

QUO VADIS, DOUTORADO PROFISSIONAL (DP)? ANÁLISES E EXEMPLOS COM AMPARO DA DIDÁTICA PROFISSIONAL

QUO VADIS, DOCTORADO PROFESIONAL (DP)? ANÁLISIS Y EJEMPLOS CON EL APOYO DE DIDÁCTICA PROFESIONAL

QUO VADIS, PROFESSIONAL DOCTORATE (PD)? ANALYSIS AND EXAMPLES FROM PROFESSIONAL DIDACTICS

Francisco Regis Vieira ALVES¹

RESUMO: A variante do “*Ph.D.*” (*Philosophiae Doctor*), denominada de Doutorado Profissional, se estabeleceu como noção e gênese no *locus* acadêmico em resposta assíncrona da Universidade diante de um amplo espectro de desafios e críticas levantadas por uma sociedade cada vez mais permeada por necessidades envolvendo conhecimentos técnicos e científicos especializados, bem como conhecimentos e habilidades profissionais cada vez mais robustas, no sentido de responder aos desafios correspondentes para determinado campo profissional. Nesse sentido, o presente trabalho discute um processo evolutivo sobre a noção de Doutorado Profissional, mediante um exame necessário dos conhecimentos profissionais, por vezes pragmáticos e que, de alguma forma, requerem determinados paradigmas, visando seu reconhecimento pela academia. Em seguida, com o amparo dos pressupostos da Didática Profissional, apresenta algumas implicações que permitem estabelecer um protocolo de validação de conhecimentos originados em Produtos Educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Doutorado profissional. Doutorado acadêmico. Aprendizagem e competência profissional. Didática profissional.

RESUMEN: *La variante de "Ph.D." (Philosophiae Doctor), denominada Doctorado Profesional, nace como una noción, con génesis en el locus académico, como una respuesta asincrónica de la universidad, ante un amplio espectro de desafíos y críticas planteadas por una sociedad, cada vez más permeada por necesidades que involucran conocimientos técnicos y conocimientos científicos especializados, así como conocimientos y habilidades profesionales cada vez más robustos, para dar respuesta a los retos correspondientes a un determinado campo profesional. En este sentido, este artículo discute un proceso evolutivo sobre la noción de Doctorado Profesional, a través de un necesario examen del conocimiento profesional, que en ocasiones es pragmático y que, de alguna manera, requiere de ciertos paradigmas, apuntando a su reconocimiento por parte de la academia. Luego, con el apoyo de los supuestos de la Didáctica Profesional, presenta algunas implicaciones que permiten el establecimiento de un protocolo de validación de conocimientos originados en productos.*

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará (IFCE) Fortaleza – CE – Brasil. Professor Titular do departamento de Matemática e Física. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – PQ2 (2020 – 2023). Coordenador doutorado RENOEN – POLO – IFCE. Doutorado em Educação (UFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3710-1561>. E-mail: fregis@ifce.edu.br

PALABRAS CLAVE: *Doctorado profesional. Doctorado académico. Aprendizaje y competencia profesional. Didáctica profesional.*

ABSTRACT: *The variant of "Ph.D." (Philosophiae Doctor), called Professional Doctorate, was established as a notion, with genesis in the academic locus, as an asynchronous response of the university, facing a wide spectrum of challenges and criticisms raised by a society, increasingly permeated by needs involving technical knowledge and specialized scientific knowledge, as well as increasingly robust professional knowledge and skills, in order to respond to the corresponding challenges for a given professional field. In this sense, this paper discusses an evolutionary process on the notion of Professional Doctorate, through a necessary examination of professional knowledge, which is sometimes pragmatic and that, in some way, requires certain paradigms, aiming at its recognition by the academy. Then, with the support of the assumptions of Professional Didactics, it presents some implications that allow the establishment of a validation protocol for knowledge originated in products.*

KEYWORDS: *Professional doctorate. Academic doctorate. Learning and professional competence. Professional didactics.*

Introdução

No âmbito da História das Universidades (COBBAN, 2001; COMPAYRÉ, 1902; MOORE, 2019; RASHDALL, 1936; RÜEGG, 2004; WENER, 2013) podemos constatar que a noção de *Ph.D. (Philosophiae Doctor)* acumulou uma emblemática tradição em contexto histórico – evolutivo e social, na medida em que a própria Universidade passou por alterações e significados, como consequência natural das exigências de uma cultura local do país, da época considerada e, sobretudo, das necessidades e dos desafios impostos pela sociedade (RÜEGG, 2004). Moore (2019), por exemplo, explica determinadas influências das antigas escolas medievais na formação que, hodiernamente, consideramos como o terceiro ciclo, ao assinalar a influência ainda presente da noção de *Ph.D. (Philosophiae Doctor)*, segundo um viés moderno e, também, bastante hegemônico de Universidade, ao observar que:

Os tratados medievais nas Ciências eram rotineiramente escritos por professores de Teologia, que davam continuidade aos interesses científicos que haviam desenvolvido ao estudar Filosofia Natural. A influência contínua dessas três categorias filosóficas ainda pode ser vista hoje no grau de Doutor em Filosofia - um grau rotineiramente concedido a pessoas em quase todas as disciplinas. [...] um doutorado em Teologia, Direito ou Medicina, os qualificaria, pelo menos em teoria, para ensinar sua matéria em qualquer universidade - e o Ph.D. ainda desfruta desse *status* nas universidades em todo o mundo (MOORE, 2019, p. 23).

Mais recentemente, por intermédio das explicações de Lee *et al.* (2000), podemos constatar que, ao decurso de séculos, o significado da noção de *Ph.D.*, como configuração do título máximo concedido pelas Universidades, enfrentou a transição de maior ênfase no ensino e, segundo os moldes da Universidade moderna, para um processo que tornava preponderante o interesse pela importância da pesquisa, respaldada por um viés nem sempre aplicado, como depreendemos abaixo.

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 *et al.*, 2000, p. 118).

