitos para o prêmio entre as universidades e isso leva a preocupações sobre questões de status e garantia de qualidade (CHARITY, 2010, p. 17).

No ano de 2003, Charity (2010) observa que um *consortium* (consórcio) de universidades inglesas buscou introduzir uma nova rota para o Ph.D. como sendo uma resposta recente às novas demandas do tradicional, semelhante ao caso americano. A nova perspectiva se destina a contrariar alguns das críticas ao doutorado tradicional, mas ainda atraindo candidatos que veem o rótulo do Ph.D. como o auge do desempenho acadêmico.

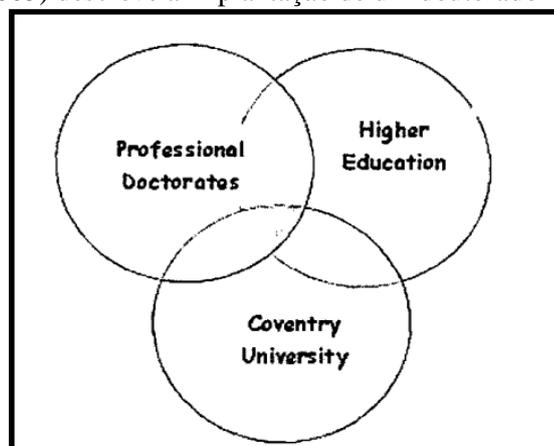
Ainda correspondente a tal contexto de mudanças, o autor acentua que “outra área em comum com os doutorados profissionais é o desejo de dar aos alunos a oportunidade de

desenvolver as qualidades pessoais e as habilidades avançadas necessárias para atrair potenciais empregadores" (CHARITY, 2010, p. 18). Por outro lado, o mesmo autor assinala um viés criticado do Ph.D. tradicional, ao recordar que “esta especialização expõe o doutorado tradicional à sua maior crítica: o conhecimento gerado é especializado a ponto de apenas um seletivo grupo de especialistas disciplinares poder se beneficiar do conhecimento gerado” (CHARITY, 2010, p. 19).

Um desafio chave para o doutorado no Reino Unido é “a necessidade de atrair indivíduos de alta qualidade para o doutorado pesquisa e para garantir que o doutorado seja visto como uma opção de carreira viável.” (CHARITY, 2010, p. 20). Por sua vez, em sua tese de doutorado intitulada *The Collaborative Development of a Professional Doctorate at Coventry University* (O desenvolvimento colaborativo do doutorado profissional na universidade de *Coventry*), Johnson (2005) desenvolveu um exame minucioso sobre uma crítica da literatura neste campo para determinar as principais diferenças entre o doutorado tradicional e o DP a fim de destacar os principais desafios na implantação dos doutorados profissionais na universidade de *Coventry*, Reino Unido.

Na Figura 1 abaixo, em sua tese de doutorado, Johnson (2005) trata como um tema revolucionário relacionado ao DP e sua implantação na universidade de *Coventry* e acentua uma respectiva demanda de interesse, uma vez que “os alunos desejam cursos que considerem acessíveis e relevantes e sejam reconhecidos por seus empregadores como tendo um valor” (JONHSON, 2005, p. 24), sem desconsiderar, entretanto, um *corpus* acadêmico que não depositava confiança acadêmica e no rigor científico na nova modalidade.

**Figura 1** - Johnson (2005) descreve a implantação de um doutorado na *Coventry University*.



Fonte: Johnson (2005)

Johnson (2005) não deixa de evidenciar o papel histórico do Ph.D. tradicional, na medida em que "havia um reconhecimento crescente de que a Grã-Bretanha estava começando a ficar para trás de outros países no treinamento de seus cientistas e outros pensadores com grave perda de poder econômico e prestígio". Nesse cenário histórico, em 1860, o Doutorado em Ciências da *London University* foi lançado. Este foi avaliado inicialmente por exame de seleção, o que resultou em sufocar a originalidade. Foi depois transformado em um diploma de pesquisa. Tal fato é interessante porque parece minimizar o que algumas academias sentem o que vem acontecendo atualmente com o DP como a pressão para se conformar ao Ph.D. métodos de exame agora que estão sufocando seu desenvolvimento. Pouco mais adiante, Johnson (2005, p. 27) se posiciona da seguinte forma:

O (Ph.D.) em seu formato atual agora começa a ganhar corpo, demonstrando o reconhecimento da importância da pesquisa, do pensamento original e do ensino da pesquisa para ajudar o país a se manter no mundo. É o começo aqui da tensão que ainda existe no Ensino Superior entre a investigação e o ensino. E há uma tensão adicional entre a pesquisa, projetada para preencher uma lacuna no conhecimento existente, e a 'pesquisa aplicada', projetada para resolver um problema ou questão, que ainda existe no Ensino Superior.

Johnson (2005) observa que o desenvolvimento de doutorados profissionais, bem como o desenvolvimento de Ph.D., quase um século antes resultou, em parte, da insatisfação do governo com o estreito foco da carreira objetivada pelo Ph.D., considerando as mudanças ocorridas na Educação Superior e na mudança das práticas profissionais, cada vez mais especializadas. A respeito do Ph.D., o autor lista as seguintes deficiências: falta de consistência ou garantia de qualidade entre os programas; os programas são orientados pela filosofia das Ciências, isoladamente de outras áreas-chave; envelhecimento e academia voltada para dentro; declínio na qualidade dos diplomados; superespecialização em detrimento da assunção de riscos e da inovação; manutenção do fosso entre conhecimentos e as competências. Johnson (2005, p. 31) indica o seguinte problema relativo ao rigor:

Alguns acadêmicos, portanto, estão preocupadas com o rigor acadêmico e a equivalência do Doutorado Profissional, e também com a aprendizagem no trabalho, e essas preocupações serão exacerbadas se os dois forem colocados juntos. A impressão que fica da literatura, e dos meus debatedores, é a sensação de que alguns acadêmicos estão preocupados que a exigência de pesquisa para um Doutorado Profissional seja menos rigorosa do que um (Ph.D.) e, conseqüentemente, estão insatisfeitos que isso confira o título de doutor.

A experiência da Austrália com a expansão DP é relatada por vários autores (BOURNER; BOWDEN e LAING, 2001). Sua introdução ocorreu no *Unified National System* (UNS) ao decurso da década de 90. Uma das preocupações envolvia o fornecimento de oportunidades de pesquisa de doutorado em disciplinas não tradicionais e campos profissionais e a criação de uma qualificação de doutorado acelerada para o *déficit* projetado de pessoal acadêmico naquela época. Em uma década, ocorreu um crescimento de 48 em 1990, para 100 em 2000. No começo do ano de 2001, foram registrados doutorados profissionais e com um crescimento de 25% em um ano. Na Austrália, se mostram disponíveis em disciplinas como Educação, Saúde, Direito, Psicologia, Gestão, Artes criativas e Ciências. Os doutorados profissionais são vistos por formadores de políticas e de consultores como um meio de atrair receitas de taxas e adicionar "relevância" ao treinamento para a pesquisa (LAKOMSKI, 1991).