Decorridos alguns séculos, de forma particular, podemos constatar em inúmeros países de cultura anglo-saxônica e outros da Europa que um viés de ampliação ou modificação da noção de *Ph.D.* ocorreu por intermédio da necessidade de resposta da Universidade frente a inúmeros desafios. Dessa forma, ocorreu a emergência do que alguns autores (GREEN; POWELL, 2005; KEHM, 2005, 2007; PARK, 2005) denominam de variantes do doutorado tradicional acadêmico e, de forma específica, o Doutorado Profissional se apresenta como uma variante, de forma extremamente recente e de repercussão pouco conhecida no Brasil. Tal fato distingue uma experiência acumulada que constatamos em outros países, diferentemente dos primeiros cursos nesta nova modalidade que, aqui no Brasil, pautaram-se pelas orientações do Manual de Apresentação de Proposta de Curso Novo (APCN), da CAPES, de 20 de setembro de 2017. Nesse contexto, Curi *et al.* (2021) apresentam um interesse ou indicadores importantes e que devem ser incorporados ao perfil de formação de um portador do título de doutorado, em uma modalidade profissional, ao observarem que:

Portanto, almeja-se que o egresso de um DP da área de Ensino deve ter, ao final do seu curso, a competência para avaliação crítica e intervenção na prática profissional tendo em vista a resolução de problemas, além de ter desenvolvido competências para o desenvolvimento de projetos e captação de recursos financeiros compatíveis com o título de doutor (CURI *et al.*, 2021, p. 220).

Reparemos no trecho anterior, de forma recorrente, o emprego do termo “competência” que, em termos de melhor compreensão subsequente, denominaremos como “competência profissional” e/ou “competência acadêmica”. Ademais, podemos observar nas considerações

de Curi *et al.* (2021) que o binômio competência profissional – resolução de problemas, de igual modo, adquire um significado distinguido e esperado ao egresso de um Doutorado Profissional. Por sua vez, quando recorremos ao pensamento de Pastré (2002), podemos constatar que a noção de “competência profissional” se apresenta visceralmente evidenciada em uma sociedade moderna e, em certa medida, as Universidades precisam dar uma resposta a tais indicadores e incessantes exigências. Nesses termos, Pastré (2001) explica e produz um significado do termo com raízes no pensamento piagetiano, ao indicar que:

[...] é que o problema das competências se tornou e está a tornar-se cada vez mais uma questão importante do nosso tempo e da nossa sociedade e que isso se expressa, em particular, nos debates de tipo social, pelo fato de estarmos no processo de mudança de um sistema de qualificação para o que pode ser chamado de sistema de competências. A minha segunda convicção é que se queremos que este problema das competências ocupe o lugar que deveria ocupar, não devemos antes de tudo reduzir a questão ao debate qualificação / competências, isto é, a um problema de reconhecimento social das competências, mas é preciso também pensar no desenvolvimento de competências, ou seja, ter uma visão pedagógica (PASTRÉ, 2001, p. 1).

Diante dos argumentos anteriores propomos o seguinte problema: De que forma a formação proporcionada em um Doutorado Profissional necessita considerar os mecanismos de aprendizagem no e do trabalho? Que fatores ou elementos carecem de uma melhor compreensão desta nova variante e o que podemos esperar de um Doutorado Profissional no porvir?

Com o escopo de responder pelo menos de forma provisória o questionamento anterior, indicamos os seguintes objetivos: (i) identificar aspectos históricos e evolutivos em torno da noção de *Ph.D. (Philosophiae Doctor)*; (ii) descrever o cenário brasileiro atual sobre os mestrados profissionais e os doutorados profissionais e certas dificuldades impostas; (iii) aplicar determinadas noções originadas da vertente francesa da Didática Profissional ao contexto da carreira profissional – acadêmica, da competência e da formação.

Na seção subsequente, com o escopo de responder os aspectos indicados no item (i), evidenciaremos um itinerário evolutivo sobre a noção de *Ph.D. (Philosophiae Doctor)* até os dias atuais. Em seguida, descreveremos alguns elementos que deverão auxiliar a compreensão das práticas atuais formativas desenvolvidas em nível de mestrado profissional e, mais recentemente, em nível de doutorado profissional, com o escopo de responder o item (ii).

Alguns aspectos sobre a história das universidades e a noção de *Ph.D. (Philosophiae Doctor)*

Antes de aprofundarmos alguma discussão sobre a noção de Doutorado Profissional, se mostra imprescindível a compreensão de alguns vestígios ou traços característicos invariantes que podemos perceber no passado, quando examinamos o componente da História das Universidades (COMPAYRÉ, 1902; MOORE, 2019; RÜEGG, 2004; WENER, 2013), tendo em vista entendermos um cenário atualizado do *locus* acadêmico. Nesses termos, o financiamento de estudos aprofundados e especializados sempre ocorreu segundo uma acomodação de interesse e exigências da sociedade. Para exemplificar, basta considerar um dos cenários históricos considerados como o “berço” de um antigo *design* e cultura medieval, todavia, europeu de Universidade. Os problemas e tensões com o financiamento dos estudos especializados podem ser constatados, por exemplo,

[...] no século XVII as academias não sofreram tanto quanto as universidades com a redução geral dos recursos públicos disponíveis, que eram quase exclusivamente usados para a construção de igrejas e palácios e para fins de entretenimento (PEPE, 2006, p. 144).

Pouco mais adiante, o pesquisador italiano explica sobre o fenômeno de atração social e investimento nas Universidades:

A Itália é o lar de muitas das universidades mais antigas da Europa, começando com a fundação da Universidade de Bolonha no século 11. Inicialmente, os professores eram pagos pelos alunos, mas com o passar do tempo as contribuições públicas foram fornecidas pelas comunas e governantes do Renascimento. As universidades italianas atraíram alunos e professores famosos de toda a Europa (PEPE, 2006, p. 143).