Segundo os autores Maxwell e Shanahan (1997) a introdução do Ed.D na Austrália parece ter surgido pela primeira vez em *Melbourne*, em 1988. A Universidade de Melbourne em 1988 publicou seu plano estratégico "Olhando para o Futuro". Neumann (2005, p. 177) assinala que "os doutorados profissionais geralmente exigiam um critério de seleção relacionado à experiência profissional". E, acrescenta ainda que "da mesma forma, dentro da Educação uma qualificação docente e a experiência prática como um professor ou gerente/administrador educacional eram importantes." (NEUMANN, 2005, p. 177). O autor assinala diferenças importantes no modelo de admissão dos doutorados profissionais, como o fator de experiência, que se apresenta como um critério essencial. Uma das vantagens reivindicadas para o DP envolve um meio de neutralizar a "síndrome do pesquisador solitário" do Ph.D. relatada por alguns autores (BOURNER *et al.*, 2000; NEUMANN; GOLDSTEIN, 2002; NEUMANN; GUTHRIE, 2001). Neumann (2005, p. 179) esclarece que "os estudantes, como seus colegas do Ph.D., se mostravam motivados pela perspectiva de realizar uma pesquisa, mediante um problema específico". Em quase todos os casos, os estudantes escolheram matricular-se em um DP, apesar de sustentar que, igualmente, poderiam desenvolver suas pesquisas em um Ph.D.

Neumann (2005) relata uma interessante "forma cruzada" de formação. Nesse sentido, alguns estudantes que iniciam seus estudos no Ph.D. adquirem alguma oportunidade para mudar para o DP, mediante seu ajuste de direção profissional. Já o número de alunos que mudaram de DP para o Ph.D. o fizeram por causa de seu rigor reconhecido e uma longa duração. Ainda no

caso da Austrália, Neumann (2005) observa que uma percepção imediata diz respeito ao fato de que o Ph.D. se mostra voltado para a pesquisa. (LEE; GREEN; BRENNAN, 2000; CANOLE; VINOT, 2021).

Ainda sobre o contexto da introdução do novo doutorado, podemos ver que a maior ênfase do curso será em pesquisa, mas a orientação principal será no sentido de melhorar a prática profissional. Como um movimento para estabelecer programas profissionais de Ed.D. nas universidades de *Melbourne* e *Monash* eram em parte de origem política, eles refletiam o desafio de base ampla às universidades por parte do Conselho de Educação Superior do Conselho Nacional de Emprego, Educação e Treinamento (NBEET) (MAXWELL; SHANAHAN, 1996).

Logo a seguir, Chapman (1991, p. 4) aponta alguns indicadores originários do sistema de ensino universitário australiano.

A introdução de doutorados profissionais em educação na Austrália não foi fácil. Por exemplo, na *Monash University* alguns dos oponentes da proposta de introduzir um (EdD) levantaram a questão do aumento do número de candidatos ao doutorado e o efeito que isso teria sobre a carga de trabalho do corpo docente em tempos de cortes financeiros para universidades com financiamento público. Outros parecem ter tido preocupações de natureza mais política e questionaram o papel do novo Reitor do Corpo Docente da *Monash* na época, que estava pedindo revisão e mudança, e suas percepções de sua responsabilidade de exercer liderança em relação a programas inovadores.

As objeções mais sérias, no entanto, eram sobre questões de princípio no que diz respeito ao *status* clássico do doutorado e de conceito em geral, com sua ênfase tradicional na pesquisa. Os que defendiam essa perspectiva crítica recordavam os indicadores originados das universidades de *Havard* e *Stanford* e, nesses termos, “algum nível de insatisfação geral foi expresso com a abordagem acadêmica e teórica tradicional de muitas universidades para a preparação de educadores seniores” (MAXWELL; SHANAHAN, 1996, p. 3). Tudo isso como parte de um debate mais amplo e como reflexo da tradicional tensão entre as duas culturas da teoria (academia) e prática (profissão). Maxwell e Shanahan recordam que a maioria dos doutorados nas universidades australianas diz respeito ao Ph.D. *standard*, todavia, ocorreu um aumento expressivo dos doutorados profissionais e a Austrália seguiu por influências das demais mudanças na América do Norte. Maxwell e Shanahan (1996) recordam que, ao

comparar o Ph.D. com o Ed.D., depois de 60 anos de sua implantação é que o último se alinhava ao desenvolvimento de pesquisa envolvendo “problemas aplicados”.

Ademais, no contexto internacional, registramos um sentimento em alguns círculos acadêmicos de que o Ph.D. representa o grau de maior prestígio e o Ed.D. parece estar firmemente estabelecido, que não confere indicação de declínio em popularidade e difere apenas em certos requisitos do doutorado tradicional. “Conclusões desse tipo apoiam a noção de que o doutorado profissional, em algumas áreas da Educação pelo menos, nos Estados Unidos pode muito bem ter perdido o caminho” (MAXWELL; SHANAHAN, 1996, p. 3).

Do ponto de vista da demanda e da procura, os autores observam que ao escolher um DP, parece que os alunos estão querendo um doutorado diferente do Ph.D. Talvez as razões pelas quais os alunos estão escolhendo a alternativa; aquele que não é apenas totalmente orientado para a pesquisa, mas que é diretamente relevante para seu campo profissional, talvez mais aplicado. Mais do que isso, pode muito bem ser que um doutorado permita que eles trabalhem em questões significativas diretamente relacionadas à sua vida profissional e/ou questões com os problemas do local de trabalho no caso do Ed.D..

Maxwell e Shanahan (1996) assinalam o resultado de sua pesquisa, na medida em que, os Ed.D. das universidades australianas possuem uma cultura acadêmica que envolve uma orientação profissional, ou seja, sobre a relação entre os componentes de premiação e as práticas dos trabalhadores da área da Educação. Uma justificativa típica é aquela dada pela *University of Western Australia* (UWA): “A orientação principal não é apenas o desenvolvimento de conhecimento em si, mas a extensão do conhecimento para o aprimoramento da prática profissional”. (MAXWELL; SHANAHAN, 1996, p. 5). De forma resumida, os autores indicam os seguintes objetivos dessa modalidade de programa: preparação para profissionais avançados sobre responsabilidade na Educação; aplicação de habilidades intelectuais a problemas de práticos, melhoria da qualidade do serviço como educadores, ampliando a compreensão teórica da prática educativa e abordando problemas de ensino, aprendizagem e a implementação de um currículo; promoção de profissionais com capacidade de questionar, analisar, criticar e desenvolver a profissão e suas práticas.

Maxwell (2003) apresenta um interessante exemplo envolvendo o que o autor denomina de segunda geração da noção de DP na Austrália. Outro autor (SEDDON, 2000), por

exemplo, indica as seguintes características do Ed.D. da *University of Western Sydney* (UWS): (1) treinamento em pesquisa e estudos aplicados; (2) um *portfolio*;<sup>1</sup> (3) um programa que inclui seminários, reuniões e conferências; e (4) avaliação que exigiu um julgamento global a ser feito sobre o escopo e a qualidade do prêmio.

Por sua vez, Seddon (2000) resume a natureza e o ensino englobados pelo DP (Dprof) em algumas universidades, envolvendo as características da segunda e da terceira geração: Doutorado em Tecnologia (DTech) na *Deakin University*; DBA na *Royal Melbourne Institute of Technology* (RMIT), Ed.D. na *University of Western Sydney*.

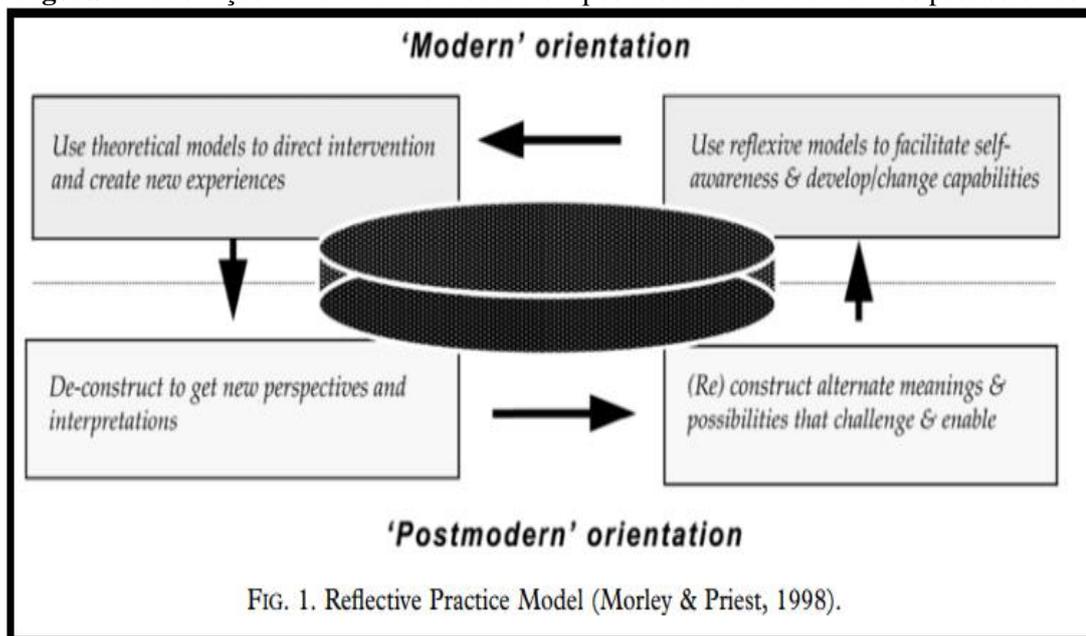
No último caso, Maxwell (2003, p. 284) assinala seu viés alternativo, quando comparado ao caso do Ph.D. Inclusive, no bojo de propostas de estruturação do Ed.D., “envolvia uma preocupação com o ambiente educacional visando estimular a pesquisa e sua disseminação por meio de publicações e outras formas de apresentação de resultados de pesquisa”. Para exemplificar, na Figura 2, visualizamos os dois discos no centro do diagrama que podem ser considerados as duas faces de uma moeda, a depender da orientação.

A face superior representa o praticante reflexivo considerando a experiência de uma orientação moderna tipicamente tradicional e a face inferior representa o praticante reflexivo considerando a experiência e a contemplação de uma orientação pós-moderna mais recente (mas não necessariamente radical). (MAXWELL, 2003).

---

<sup>1</sup> No caso da experiência australiana, Maxwell (2003, p. 284) recorda que o *portfolio* é a saída formal do aluno de um programa e contém pelo menos seis peças, das quais quatro precisam ser publicadas, apresentações em conferências ou colocadas na Internet. O *portfolio* também tem uma declaração integrativa abrangente para auxiliar os três examinadores externos em seu julgamento do “âmbito e qualidade em termos de atribuição do doutorado”.

**Figura 2** - Descrição de tendências modernas e pós-modernas de doutorados profissionais.



Fonte: Maxwell (2003).

O currículo híbrido do DP (LEE; GREEN; BRENNAN, 2000) é aquele que leva explicitamente em conta que, nas interseções entre a universidade e a organização na qual normalmente uma pesquisa de projeto de doutorado será realizado, novos tipos de conhecimento são distinguidos e que envolve formas inusitadas de produção, considerando relacionamentos entre os participantes e certos tipos de redação de pesquisa. (Figura 2). No trecho, a seguir, Lee, Green e Brennan (2000, p. 6) explicam a noção de ‘letramento científico’, quando assinala o fenômeno do “letramento de pesquisa”:

Uma questão em tais investigações crucialmente vinculadas com a prática profissional, dinâmica organizacional e novos tipos de práticas textuais. Conceitualizamos explicitamente o último como "letramentos de pesquisa" e os vemos, no contexto de doutorados profissionais, como incluindo letramentos acadêmicos, letramentos profissionais e letramentos no local de trabalho, em interação complexa. A noção de ‘letramento de pesquisa’ é um organizador conceitual central para o desenvolvimento de práticas de pesquisa em doutorados profissionais, em grande parte por causa do que foi denominado a crescente "textualização" do local de trabalho.

No caso de Portugal, as primeiras universidades foram fundadas em 1290 (FONSECA, 2011). Atualmente, em Portugal, apenas as universidades podiam atribuir o grau de doutorado, sendo 14 delas públicas e 10 privadas. A partir de 2018, os Institutos Politécnicos ganharam a competência de atribuir esse grau de doutoramento. A Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) é, em Portugal, a entidade responsável pelo financiamento da pesquisa. A partir de 2007,

foram desenvolvidas iniciativas de financiamento direto por este Instituto Público, relativamente à contratação de doutorandos, por entidades do Sistema Científico e Tecnológico Nacional. De acordo com os dados disponíveis em 2015 residiam em Portugal 30.800 doutorados, 44% dos quais com idade inferior a 44 anos.

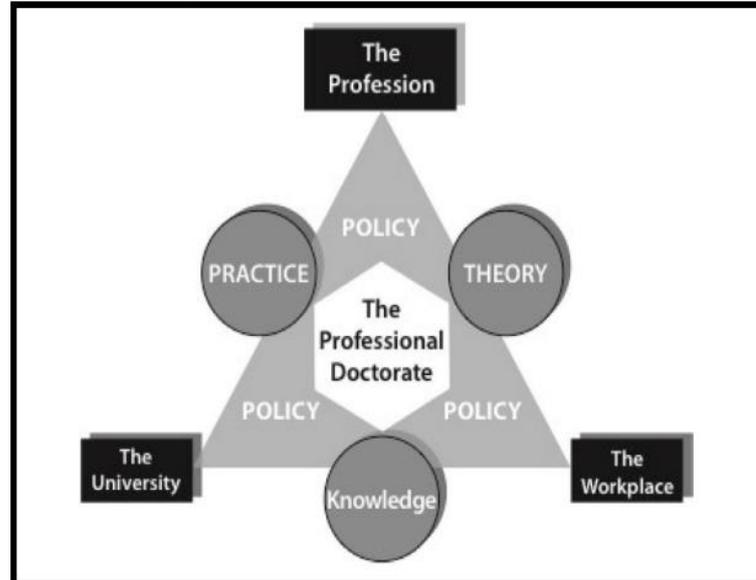
A maioria destes encontrava-se a desenvolver atividade em instituições científicas e de ensino superior com vínculos precários, isto é, com contratos por tempo determinado ou bolsas de pesquisa. Neste contexto, apenas a abertura de concursos públicos para a celebração de contratos de trabalho por tempo indeterminado permitiria a estabilização do sistema de pesquisa e docência em Portugal (RODRIGUES, 2006). “Este quadro de trabalho precário gera, por conseguinte, situações de acumulação de trabalho em termos de docência em diferentes instituições superiores ou da docência com outras funções públicas ou privadas.” (CRUZ; CHAGAS; SOUSA, 2021, p. 4). Morais e Alves (2019) consideram reduzido o nível de qualificações de investigadores do ensino superior português, quando comparado com outros países e, sobretudo, na correlação entre o número de doutorados e publicações científicas – na *Web of Science* –, ou ainda com o seu fator de impacto. Por outro lado, concernentemente ao percurso de inserção profissional de recém-doutorandos em Portugal, não podemos negligenciar a escassez de fontes de informação que “permitam, simultaneamente, acompanhar a sua evolução ao longo do tempo e compará-los com os de outras populações de diplomados e não diplomados, nacionais ou internacionais”. (MORAIS; ALVES, 2019, p. 38).