Com o florescimento e sua disseminação para outros países europeus podemos constatar a configuração de uma classe de indivíduos com um papel extremamente importante. Nesses termos, os professores adquiriam uma formação cada vez mais erudita, com repercussão para a sua distinção social e outros direitos que refletiam em prestígio (social e acadêmico) e a aquisição de títulos concedidos e, de modo distinguido, aos portadores do título de doutor, cuja palavra em inglês “*doctor*” se origina do latim “*doctus*”, o que envolve o participio passado de “*docere*” e “*docerem*” o que significa, respectivamente, ensinar (*To teach*) e professor. Na Itália, por exemplo, o título já era concedido em 1219.

Assim, segundo uma terminologia moderna, o “*Ph.D.*” (*Philosophiae Doctor*) carrega todo um significado do prestígio secular exercido pelo campo tradicional da Filosofia e das

Artes, enquanto área do saber que costumava desafiar seus oradores ao campo da inquirição sistemática e do debate científico vigoroso. Aos antigos doutores das Universidades, segundo o estilo medieval, cabe compreender o sentido da expressão latina “*licentia docendi ubique*”, como depreendemos das considerações a seguir do historiador Moore (2019, p. 30).

O desenvolvimento das universidades tendeu a seguir os padrões estabelecidos no final do século XIII. Naquela época, as universidades tinham sistemas de exames orais que permitiam ao aluno obter um certificado ou diploma que certificava que ele era qualificado para ensinar artes liberais ou uma das disciplinas avançadas. Os titulares da licença para lecionar em qualquer lugar da cristandade (*licentia docendi ubique*) podiam ser chamados de mestres ou doutores, embora o doutorado viesse a ser necessário para lecionar nas faculdades de graduação.

Ainda sobre a cultura acadêmica originada na Itália, urge uma compreensão evolutiva e não estática em torno de um amplo espectro de relações sociais em torno do interesse pelo “ensino” e, diferentemente como identificamos hodiernamente, não tanto pela pesquisa e a produção de novos conhecimentos. Por exemplo, nas Universidades italianas do século XVII, um conjunto particular de profissões (dos juristas, dos médicos e teólogos) adquiria seu maior prestígio e beneficiamento. Nesse contexto, segundo a cultura acadêmica originada na Itália, se distinguia o ambiente das “Universidades” e das “academias”. Pepe (2006) acentua e diferencia os comportamentos e *habitus* desenvolvidos nas “Universidades” e nas “academias”.

Assim, ao longo do século 16 na Itália seria equivocado em contrastar as universidades e as academias. Eram, em alguns aspectos, complementares, e as cidades universitárias eram animadas pelas mesmas pessoas. O ensino universitário era ministrado em latim, servindo para a formação profissional de juristas, médicos e teólogos. As palestras nas academias, quase sempre em italiano, eram menos formais e, a princípio, voltadas para o aumento do conhecimento e o prazer da comunicação entre os estudiosos. Essa liberdade dentro das academias também teve seu lado negativo. [...] As universidades do século 17, a Itália deixou de atrair professores ilustres por falta de salários adequados, enquanto as divisões políticas e religiosas reduziram consideravelmente o fluxo de estudantes estrangeiros (PEPE, 2006, p. 143).

Ainda no século 17, a Itália perdeu sua hegemonia anterior na cultura literária e científica, ficando para trás pelo menos 20-30 anos em comparação com outros países europeus. A nobreza italiana, que não exigia credenciamento universitário para as profissões jurídicas e médicas, continuou a abandonar as Universidades, cujo atendimento ficou restrito aos que desejassem ingressar nas classes profissionais das cidades, em grande parte filhos de advogados, médicos, boticários e alguns homens de letras. Pepe (2006) assinala um viés de crítica recorrente às Universidades, ao mencionar o caso da Universidade de Bolonha:

Anton Felice Marsili acreditava que a criação das academias serve para reformar a universidade, na qual o número de docentes chegou a ultrapassar o dos alunos matriculados. Ele reconheceu três defeitos principais na Universidade de Bolonha: 1. O não cumprimento dos requisitos de frequência como condição para receber um diploma. 2. Confirmação automática de professores temporários (na prática, uma nomeação anual tornou-se permanente). 3. Antiguidade de inscrição nas escolas de doutoramento como único critério de prioridade nas nomeações para cargos docentes (PEPE, 2006, p. 145).

A paralisia institucional em que a Universidade de Bolonha caiu gradativamente no século XVII e as tentativas malsucedidas de reforma refletem essa situação, que não se limitou à Itália. Um episódio importante nas relações entre universidades e academias do século XVII “pode ser visto em Bolonha, quando *Anton Felice Marsili* se propôs a fundar uma academia eclesiástica em 1686 e outra de Filosofia experimental” (PEPE, 2006, p. 145). Para exemplificar o caso de umas das profissões medievais mais valorizadas socialmente, recordamos que, “para situar historicamente o desenvolvimento da educação médica durante o Renascimento, é preciso lembrar que, naquela época, a Medicina era o único tipo de ocupação científica que havia se profissionalizado” (PINERO, 2006, p. 65). Outras qualificações começaram a ser regulamentadas no século 12 e no século 13 e também a educação a ser recebida por aqueles que desejam se qualificar como médicos. Pinero (2006) explica um itinerário de formação no terceiro ciclo de Medicina, ao descrever a natureza de uma tese.

Isso foi seguido por uma média de 3 ou 4 anos no corpo docente da Medicina culminando no bacharelado em Medicina, que normalmente era exigido para ser um médico em exercício. Porém, para a obtenção do título de licenciado ou de doutor, o único requisito consistia apenas na defesa de uma tese sobre determinada matéria. O método didático era escolástico, baseado na “*lectio*” que consistia em textos de autoridades clássicas sendo lidos e interpretados, e quaisquer passagens difíceis ou obscuras que gerassem problemas (“*quaestiones*”) eram então discutidas (“*disputatio*”) (PINERO, 2006, p. 65).

Deprendemos a partir das considerações de Pinero (2006) que o título de doutor era concedido a um indivíduo com reconhecida capacidade de ensino e distinguido conhecimento aprofundado em determinados textos clássicos, a depender das áreas mais evidenciadas e valorizadas, de um ponto de vista social. No período medieval, não por acaso, a grande influência da Filosofia e do debate sistemático determinaram sua influência e uma marca residual até os dias atuais, quando examinamos o título ou etiqueta moderna denominada de “*Ph.D.*” (*Philosophiae Doctor*). Alemu (2018) comenta, por exemplo, o papel de proeminência das Universidades na Idade Média e sua ampla influência cultural.

As universidades obtêm grande prestígio de sua história, onde garantiram algum tipo de autonomia administrativa. As universidades, no período medieval, foram uma das instituições mais privilegiadas e prestigiadas para o desenvolvimento escolar e acadêmico, pensamento e cultura. Por constituírem, em um mesmo lugar, acadêmicos diversificados, as universidades foram e ainda são agentes de crescimento de um conhecimento que possui o poder de mudar o mundo (ALEMU, 2018, p. 211).

Deprendemos das considerações de Alemu (2018) e outros autores, que as Universidades passaram a representar um ambiente visando o desenvolvimento do pensamento e da cultura. Todavia, quando confrontamos a “pesquisa” desenvolvida nas antigas escolas medievais e a moderna pesquisa desenvolvida nos dias atuais, podemos compreender um processo evolutivo e de mudança dos paradigmas valorizados nos séculos anteriores. Nesses termos, MacIntyre (2009) assinala que a pesquisa moderna da Universidade teve um sucesso notável em pelo menos três maneiras. No trecho seguinte o autor aponta um primeiro motivo.

O primeiro é - sem surpresa - em pesquisa: em Topologia e Teoria dos números, em Física de partículas e Cosmologia, em Bioquímica e Neurofisiologia, em Arqueologia e História e em muitas outras áreas - a lista de descobertas e avanços em quase qualquer ano é extraordinária. O sucesso na pesquisa é o efeito do sucesso na produção de pesquisadores, inquiridores estreita e intensamente focados em resolver problemas bem definidos, com base em um conhecimento em grande profundidade de sua área particular limitada de investigação. As direções tomadas pela pesquisa, entretanto, geralmente não são ditadas por pesquisadores, mas por aqueles que fornecem seus fundos - e o que é financiado depende de uma variedade de interesses intelectuais, econômicos e políticos (MACINTYRE, 2009, p. 173).

Um segundo sucesso da Universidade de pesquisa não é independente do primeiro. “As universidades de pesquisa, por meio de suas várias empresas de pós-graduação, fornecem os recursos humanos especializados e profissionalizados e as habilidades necessárias em uma sociedade capitalista avançada” (MACINTYRE, 2009, p. 173), não apenas cientistas pesquisadores especializados e profissionalizados, mas também os médicos, os economistas, os advogados, MBAs, engenheiros e especialistas em relações públicas e publicidade.

Pouco mais adiante, MacIntyre (2009) indica um segundo motivo, visceralmente condicionado pela complexidade das relações sociais e que demandam a Universidade. Uma profusão e especialidade de disciplinas emergentes, quer sejam constituídas por itinerários autônomos ou não, conferem um estágio cada vez mais evoluído do pensamento humano.

A educação de graduação agora se tornou amplamente um prólogo à especialização e profissionalização, e o prestígio em fornecer educação de graduação em sua maior parte está vinculado às instituições que preparam seus

alunos de maneira mais eficaz para a admissão em programas de pós-graduação de prestígio. Assim, o currículo tem se tornado cada vez mais composto por uma variedade de disciplinas e subdisciplinas, cada uma exercida e ensinada com relativa independência de todas as outras, e as realizações dentro de cada uma consistem na formação da mente de um especialista dedicado (MACINTYRE, 2009, p. 173).

MacIntyre (2009) indica, finalmente, um terceiro aspecto que, por intermédio dos vestígios do passado, podemos compreender um cenário atual que envolve e exige, por um lado, o financiamento da pesquisa e, por outro lado, um acesso desigual para determinadas classes sociais que reproduz, em determinados aspectos, tais dessimetrias e desigualdades ao acesso do saber científico de nível estratégico e patamar intelectual elevado para um país.

O terceiro aspecto em que as universidades de pesquisa são notavelmente bem-sucedidas não é independente dos dois primeiros. Essas universidades têm se tornado cada vez mais ricas e mais caras e, ao mesmo tempo, cada vez mais caras. Eles se tornaram mais ricos porque atraem fundos maciços e dotações de governos, corporações e indivíduos em razão de seu lugar na ordem econômica geral e na vida dos alunos empenhados em adquirir essas qualidades e as qualificações mais prováveis de fazer eles foram excepcionalmente bem-sucedidos. Eles se tornaram mais caros porque cobram o que seu mercado pode suportar. As universidades de pesquisa no início do século XXI são corporações empresariais maravilhosamente bem-sucedidas subsidiadas por isenções fiscais e exibindo todas as ambições aquisitivas de tais corporações (MACINTYRE, 2009, p. 174).

Finalmente, por intermédio do ponto de vista de MacIntyre (2009) e outros autores, adquirimos uma compreensão sobre as respostas da Universidade, diante dos interesses de uma sociedade e dos fatores mais importantes para a Economia em um determinado contexto históricossocial e o caráter de profissionalização da carreira. Por conseguinte, seria uma percepção ingênua acreditar que os paradigmas acadêmicos e os interesses na mais alta pesquisa acadêmica são desprovidos de interesses de ordem econômica e, a depender do ramo de pesquisa ou da natureza e posição social dos futuros portadores de um título de doutor.

De modo especial, quando examinamos os paradigmas de formação no campo educacional e, por que não mencionar, a formação de professores, sob um prisma necessário de formação contínua e investimentos amparados por um planejamento a médio e em longo prazo, podemos identificar determinados fenômenos, como o aligeiramento (encurtamento) do período de formação, e a resposta da Universidade, relativamente aos indicadores de diplomados. Nessas condições, quando examinamos o caso de outros países, depreendemos lições importantes que podemos extrair com o escopo necessário de compreender o fenômeno da proliferação da pós graduação na modalidade profissional no Brasil (OSTERMANN;

REZENDE, 2009), nomeadamente, no caso dos mestrados profissionais e dos hodiernos doutorados profissionais.