Antes de finalizarmos a presente seção, assinalamos alguns dados da pesquisa de Burnard *et al.* (2018) envolvendo o interesse de como aprender a se tornar um profissional de pesquisa é entendido por alunos que realizam um DP em Educação Ed.D., a começar pela finalidade e a distinção do DP e a identidade profissional do pesquisador, tal como esta é entendida pelos alunos e funcionários participantes em um programa Ed.D. na universidade no Reino Unido (UK).

Burnard *et al.* (2018, p. 42) comentam os interessados nesta modalidade de formação e carreira acadêmica estão, portanto, “focados na mudança e teorização profissional e nas práticas que são facilitadas no contexto de seu próprio local de trabalho profissional”. Conforme mostrado na Figura 3 a seguir, os profissionais são caracterizados por uma base de conhecimento codificada e, como profissionais, devem manter familiaridade com a pesquisa

prática guiada pela teoria/prática. Nesse contexto, o próprio pesquisador se adere ao fenômeno e “é parte daquilo que está sendo pesquisado” (BURNARD *et al.*, 2018, p. 42).

**Figura 3** - Burnard *et al.* (2018, p. 42) comentam os elementos constituintes da formação e carreira.



Fonte: Burnard *et al.* (2018)

Antes de finalizarmos a seção atual, recordamos que a emergência de novas variantes do DA representa um exemplo incontestável sobre um significado não estático da noção de Ph.D. Na seção subsequente buscaremos acentuar que as duas modalidades – profissional e acadêmica – determinam características particulares de atuação na carreira acadêmica e que um ritual indefectível para ambas as modalidades não se mostra auspicioso.

### 3 Sobre as pesquisas internacionais e os programas de doutorado e carreira acadêmica

---

Na seção anterior constatamos alguns entraves e problemas, tendo em vista um estabelecimento claro e preciso envolvendo uma demarcação do cenário de interesse de um DP e de um DA. Agora, daremos ênfase em uma compreensão da atividade do pesquisador e sua carreira acadêmica. Nesse cenário, a obtenção de um título de doutor ou a configuração de uma

espécie de ofício do saber – *métier du savant*<sup>2</sup> ou da *alma mater*<sup>3</sup> – inaugura, de certa forma, um “divisor de águas” na atividade profissional. Nessa perspectiva, só se poderia ser pesquisador em um determinado momento, ao longo da carreira, antes de se dedicar integralmente às tarefas de treinamento/gestão, ou apenas em tempo parcial, devotando-se gradativamente cada vez mais tempo a tais tarefas fundamentais. Enfim, a situação profissional de um pesquisador e sua carreira se constitui por uma trama de elementos científicos e políticos, em diferentes níveis de poder (FEYEREISEN; HUYGHUES; BURGUESA, 2003; SCHILDKRAUT; STAFFORD, 2014; BEGIN; GÉRARD, 2013).

A proficuidade das discussões originadas em torno do tema de um Ph.D. e suas variantes se mostra, de alguma forma, intrinsecamente relacionada com a categoria de pesquisador e que envolve, como pode ser constatado, um amplo espectro de profissões. (FEYEREISEN; HUYGHUES; BURGUESA, 2003). Em alguns países, por exemplo, a questão das carreiras dos investigadores diz respeito principalmente às pessoas que se dedicam à investigação fundamental que, na Bélgica, por exemplo, envolve principalmente financiamento público. Outra característica identificada por Feyereisen; Huyghues e Burguesa (2003) diz respeito ao treinamento para a investigação que é da responsabilidade das universidades que conferem diplomas que permitem o acesso à carreira de pesquisador.

Por outro lado, resgatamos o tema essencial discutido na seção inicial, que busca situar e fornecer alguns elementos capazes de respaldar uma compreensão substancial e global sobre a noção de DP. Nesses termos, se mostra legítimo uma preocupação com a respectiva carreira profissional e a correspondente área de atuação. Vejamos alguns questionamentos formulados por Feyereisen, Huyghues e Burguesa (2003, p. 65) a seguir.

A pergunta feita no início da introdução - pesquisador é uma profissão? - pode ser visto de diferentes ângulos. Poderia ser pesquisador vitalício ou apenas por um período de transição? Existem profissões de pesquisa pura ou são necessárias - relacionadas com funções de ensino ou com a descoberta de aplicações? Podemos traçar uma linha de demarcação entre uma fase de

---

<sup>2</sup> Feyereisen; Huyghues e Burguesa (2003) comentam que os estudos desenvolvidos por Max Weber e que alguns sociólogos e historiadores examinam, ao decurso dos séculos XVII ao XX, um processo de profissionalização do “*métier du savant*” e, de forma especial, consideramos a atividade profissional do pesquisador que envolve uma transição da “aprendizagem” ao seu reconhecimento de uma “*expertise*”.

<sup>3</sup> A designação da “*alma mater*” que tradicionalmente se aplica à universidade, com ela pretendendo designar “o seu caráter instrumental como reprodutora de modelos intelectuais e éticos conformadores das elites governativas e sociais”. (FONSECA, 2011, p. 102)

treinamento – que prepara uma tese, considerado como um aluno?- e uma fase de produção de conhecimento por pesquisadores experientes?.

A proficuidade do pensamento de Feyereisen, Huyghues e Burguesa (2003) reside na descrição de um viés moderno do *habitus* de atuação, da constituição de uma identidade profissional e desenvolvimento da pesquisa nas universidades europeias e que, cada vez mais, a interface com seu campo de aplicações e, portanto, os interesses de mercado se demonstram crescentes. Pouco mais adiante, os mesmos autores descrevem um itinerário característico, invariante e, praticamente inescapável na carreira do pesquisador, a saber:

Os primeiros períodos caracterizam-se pela escolha de um problema e pela definição de uma área de especialização, a aprendizagem de novas técnicas, a recolha de dados, etc. Gradualmente, os investigadores estão cada vez mais envolvidos na concepção de projetos, supervisão e avaliação de trabalho realizado por terceiros, bem como na disseminação de conhecimentos. A profissão de pesquisador é cada vez menos aquela que corresponde às representações tradicionais do "cientista"; é exercido em equipes ou redes nas quais os indivíduos não têm controle total do todo. Nesse sentido, a pesquisa científica é uma atividade distribuída em uma comunidade de pessoas onde todos colaboram para realizar parte do trabalho, ler parte das publicações relevantes e realizar parte das análises necessárias. Ao mesmo tempo, esta profissão é caracterizada por intensa competição: captação de recursos, busca por prioridades, busca por prestígio, etc (FEYEREISEN; HUYGHUES; BURGUESA, 2003, p. 65).

Feyereisen, Huyghues e Burguesa (2003) advertem, todavia, um amplo conjunto de fatores de ordem social e cultural, a depender do país de referência, objetivando a formação.