Duas décadas de experiência em Mestrados Profissionais e o Doutorado Profissional no Brasil

Na seção anterior confirmamos um processo histórico evolutivo sobre as práticas e cultura acadêmica, todavia, com viés expressamente determinado por uma cultura ocidental (ALEMU, 2018). Na seção atual abordaremos um exemplo específico denominado por alguns autores de variante do doutorado acadêmico e tradicional (*Ph.D.*). De forma particular e seguindo uma lógica sistemática, vejamos que os mestrados profissionais acumulam no Brasil cerca de 20 anos de experiência e de disseminação. Com o escopo de fornecer uma melhor compreensão ao leitor, examinaremos algumas relações e preocupação sobre os mestrados profissionais, concernentemente à área de EDUCAÇÃO (38) e de ENSINO (46) – CAPES.

Com efeito, Ribeiro (2005) acentua uma dicotomia que envolve um viés de tensão entre as modalidades acadêmicas e profissionais que persistem até os dias atuais. Com tal preocupação, apesar de modo não exclusivo, o autor explica que “no MA pretende-se pela imersão na pesquisa, formar, em longo prazo, um pesquisador”. Já no MP, segundo o autor, também deve ocorrer à imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar, embora com um viés acentuadamente utópico, alguém que “saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor à sua atividade” (RIBEIRO, 2005, p. 15).

Apesar de razoável e compreensível o tirocínio expresso por Ribeiro (2005), não poderíamos enveredar por um equívoco, ao compreendermos que as capacidades ou habilidades de localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor à sua atividade não se mostrem inerentes, em maior ou em menor substância, ao caso da modalidade acadêmica. Pouco mais adiante, André (2017) relata um caráter de resistência, correspondente ao processo de instalação e oferta de mestrado profissional. Decerto que a ideologia subliminar apontada por André (2017), que interpretamos como um juízo envolvendo qualificar o mestrado profissional, em nível inferior e de negação (e menos rigor) à pesquisa, não revela uma compreensão típica ou restrita apenas aos especialistas que atuam na área de Educação (38) CAPES. Para tanto, André (2017) descortina um pensamento circunstanciado pelo *locus* acadêmico e, de igual modo, irredutivelmente vinculado ao campo de atividade profissional de determinada categoria de pesquisadores, neste caso, dos especialistas que atuam no campo da Educação (área 38 – CAPES), ao observar que:

A área de Educação relutou muito para aceitar a implantação dos mestrados profissionais no Brasil, baseada em justificativas razoáveis, uma das quais o temor de perda de valorização da pesquisa, espaço conquistado com muito esforço. Assim, por tratar-se de uma iniciativa bastante recente — o primeiro mestrado profissional em Educação foi aprovado pela CAPES em 2009 — torna-se oportuno discutir as diferenças e similitudes entre o mestrado profissional e o acadêmico (ANDRÉ, 2017, p. 826).

Pouco mais adiante, André (2017) revela um dilema e/ou entrave que atinge e afeta tanto o campo da compreensão de estudantes, bem como a compreensão dos professores – formadores, sobre um entendimento pragmático necessário para separar, não de forma estanque, um itinerário de formação acadêmica do itinerário correspondente da formação profissional, evitando determinadas dicotomias (prática/pesquisa) ao observar que:

Tínhamos consciência de que nosso trabalho no Mestrado Profissional não poderia repetir o que fazíamos no mestrado acadêmico, teríamos que aprender a fazer de um outro jeito. Uma questão básica era a seguinte: como estruturar o Programa de modo a contemplar a articulação entre pesquisa e prática? Subjacente a essa, estava a dúvida maior: o que distingue o mestrado profissional do acadêmico? E, associada a essa, havia outra questão bem específica: em que consiste o trabalho final de conclusão do mestrado profissional? (ANDRÉ, 2017, p. 827).

Mais uma vez, ao resgatarmos o pensamento de Ribeiro (2006), deparamos uma compreensão ou tipificação de difícil ou impossível demarcação (quer seja inerente à modalidade acadêmica ou modalidade profissional), na medida em que a importância da pesquisa, em qualquer caso, busca cotejar um denso espectro de argumentos ou indicadores que confirmam ou impulsionam o engajamento do pesquisador, em quaisquer das modalidades. Outrossim, ocorre um viés idealista, na medida em que a expectativa de emergência da capacidade de antevisão, no que concerne ao cenário dinâmico da realização de uma pesquisa, objetivando determinado objeto, depende da capacidade e experiência do pesquisador. De igual modo e forma, a capacidade de encontrá-la, com propriedade e eficiência, nem mesmo em um nível de formação no terceiro ciclo (doutorado) costumamos registrar tal evolução substancial de um candidato. Em todo caso, Ribeiro (2006, p. 215) insiste na seguinte tese utópica:

O que se almeja é algo aparentemente simples, mas bastante ambicioso e difícil, que o aluno entenda a importância da pesquisa em sua área profissional, que saiba onde encontrar a pesquisa ainda não feita, mas que se fará no futuro – e finalmente, que seja capaz de incorporá-la em seu exercício da profissão.

As indicações de André (2017), Ribeiro (2005, 2006) e outros autores, mesmo diante de um acúmulo de duas décadas de experiência, confirmam que a atuação do professor, correspondentemente aos dois cenários ou ambas as modalidades de formação envolvem condicionantes de complexa resolução, na medida em que, até mesmo para o *experts*, de extensa e prestigiada carreira acadêmica, ocorrem incompreensões acerca da modalidade profissional, tendo em vista sua formação prioritariamente ter ocorrido na modalidade acadêmica. Rizatti *et al.* (2020, p. 3) confirmam tal entendimento, na medida em que:

Embora o conceito venha sendo construído ao longo dos anos de existência da área de Ensino, conforme podemos verificar nos documentos norteadores e que constam da Memória da Área, nem sempre foi completamente assimilado pelos pesquisadores diretamente ligados a essa modalidade. Assumimos como hipóteses para essas incompreensões o fato da formação da maioria do corpo docente dos PPGs ter ocorrido em cursos da modalidade acadêmica, aliada ao desconhecimento dos documentos norteadores por parte dos professores quanto alunos dos programas.

Não custa mencionar que, no Brasil, em termos de uma ideologia própria responsável pela conformação de modelos e paradigmas universitários, identificamos toda uma influência essencialmente exógena, na medida em que países como França e EUA disseminaram, por intermédio da veiculação de ideias oriundas de pesquisadores de amplo prestígio, responsáveis pela formação de várias gerações de pesquisadores brasileiros que, em maior ou em menor substância, replicam e reproduzem um modelo de formação sob influência estrangeira e exógena. Calderón *et al.* (2019, p. 142) confirma esse cenário, quando explicam que:

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

De forma semelhante, uma tendência que nos deparamos em vários países, a Universidade foi alvo de críticas constantes, na medida em que nem sempre respondia de modo síncrono aos desafios, interesses e demandas dinâmicas da sociedade. De forma particular, no Brasil, uma forma de resposta à sociedade, por intermédio de um expediente de crítica à

modalidade acadêmica pode ser registrada desde a década de 60, quando Calderón *et al.* (2019) contextualizam um movimento de um Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação *stricto sensu*, sob influência de uma cultura acadêmica estrangeira.

As mudanças que ora se configuram para o presente e o futuro da Pós-Graduação em nível profissional, em especial no nível de doutorado, partem das premissas internacionais formuladas no Parecer Ministerial nº 977/65, de 03 de dezembro de 1965 (ALMEIDA JUNIOR, *et al.*, 2005), o chamado Parecer Sucupira, que, a partir da realidade norte-americana, distinguia duas modalidades de doutorado: de pesquisa (acadêmico) e profissional. [...] Entretanto, de acordo com Maciel e Nogueira (2012), somente em 1995 é que a modalidade MP passou a ser praticada por meio do Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação *stricto sensu*, reconhecido pela Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995, que previa os procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional, (CAPES, 2005) (CALDERÓN *et al.*, 2019, p. 142).

No excerto anterior, podemos divisar que Calderón *et al.* (2019) não desperdiçam a oportunidade de falar sobre uma variante do doutorado acadêmico, denominada de doutorado profissional. Reparemos, todavia, que a modalidade profissional possui uma característica intrinsecamente vinculada ao *habitus* profissional do indivíduo e que, de modo inescapável, envolve uma forma ou paradigma de como considerar, como avaliar um conhecimento expresso essencialmente de uma natureza profissional, derivado e condicionado de uma forma particular (a depender do ofício), e de que maneira a Universidade referenda/valida tal *corpus* de conhecimentos ou, ainda, se consideramos um clássico dilema proposto por Bourdieu (1984), as diferenças entre o conhecimento prático (*practical knowledge*) e um conhecimento erudito (*scholarly knowledge*). Bourdieu (1984) assinala a dificuldade correspondente à natureza *de per se*, envolvendo um viés da experiência, considerando um exame sistemático de suas partes constituintes e sua recomposição. Basta recordar, segundo o próprio Bourdieu (1984), que o conhecimento científico, quando buscamos transmiti-lo, no que concerne a determinado objeto de interesse, se reproduz especialmente quando empregamos a mídia da escrita/digital.

Bourdieu (1984) recorda uma estratégia retórica, quando buscamos tornar algo claro e preciso, por intermédio da persuasão de alguém em descrever sua própria experiência (profissional)². Neste caso, a redução do componente subjetivo se evidencia quase impossível.

² Pastré (2008) identifica enormes diferenças entre o saber científico e um conhecimento derivado da atividade profissional. Por exemplo, o saber científico necessário para a realização de um procedimento cirúrgico por parte de um médico (saber científico). A escolha de uma técnica cirúrgica particular, em detrimento de outras técnicas semelhantes e de mesmo fim, todavia, que proporciona maior segurança ao médico, de acordo com sua experiência profissional.

Pouco mais adiante, Bourdieu (1984) determina alguns paralelos e fragilidades, por exemplo, acerca do conhecimento sociológico, como categoria de interesse de um pesquisador, todavia, nem sempre totalmente contemplado pelo formalismo abstrato da academia.

Assim, o conhecimento sociológico está sempre exposto a ser trazido à primeira visão pela leitura "interessada" que adere à anedota e aos detalhes singulares e que, por não poder ser detida por um formalismo abstrato, reduz ao seu sentido comum das palavras comuns à linguagem acadêmica e à linguagem geral. Esta leitura quase inevitavelmente parcial busca uma falsa compreensão, fundada no desconhecimento de tudo o que define o conhecimento propriamente científico como tal, ou seja, a estrutura sistema explicativo em si: desfaz o que a construção do cientista fez, misturando o que foi separado, principalmente o indivíduo construído (pessoa singular ou instituição), que não existe senão na rede de relações elaboradas pelo trabalho científico (BOURDIEU, 1984, p. 3).

No trecho anterior, identificamos que o autor identifica as fragilidades, por exemplo, de um conhecimento sociológico. Em um cenário ampliado, não se escapa do trabalho de construção e elaboração de um objeto científico e da responsabilidade que isso implica.

Não há objeto que não carregue um ponto de vista, mesmo que seja o objeto produzido com a intenção de abolir tal ponto de vista, isto é, parcialidade: para ir além da perspectiva parcial que está associada (BOURDIEU, 1984, p. 17).

Apoiando-se no pensamento de Bourdieu (1984) vejamos as considerações emitidas por Curi *et al.* (2021) sobre uma noção hodierna de objeto denominado no interior da academia por “Produto Educacional”. (PE)

Como a tese deve apresentar, descrever e analisar a aplicação e validação do PE, reforçasse aqui que é essencial que no DP exista a vinculação do problema de pesquisa à prática profissional. Assim, o PE deve ser fruto do envolvimento do profissional com seu campo de atuação, possuir caráter intervencionista, ser gerado a partir de problemas identificados na e pela prática profissional do pós-graduando, devendo ser resultado de uma pesquisa que tenha foco evidente no contexto de atuação profissional deste estudante e pesquisador (CURI *et al.*, 2021, p. 219).