A organização e o conteúdo do treinamento de doutorado variam consideravelmente de país para país, assim como as condições de trabalho. No entanto, existe um acordo mínimo para definir o que se entende por doutorado e o título é reconhecido a nível internacional, o que permite uma certa mobilidade dos investigadores. Na Europa, o doutorado consiste principalmente na realização de pesquisas e requer a apresentação de uma tese ou dissertação publicável. Este trabalho é realizado sob a supervisão personalizada de um cientista confirmado como promotor ou diretor da pesquisa. (FEYEREISEN; HUYGHUES; BURGUESA, 2003, p. 42)

Por sua vez, Huisman e Naidoo (2006) discutem um cenário de mudanças em que ocorria uma preocupação em termos de adaptação do Ph.D. “tradicional”, em vez da proposição de doutorado alternativos, como justamente o caso do DP. Em um cenário de alterações envolvendo a natureza organizacional da universidade, as mudanças na vida acadêmica profissional, da carreira acadêmica e suas funções, deparamos que:

O que é importante é que muitos elementos do tecido institucional mudaram, e que aparentemente o doutorado tem sido mais resistente às mudanças. A explicação óbvia é que o doutorado (em termos de estrutura, organização, cultura e cerimônias) pode ser visto como um dos poucos resquícios do núcleo da universidade clássica e, portanto, difícil de mudar. Isso não significa que não se deva tentar adaptar o "tradicional" PhD. Há uma infinidade de argumentos para reconsiderar as características do processo de doutorado. A questão é que também se deve olhar para além do doutorado "tradicional". (HUISMAN e NAIDOO, 2006, p. 4).

No cotejo do pensamento expresso por Huisman e Naidoo (2006), assinalamos a constituição de pensamento que permite compreender a constituição de uma "nova carreira acadêmica", como consequência da obtenção de um doutorado, sem desconsiderar determinadas características intrínsecas a depender da variante considerada, acadêmica ou profissional. Nesse sentido, Huisman e Naidoo (2006, p. 6) advertem que:

Existe uma confusão considerável sobre o que é o doutorado profissional. Muitas vezes se reflete em respostas como "bem, não é ..." Dizer o que não é, possivelmente nos aproxima de uma compreensão do que é, mas muito mais pode ser dito em termos positivos. Afirmamos que grande parte da confusão é desnecessária, desde que se esteja disposto a aceitar *a priori* que não há separações estanques entre os diferentes tipos de doutorado, dadas as tradições que variam de país para país e de disciplina para disciplina.

A realidade contemporânea de uma carreira acadêmica, com maior ênfase na pesquisa sistemática, envolve considerar variáveis expressas a seguir por Millet (2017, p. 5).

O 'desempenho' dos professores é frequentemente avaliado em termos da quantidade de textos 'produzidos' e das bolsas obtidas. Isso contribui para criar cada vez mais pressão sobre esses mesmos professores universitários (especialmente entre os jovens), promovendo assim pressão sobre a produtividade que envolve o aumento do número de horas trabalhadas, bem como uma intensificação do trabalho mesmo dentro de um determinado segmento de tempo.

Por outro lado, a universidade evolui, entretanto, não necessariamente com a mesma velocidade de determinados condicionantes sociais e de renovação de seus paradigmas e interesses, mas, em resposta aos mesmos. Nesse sentido, Jonhson (2005, p. 30) observa que:

Embora aceitando que as universidades devem permanecer relevantes, existe o perigo de que as universidades comecem a responder aos governos e à indústria puramente como seus clientes, isso pode levar a uma série de soluções rápidas que não satisfarão ninguém. Embora o aluno possa ser visto como um cliente, a universidade também deve lembrar que o aluno também é um produto da universidade, daí a importância dos padrões acadêmicos e, no caso do Doutorado Profissional, a necessidade de demonstrar equivalência.

Também há ocasiões em que é certo que os alunos recebam roteiros teóricos ou metodológicos para promover sua aprendizagem.

Antes de finalizarmos a presente seção resgatamos o pensamento de Huisman e Naidoo (2006) quando indicam alguns aspectos que podem auxiliar na compreensão e na distinção correspondentes aos dois itinerários de formação, a saber, o Ph. D. tradicional, em que o aluno desenvolve um trabalho solitário sobre sua tese, supervisionado por um ou dois pesquisadores mais experientes (*senior researchers*).

O objetivo é entregar uma original e significativa contribuição para a literatura de pesquisa na área disciplinar de estudo. Uma maior compreensão envolvendo o campo de pesquisa e envolve a qualidade das publicações acadêmicas derivadas da tese (*UK Council for Graduate Education, 2002*); o doutorado por publicação: bastante semelhante em termos de objetivos e normas ao doutorado tradicional, mas o processo é diferente. O candidato apresenta um volume substancial de publicações acadêmicas; o doutorado ministrado: este doutorado envolve uma quantidade considerável de ensino disciplinar e o aluno é sujeito a avaliação formal; o doutorado baseado no trabalho ou na prática: um doutorado obtido em artes criativas e performáticas e em *design*, mas às vezes também em outras áreas onde se pode falar de “prática” (saúde); o PD: é um doutorado ministrado, mas o campo de estudo é uma “disciplina profissional”, e não uma disciplina acadêmica.

Muitas vezes, uma variedade de ferramentas didáticas que são usadas no processo educacional. Embora baseado em pesquisas, o foco é normalmente mais na aplicação dentro da prática profissional do aluno. Na Tabela 1, apresentamos informações resumidas e que derivam de nossas considerações até o momento e que foram adaptadas do trabalho de Huisman e Naidoo (2006).

**Tabela 1** - Características do doutorado tradicional (Ph.D.) e do doutorado profissional (DP).

Características	Doutorado tradicional (Ph.D.)	Doutorado Profissional
<b>Definição</b>	Pesquisa que permite ao candidato trazer uma contribuição original e importante ao conhecimento científico. Constituição do avanço em determinado campo disciplinar e emergência de um novo.	Programa de pesquisa e estudo em profundidade permitindo que o candidato fazer uma contribuição importante para o conhecimento e prático em seu campo de atividade profissional <sup>4</sup> .

---

<sup>4</sup> Definição do Conselho Australiano de Reitores e Diretores de Estudos de Pós-Graduação (1998) com algumas adaptações.

<b>Condições de admissão</b>	Um exame do acúmulo e itinerário de formação e dos conhecimentos teóricos-formais à respeito de determinado campo clássico disciplinar. Indicadores de publicações de qualidade sobre o objeto de interesse e relacionados ao campo disciplinar correspondente.	Nenhum diploma específico é geralmente solicitado, as condições de admissão são flexíveis (dependendo de as qualidades dos candidatos), às vezes um grau de honra (diploma correspondendo a quatro anos de estudos com especialização) é solicitado explicitamente.
<b>Desenvolvimento da formação</b>	Freqüentemente em tempo integral.	Freqüentemente a tempo parcial.
<b>Estudantes</b>	Professores e futuros pesquisadores, principalmente jovens estudantes.	Profissionais, principalmente alunos adultos com expertise reconhecida.
<b>Diploma obtido</b>	Doutorado (PhD, às vezes Dphil) ( <i>Philosophiae Doctor</i> )	Doutorado + área profissional(doutorado em gestão empresarial ou DBA, Doutorado em Educação ou (D. Ed.),doutorado em medicina ou MD, etc.).
<b>Experiência profissional necessária</b>	Não.	Sim, no campo estudado (frequentemente pelo menos dois anos de experiência profissional).
<b>Ensino</b>	Freqüentemente nenhum, mas grandes variações entre o treinamento para a pesquisa.	Cobrando ambas as disciplinas estudadas e sobre os métodos de pesquisar.
<b>Processo de aprendizagem</b>	Principalmente individual, com uma ênfase nas habilidades relacionadas a pesquisa autônoma.	Em grupos, com ênfase em trabalho individual, trabalho em equipe e habilidades profissionais.
<b>Recursos e créditos</b>	Nos Estados Unidos, mas não no Reino Unido	Sim
<b>Tamanho da tese</b>	Não especificado, mas geralmente se constitui como uma peça de pesquisa com extensão e robustez necessária.	Não especificado, mas geralmente mais curta do que para o doutorado tradicional.
<b>Avaliação</b>	Tese	Teses + trabalhos e projetos a serem submetidos (às vezes arquivo de pesquisa ou portfólio)
<b>Assunto</b>	Apresentando (essencialmente) um interesse acadêmico.	Apresentando (essencialmente) um interesse profissional.
<b>Indispensável para certas carreiras</b>	Sim, essencial para obter um posto universitário.	Apenas para certas profissões.
<b>Aspecto essencial</b>	Contribuição significativa para a pesquisa em uma disciplina científica e, a depender do impacto	Contribuição significativa para a pesquisa na área de estudo/profissional ou contribuição para a