Mais uma vez, apoiamo-nos na perspectiva de Bourdieu (1984), com o ensejo de examinar as informações expressas por Curi *et al.* (2021) no excerto anterior. Nesses termos, Bourdieu (1984) discute o emprego de determinadas operações linguísticas, recorrentemente discriminadas no discurso acadêmico, e outros problemas, como no caso da “objetivação do não objetivado, por exemplo, o prestígio científico” (BOURDIEU, 1984, p. 21). De igual modo, quando consideramos o objeto denominado por Produto Educacional, com o escopo de compreender seu processo de elaboração e de construção, seu caráter intervencionista e

visceralmente vinculado ao campo de atuação profissional, deverá condicionar e delimitar um conjunto finito de propriedades essenciais ao mesmo. Por exemplo, Bourdieu (1984) explica alguns elementos vinculados ao processo de construção de um objeto teórico.

O trabalho de construção de um objeto delimita um conjunto finito de propriedades pertinentes, instituídas por hipóteses e variáveis eficazes, cujas as variações estão associadas às variações do fenômeno observado, e define ao mesmo tempo uma população de indivíduos construídos, eles próprios caracterizados pela posse dessas propriedades em diferentes graus (BOURDIEU, 1984, p. 21).

Mais uma vez, com o amparo da perspectiva de Bourdieu (1984), não podemos negligenciar, no âmbito do desenvolvimento da pesquisa peculiar ao *locus* acadêmico, seu viés pragmático, como, por exemplo, a pluralidade de hierarquias acadêmicas e a coexistência de poderes praticamente incomensurável do prestígio científico e que emana uma espécie de poder universitário, reconhecimento interno, assim como o renome externo é essencialmente determinado pelas relações entre seus ocupantes, a depender de sua carreira acadêmica, que envolve os professores – formadores inexperientes e, também, outros experientes. Basta observar, por exemplo, incompreensões recorrentes relatadas por Rôças e Bomfim (2018) que não envolvem quadro de exceção e, sim, via regra. Nesses termos, os autores relatam:

Com base na vivência do nosso curso de MP, assim como nas trocas com colegas de outros cursos, percebemos que, em geral, os docentes menos experientes, em orientação (mais próximos ainda de suas formações acadêmicas) têm mais dificuldades de compreender o percurso de um aluno da modalidade profissional. Ele leva um tempo para compreender que a dissertação não deve ser descolada da elaboração do PE e que deve contar a história de sua elaboração, desde a sua emergência (contextualizada a partir de um diagnóstico) até a sua validação, apresentando um referencial teórico-metodológico coeso em todas as etapas do processo (RÔÇAS; BOMFIM, 2018, p. 5-6).

Quando examinamos o binômio “professor – produto” podemos registrar dois movimentos dialéticos possíveis. O primeiro consiste em acentuar, de forma prioritária, uma corrida desenfreada em busca do Produto Educacional que, de forma equivocada, adquire um papel de “centro de gravidade” ou justifica toda a ação, mais ou menos assumindo uma simbologia de “*Sanctus Graal*”. Em um sentido contrário, divisamos um percurso acadêmico que visa proporcionar uma evolução e incorporação de saberes acadêmicos ao indivíduo que realiza uma pós graduação na modalidade profissional e, por fim, o produto educacional refletirá e resultará do acúmulo ou a síntese de saberes originados de sua prática, e outros

essencialmente derivados da atividade sistemática de pesquisa na universidade. Nesses termos, assumimos posição concorde com Rizatti *et al.* (2020, p. 14), quando afirmam que:

Considerando que os PPGs são lócus de formação de recursos humanos, ressaltamos que o principal “produto” da modalidade profissional é o professor/profissional que termina os cursos da área, pois eles estão aptos a refletirem sobre suas práticas a partir de um referencial teórico metodológico, identificando situações-problema e propondo soluções – o PE. Portanto, as dissertações e teses são as narrativas sobre os percursos percorridos e o PE elaborado. E nesse contexto podemos afirmar que a produção que emana dos programas profissionais não se trata de uma reprodução tecnicista, e sim a materialização de uma análise crítica sobre diferentes contextos profissionais relacionados ao Ensino, pautada na reflexão e utilização de referenciais teóricos e metodológicos.

Antes de finalizarmos, regatamos uma tese de Bourdieu (1984) quando assinala que os professores das diferentes faculdades estão distribuídos entre o polo do poder econômico e político e o polo do prestígio científico - cultural, de acordo com os mesmos princípios que refletem as diferentes frações da classe dominante. Com efeito, Bourdieu (1984, p. 56) alerta que:

Na verdade, é visto aumentar a frequência das propriedades mais características das frações dominantes da classe dominante à medida que se passa das faculdades de Ciências para as faculdades de Letras, destas últimas para as faculdades de Direito e Medicina (enquanto a posse das marcas distintivas de excelência acadêmica, como nomeações por general competição tende a variar inversamente com a hierarquia social das faculdades).

O pensamento de Bourdieu (1984) assinala uma preocupação ou fenômeno, na medida em que examinamos o impacto social e a relevância concedida ao Produto Educacional (PE), a depender do “nicho acadêmico” de sua produção (e origem) e das “classes acadêmicas” de pesquisadores correspondentes vinculadas na academia. Nesses termos, poderíamos inferir que um Produto Educacional concebido no âmbito da pesquisa em Saúde ou no Direito possuiria maior lastro e representatividade social, no sentido de referendar uma tese de doutorado profissional? O valor da competência profissional agregada a um determinado Produto Educacional (PE) ocorre nos mesmos termos ou não, quer consideremos pesquisa em Saúde ou no Direito ou no campo educacional, quando examinamos o caso de professores?