	da ‘ <i>peça de pesquisa</i> ’ a emergência de um novo campo de investigação.	prática profissional característica do seu <i>métier</i> .
<b>Supervisão assegurada</b>	Um especialista acadêmico em (sub) disciplina estudada.	Às vezes, supervisão adicional fornecida por um especialista profissional.

Fonte: Adaptado do trabalho de Huisman e Naidoo (2006)

Com o arrimo das informações resumidas e adaptadas do trabalho de Huisman e Naidoo (2006) respondemos, pelo menos de forma provisória, os objetivos i e ii, indicados na seção preliminar do presente trabalho. Confirmamos, por essa via, que uma profusão de elementos originados do binômio “Doutorado Profissional x Doutorado Acadêmico” (RIBEIRO, 2005, 2006, 2007) revela um caráter de proficuidade e atualidade, na medida em que, a experiência ainda atual de sua emergência nos países aqui mencionados não se constitui uma matéria pacificada. Além disso, quando examinamos a área de ENSINO - 46, assumimos posição substancialmente concorde com Curi *et al.* (2021, p. 226) quando advertem que “há maturidade e compreensões acumuladas ao longo dos 20 anos da modalidade *stricto sensu* profissional na área de Ensino, mas em relação ao doutorado profissional ainda existem questões que precisam ser discutidas e amadurecidas na área”.

Na seção subsequente apresentaremos alguns elementos capazes de proporcionar uma caracterização de um programa de DA recém aprovado pela CAPES, que apresenta uma forte impregnação epistêmica como campo de nucleação em ensino de Ciências e Matemática, com substancial importância social para a Região Nordeste.

#### 4 Sobre o Programa de doutorado RENOEN

Nas seções predecessoras buscamos indicar um cenário não estático e evolutivo sobre os paradigmas e a tradição da formação em nível de doutorado e que, como constatamos em outros países, sobretudo de tradição europeia, trata-se da formação no terceiro ciclo (VAN DER WENDE, 2000). Quando examinamos o cenário da pós-graduação no Brasil, podemos deparar documentos e trabalhos que evidenciam a dissimetria regional de distribuição de PPGs no território nacional. Com esta e outras preocupações, o programa acadêmico de doutorado denominado RENOEN se caracterizou como uma proposta de APCN, envolvendo as seguintes instituições: Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidade Estadual da

Paraíba (UEPB); Universidade Federal do Ceará (UFC); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) (Campus de Vitória da Conquista); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Nessa estrutura, se encontra estruturada a coordenação geral na Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Concernentemente à sua área de concentração, podemos identificar na proposta de APCN a seguinte preocupação pautada na necessidade de produção de conhecimentos teórico-práticos que possam reverberar diretamente no entendimento e minimização dos desafios e dificuldades da Educação contemporânea no que tange às Ciências da natureza e Matemática. Assim, visa-se construir uma estreita relação com práticas educativas concretas instauradas no âmbito de espaços formais e não-formais, contribuindo tanto com o avanço teórico-metodológico da pesquisa na área de ENSINO - 46, do ensino das Ciências e da Matemática quanto com o necessário desenvolvimento da região Nordeste no que se refere aos indicadores sociais e educacionais, dentro das linhas de pesquisa presentes na respectiva proposta.

De forma resumida, o programa acadêmico de doutorado denominado RENOEN merece destaque os seguintes objetivos do programa:

- Proporcionar o enriquecimento teórico e prático relativo ao ensino das ciências e matemática que impacte diversos atores sociais; discutir e desenvolver práticas pedagógicas em espaços formais e não formais de modo a estimular a autonomia formativa e a transformação dos processos educativos; desenvolver e avaliar metodologias e materiais didáticos destinados ao ensino de Ciências e Matemática; refletir sobre o papel das Ciências e da Matemática na modificação positiva do contexto histórico, social, cultural e ambiental da região; fomentar, a partir das Ciências da natureza e da Matemática, o pensamento crítico que contribua para a compreensão da diversidade cultural e modificação das iniquidades sociais vigentes; contribuir com o avanço teórico-metodológico da pesquisa e do ensino das ciências e matemática em sintonia com as necessidades da região; colaborar na difusão da Ciência, Matemática e suas tecnologias como cultura e direito de todos.

Para o estudante obter seu título de doutorado no RENOEN, ele deverá cumprir um total de 16 créditos em disciplinas obrigatórias – 08 na área de concentração e 08 na linha de

pesquisa –, 08 créditos em disciplinas optativas, 12 créditos em atividades programadas e ser aprovado no exame de qualificação, cumprir estágio docência, comprovar proficiência em duas línguas estrangeiras, defender e ter sua tese aprovada.

De modo simplificado, na Tabela 2, apresentamos algumas disciplinas presentes no APCN aprovado na CAPES em 2020.

**Tabela 2 - Quadro de disciplinas presentes no RENOEN.**

<b>Nome da disciplina</b>	<b>Descrição resumida</b>
<b>PRODUÇÃO E USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS</b>	Análise e discussão de recursos e materiais didáticos no ensino de Ciências e Matemática.
<b>METODOLOGIA DA PESQUISA E ENSINO</b>	A pesquisa e suas implicações sociais. Principais abordagens metodológicas da pesquisa educacional na área de Ensino.
<b>LINGUAGEM, COGNIÇÃO E EMOÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA</b>	Questões teóricas e metodológicas das pesquisas sobre cognição e a linguagem.
<b>ESTUDOS EM ENSINO E APRENDIZAGEM</b>	Estudo das teorias que fundamentam os processos de ensino e aprendizagem.
<b>ENSINO, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	Ensino, políticas, teorias e práticas pedagógicas na educação básica e superior. Formação docente: modelos e políticas.
<b>ENSINO E DIVERSIDADE CULTURAL</b>	Ensino e a diversidade cultural, de raça/gênero/sexualidades. Multiculturalismo e ensino. Estudos culturais e pesquisa em Ensino. Ensino e educação inclusiva
<b>ATIVIDADES COMPLEMENTARES I, II, III.</b>	Elaboração de artigos para publicação em periódicos da área de Ensino. (Qualis A1 – B2). Estágio Docente.
<b>TÓPICOS ESPECIAIS EM ENSINO DE MATEMÁTICA</b>	Aspectos teóricos e metodológicos do ensino de Matemática.
<b>TÓPICOS ESPECIAIS EM ENSINO DE CIÊNCIAS</b>	Aspectos teóricos e metodológicos do ensino de Ciências.
<b>TEORIAS DA APRENDIZAGEM</b>	Conceitos básicos. A psicologia da aprendizagem e a prática pedagógica. As políticas da inteligência e os problemas de aprendizagem.

<b>TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA</b>	Dispositivos e interfaces no ensino-aprendizagem de Ciências e Matemática. Softwares para o ensino de ciências e matemática.
<b>RESOLUÇÃO, PROPOSIÇÃO E EXPLORAÇÃO DE PROBLEMAS E CONSTRUTIVISMO SOCIAL</b>	Resolução de problemas: aspectos históricos, conceitos e abordagens, ênfase nas pesquisas, práticas de sala de aula e perspectivas curriculares.

Fonte: Projeto de doutorado RENOEN aprovado em 2020.

## 5 Impacto regional da proposta RENOEN

---

Quando consultamos documentos oficiais constatamos que a Área de Ensino estimula fortemente a interação, principalmente, com a Educação Básica, considerando que o objetivo da área é a qualificação da pesquisa voltada à busca da qualidade do ensino no País. Nesses termos, o programa acadêmico de doutorado denominado RENOEN assume um objetivo precípuo e papel estratégico na região Nordeste, tendo em vista a ampliação das possibilidades e formação em nível de pós-graduação, todavia, cabe distinguir os interesses distintos de um programa acadêmico e um programa de DP (ALVES, 2022a; 2022b).

Não podemos desconsiderar as informações contidas em documentos oficiais, relativamente aos quais encontramos evidentes desigualdades sociais e de desenvolvimento econômico observadas no Brasil, o que se reflete em assimetrias em termos de número e de nível de consolidação de programas de pós-graduação. Nesses termos, a RENOEN proporcionará o acúmulo de indicadores e esforço renovado visando à qualidade da formação de professores da Educação Básica. Igualmente, com a consolidação do programa, ocorrerá também um potencial para a criação de redes de pesquisa, parceria com escolas e de pós-graduação em cidades do interior na Região Nordeste ou distantes das capitais e, dessa forma, com capacidade de reduzir as desigualdades intrarregionais (RIBEIRO, 2006).

## 6 Considerações finais

---

A partir do exame e discussão de vários exemplos de países, quando comparamos a pesquisa originada de um Ph.D. tradicional e de um DP, não podemos negligenciar determinadas informações que dizem respeito, por exemplo, ao estado de arte do conhecimento e, sobretudo, aos conhecimentos científicos produzidos por um determinado país (DREHER; GLASGOW, 2011). Por exemplo, foi o que ocorreu na Inglaterra, quando os paradigmas de

rigor, de prestígio científico e tecnológico se encontram irremediavelmente respaldados pela pesquisa em um Ph.D. tradicional e, como consequência, a constituição de uma carreira profissional acadêmica de prestígio, diferentemente do viés incorporado ao modelo de formação profissional, conforme crítica e resistência de alguns estudiosos, quando examinamos um contexto nacional (BARATA, 2006; RIBEIRO, 2005, 2006, 2007).

De fato, verificamos inconsistências, dilemas políticos e institucionais, acrescido do caráter de não trivialidade de demarcação e área de interesse dos doutorados profissionais, com arrimo de um exame da experiência de algumas décadas de países como Reino Unido, Austrália, Portugal, EUA, França, etc. Por conseguinte, tendo em vista responder nosso questionamento inicial, depreendemos que preservar a identidade de um DA, sem desconsiderar, todavia, um público alvo de interesse da “RENOEN que se constitui, sobretudo, de professores da Educação Básica, assinalamos uma preocupação inerente à pesquisa sistemática do professor - pesquisador.

A História das Universidades comprova um caráter de evolução e de profissionalização da carreira acadêmica (RÜEGG, 2004). Nesses termos, Kehm (2005) emprega os termos em inglês “*brain drain*” (fuga de cérebros) e “*brain gain*” (ganho de cérebros) para designar os mais recentes desafios do Ph.D. em um cenário europeu, e suas mais recentes atualizações. Quando examinamos o caso do Brasil, ocorre a necessidade de reconhecer uma evolução correspondente do DA, entretanto, os termos em inglês, supramencionados (o seu significado), podem ser significados para todas as duas correspondentes modalidades de doutorado? Ocorrerá um fenômeno correspondente ao “*brain drain*” no caso dos doutorados profissionais aqui no Brasil?

Decerto que, diante do caráter não lacônico do tema aqui abordado, determinados argumentos ou ideias devem preservar seu caráter de provisoriedade, tendo em vista que, diante de um quadro cada vez maior de novas exigências, a universidade brasileira carece de responder em sintonia e, de forma especial, uma formação especializada de um recém doutor que requer determinado teor de plasticidade, quando se vislumbra seu campo de atuação. Outrossim, não podemos negligenciar um entrave apontado por Barata (2006, p. 278) que repercute, de maneira imediata, para o caso dos mestrados profissionais, quando a mesma adverte que “a estrutura convencional das instituições de ensino superior e o tradicional afastamento existente entre o

meio acadêmico e outras esferas de organização da sociedade tornam problemática a existência do mestrado profissional em várias universidades brasileiras”. Com essas e outras preocupações, a RENOEN se configura como uma oportunidade para a consolidação da formação robusta do professor da Educação Básica, com o necessário espírito de vigilância para evitar o problema reportado por Barata (2006).

## Agradecimentos

---

Agradecemos ao apoio fundamental e recursos concedidos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para a realização desta pesquisa.

## Referências

---

- ALVES, F. R. V. Sobre o philosophiae doctor: o viva voce e as variantes do doutorado acadêmico em um cenário nacional e internacional. **Revista de Educação Superior**, v. 9, n. 1, p. 1-32, 2022a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8668327>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- ALVES, F. R. V. Quo vadis, doutorado profissional? Análises e exemplos com amparo da didática profissional. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v. 17, n. 3, p. 1755-1784, 2022b. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16051>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- ANDRE, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no mestrado profissional em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 103-117, jan./mar., 2017.
- BARATA, R. B. Avanços e desafios do mestrado profissionalizante. In: LEAL, M; C.; FREITAS, C. M. (orgs.). **Cenários possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2006.
- BEGIN, C.; GÉRARD, L. The role of supervisors in light of the experience of doctoral students. **Policy Future in Education**, v. 11, n. 3, p. 267-276, 2013.
- BOURNER, T. *et al.* The adoption of professional doctorates in English universities: why here? Why now?. In: **BIENNIAL INTERNATIONAL CONFERENCE ON PROFESSIONAL DOCTORATES**, 3., 2000, Armidale. **Anais [...]**. Armidale, 2000. P. 10-12.
- BOURNER, T.; BOWDEN, R.; LAING, S. Professional doctorates in England. **Studies in Higher Education**, v. 26, n. 1, p. 65-82, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 389**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Brasília: CAPES, 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria n. 060, de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre os mestrados e doutorados profissionais. Brasília: Diário Oficial da União, 2019.

BRENNAN, M.; KENWAY, J.; ZIPIN, L. Uneasy alliances: university, workplace, industry and profession education doctorate. **The Australian educational**, v. 29, n. 3, p. 63-83, 2002.

BURNARD, P. *et al.* Voicing the professional doctorate and the researching professional's identity: theorizing the EdD's. **London Review of Education**, v. 16, n. 1, p. 40-55, 2018.

CANOLE, F.; VINOT, D. What Is your PhD worth? the value of a phd for finding employment outside of academia. **European Review**, v. 18, n. 2, p. 157-171, 2021.

CHAPMAN, J. Innovation and change in higher education: the introduction of the professional doctorate in education". *In*: McKay, I.; Caldwell, B. (eds.). **Researching Educational Administration. Theory and Practice**. Hawthorn: Australian Council for Educational Administration.

CHARITY, I. **PhD and professional doctorate: higher degrees of separation?**. 2010. Thesis. (professional doctorate) – University of Northumbria, United Kingdom, 2010.

CRUZ, F. M. R.; CHAGAS, K. K. N.; SOUZA, M. M. F. G. Diálogos internacionais em educação profissional: tempo e produção de conhecimento no doutorado no Brasil e Portugal. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 20, n. 1, p. 1-12, 2021.

DOWNS, F. S. Differences between the professional doctorate and the academic/research doctorate. **Journal of professional nursing**, v. 5, n. 5, p. 261-265, 1989.

DREHER, M. H.; GLASGOW, M. E. Global perspectives on the professional doctorate. **International Journal of Nursing Studies**, v. 48, n. 5, p. 403-408, 2011.

FEYEREISEN, P.; HUYGHUES, S.; BURGUESA, M. O. La carrière des chercheurs dans les universités de la Communauté française. **Revue Courrier Hebdomadaire du CRISP**, v. 38, n. 2, p. 5-62, 2003.

FONSECA, T. As universidades portuguesas: historiografia e linhas de investigação. *In*: PEDRO BEZARES, L. E. R. S.; POLO RODRÍGUEZ, J. L. (coords.). **Historiografía y líneas de investigación en Historia de las Universidades**. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2011. p. 79-108.

FULTON, J. *et al.* The role of the professional doctorate in developing professional practice. **Journal of Nursing**, v. 20, n. 2, p. 130-139, 2012.

GREGORY, M. Implications of the introduction of the doctor of education degree in British Universities: can the EdD reach parts the PhD cannot?. **The Vocational Aspect of Education**, v 47, n. 2, p. 177-188, 1995.

HUISMAN, J.; NAIDOO, R. Le doctorat professionnel: quando les défis anglo-saxons deviennent des défis européens. **Politique et gestion de l'enseignement supérieur**, v. 2, n. 2, p. 64-79, 2006.

- JOHNSON, D. L. **The collaborative development of a professional doctorate at coventry university**. 2005. Thesis (professional doctorate) – Middlesex University, Inglaterra, 2005.
- JORGE, T. C. A.; SOVIERZOSKI, H. H.; BORBA, M. C. A área de ensino após a avaliação quadrienal da CAPES: reflexões fora da caixa, inovações e desafios em 2017. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 3, p. 1-15, 2017.
- KEHM, B. M. Developing doctoral degrees and qualifications in Europe. Good practice and issues of concern. **Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung**, v. 1, n. 27, p. 10-33, 2005.
- LAKOMSKI, G. “Meeting the needs of the educator profession”. *In*: MCKAY, I.; CALDWELL, B. (eds.) **Researching Educational Administration**. Theory and Practice. Hawthorn: Australian Council for Educational Administration, 1991. p. 148-152.
- LEE, A.; GREEN, B.; BRENNAN, M. Organisational knowledge, professional practice and the professional doctorate at work. *In*: GARRICK I.; RHODES C. (eds.). **Research and Knowledge at Work: perspectives, case studies and innovative strategies**. London: Routledge, 2000. p. 117-136.
- MAXWELL, T. W.; SHANAHAN, P. J. Towards a reconceptualisation of the doctorate: issues arising from comparative data relating to the EdD degree in Australia. **Studies in Higher Education**, v. 22, n. 1, p. 133-15, 1997.
- MAXWELL, T. W. From first to second generation professional doctorate. **Studies in Higher Education**, v. 28, n. 3, p. 219-281, 2003.
- MILLET, C. The perfect academic: genre, normes et rapport à la carrière. **Revue des droits de l'homme**, v. 12, n. 2, p. 1-10, 2017.
- MORAIS, C.; ALVES, M. G. Do doutoramento para o mercado de trabalho? O percurso de inserção profissional de um grupo qualificado. **Sociologia on Line**, v. 20, n. 3, p. 36-60, 2019.
- NEUMANN, R.; GOLDSTEIN, M. Issues in the ongoing development of professional doctorates: the DBA example. **Journal of Institutional Research**, v. 11, n. 1, p. 23-37, 2002.
- NEUMANN, R.; GUTHRIE, J. Quality enhancement in MGSM doctoral education: developing a more public process. **Journal of the Australian and New Zealand Association of Management**, v. 7, n. 11, p. 13-24, 2001.
- NEUMANN, R. **The doctoral education experience: diversity and complexity**. Australia: Macquarie University, 2003.
- NEUMANN, R. Doctoral differences: professional doctorates and PhDs compared. **Studies in Higher Education**, v. 27, n. 2, p. 173-188, 2005.
- NOBLE, K. A. **Changing doctoral degrees: an international perspective**. Buckingham: University Press, 1994.
- PARK, C. **Redefining the doctorate**. New York: Heslington, 2007.

- PERRY, J. A. What does history reveal about the education doctorate? *In: Practitioner knowledge at the center of teacher education: rethinking the policy and practice of the education doctorate*. Austrália: Information Age Publishing, 2012. p. 1-44.
- POWELL, A. G. **The uncertain profession**. Cambridge: Harvard University Press, 1980.
- RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **RBPG**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/72>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- RIBEIRO, R. J. Ainda sobre o mestrado profissional. **RBPG**, Brasília, v. 2, n. 6, p. 313-315, 2006. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/113>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- RIBEIRO, R. J. Doctoral Education in Brazil. *In: POWELL, S.; GREEN, H. The Doctorate Worldwide*. England: Open University Press McGraw-Hill Education, 2007. p. 143-155
- RÔÇAS, G.; MOREIRA, M. C. A.; PEREIRA, M. V. “Esquece tudo o que te disse”: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Revista ENCITEC**, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2018.
- RODRIGUES, M. A. **Notas sobre a Universidade de Coimbra desde as origens (1290) até à fixação definitiva em Coimbra (1537)**. Lisboa: Universidade do Porto, 2006.
- RÜEGG, W. **A History of the university in Europe: universities in the nineteenth and early twentieth centuries**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- SEDDON, T. What is doctoral in doctoral education?. *In: INTERNATIONAL PROFESSIONAL DOCTORATES CONFERENCE*, 3., 2001, Armidale. **Anais [...]**. Kardoorair Press, 2001. p. 303-336
- SCHILDKRAUT, J. STAFFORD, M. Researching professionals or professional researchers?. A comparison of professional doctorate and phd programs in criminology & criminal justice. **American Journal of Criminal Justice**, v. 40, n. 2, p. 183-198, 2014.
- TRAFFORD, V., LESHEM, S.; BITZER, E. Conclusion chapters in doctoral theses: some international findings. **Higher Education Review**, v. 46, n. 3, p. 52-81, 2014.
- VAN DER WENDE, Marijk, C. The bologna declaration: enhancing the transparency and competitiveness of European higher education. **Higher Education in Europe**, v. 25, n. 3, p. 3-5, 2000.
- VERGER, J. Patterns. *In: Ridder-Symoens, H. (ed.). A history of the university in europe: universities in the middle age*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.