Quando consideramos os produtos educacionais derivados de um acúmulo de 20 anos de experiência da ÁREA de ENSINO – 46 possuímos indicadores no Brasil de um avanço representativo ou, de igual modo à crítica direcionada à modalidade acadêmica, trata-se, ainda, de um acúmulo, com baixa e/ou nenhuma repercussão, de produtos educacionais que se

evidenciam por uma “segunda categoria de rigor”, amparadas por trajetórias individuais de pesquisadores e/ou incipientes no *métier*, com inexpressivo prestígio no interior da academia?

Decerto que esta e outras perguntas, diante do caráter recente de implantação do doutorado e o egresso correspondente dos primeiros portadores do título e, acrescentamos, de uma “etiqueta social” concedida pela universidade como pesquisadores, não buscamos responder de forma definitiva no presente trabalho. Não obstante, assumimos posição concorde com Rizatti *et al.* (2020, p. 4) quando observam que “o PE deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional”. Diante disto, de forma inescapável, assinalamos que a prática profissional, um amplo espectro de conhecimentos pragmáticos e rituais intrínsecos de determinado *métier*, habilidades e outros elementos profundamente condicionados pelo campo profissional requerem, então, de uma espécie de “protocolo” de tratamento pela universidade, posto que sua gênese, do ponto de vista de conhecimentos, se evidencia completamente exógena ao *locus* acadêmico. Por conseguinte, na seção vindoura, apresentaremos alguns pressupostos da vertente francesa da Didática Profissional, com o ensejo de sugerir e indicar determinados elementos visceralmente vinculados aos produtos educacionais, sob uma melhor ênfase de um processo evolutivo de aprendizagem profissional (ALVES, 2021).

A Didática Profissional e a noção de competência do professor - pesquisador

A vertente francesa da Didática Profissional proporciona um viés diferenciado, quando examinamos sua preocupação com a aprendizagem no trabalho e decorrente das atividades especializadas desenvolvidas no trabalho. Nesses termos, como decorrência e extensão do pensamento piagetiano, que coloca em posição diferenciada da ação, da adaptação e aprendizagem da criança, mediante a produção e conceptualização de ações, na medida em que interage com objetos e com o meio. De forma semelhante, a Didática Profissional dedica interesse especial à competência profissional, mediante a necessidade imprescindível da incorporação de habilidades especializadas no trabalho. Quando examinamos, por exemplo, a carreira acadêmica, constatamos um amplo espectro de componentes que exigem uma competência profissional presumida, concernente aos portadores de um título de doutor, como constatamos nas informações indicadas por Wickramasinghe e Borger (2020).

Embora muitos comecem como pesquisadores de pós-doutorado, PhD o número de graduados ainda supera enormemente a demanda por pesquisadores de pós-doutorado. E aqueles que alcançam esta posição com

sucesso são rapidamente lançados em um clima severo de "publicar ou perecer". À medida que nosso mundo continua a crescer científica e tecnologicamente, nossas comunidades precisam se tornar mais alfabetizadas nessas áreas para competir com sucesso em uma economia baseada no conhecimento (WICKRAMASINGHE; BORGER, 2020, p. 1).

A vertente francesa da Didática Profissional, mais recentemente, adquiriu um viés ou interpretação como uma vertente da Didática dos conhecimentos profissionais e, no caso da carreira acadêmica e atividade desenvolvida na academia, podemos constatar que o papel da “aprendizagem” figura em um modo central de interesse, como vemos a seguir.

A Didática Profissional nasceu de um desejo de reversão, de natureza epistemológica, no modo de considerar, em relação à aprendizagem, as relações entre atividade e conhecimento. Na prática científica, a ação não está ausente, mas subordinada à produção do conhecimento. Na prática escolar, a ação também não está ausente - basta ver todo o desenvolvimento dos métodos ativos - mas também está subordinada à transmissão do conhecimento. Assim se formou a didática disciplinar: o verdadeiro objeto de aprendizagem é o conhecimento e a ação servirá de veículo para a aquisição desse conhecimento. Isso significa que podemos muito bem conceber a "*Didática dos conhecimentos profissionais*", no modelo da didática das disciplinas, importando os conceitos (PASTRÉ, 2008, p. 3).

A partir do ponto de vista de Pastré (2001) adquirimos uma perspectiva a respeito da noção de competência profissional, quer seja no interior da Universidade ou não, como elemento constitutivo e com forte nuances de relação a determinado grupo ou gênero profissional. O tema da “competência profissional” se revela, por exemplo, nas Universidades, na medida em que o seu principal produto reside, de forma prosaica, na formação de um novo pesquisador. Pastré (2001) coloca ênfase no debate qualificação profissional/competências no interior da pesquisa em Didática Profissional, quando esclarece que:

A Didática Profissional nasceu da convergência dessas três abordagens: analisando o trabalho usando uma abordagem de desenvolvimento cognitivo em adultos; analisar o trabalho com particular ênfase na dimensão cognitiva, conceitualização. Analisar as atividades de mediação, auxílio das habilidades de construção. Temos uma convergência bastante forte entre J. Leplat, pela Psicologia do Trabalho e G. Vergnaud pelo papel da conceitualização. E ele cada vez mais importante se interessar pelas interações, na forma de linguagem, mas também a transmissão de gestos, levando em conta, portanto, o papel da mediação de outros na construção de competências (PASTRÉ, 2001, p. 6).

Podemos registrar na literatura elementos consideráveis que revelam conflitos psicológicos, tensão e a solidão intelectual costumeiramente identificada no período de formação de um futuro pesquisador. A indução e a aprendizagem de novos pesquisadores,

incluindo-se o crescimento pessoal e profissional, configuram-se como elementos que não podem ser negligenciados, como depreendemos das considerações a seguir.

Em algum ponto durante sua graduação, os alunos de doutorado enfrentam desafios, como redirecionamento de projetos, manutenção do equilíbrio entre vida e trabalho e relacionamentos com o supervisor, que eles precisam aprender a administrar. Essas lutas, junto com mais situações de confronto psicológico mudanças, incluindo solidão intelectual, isolamento profissional e social e ansiedade, são reconhecidas por muitas instituições de ensino superior instituições. Em particular, é reconhecida por instituições que executam programas de indução destinados a apoiar o aluno de doutorado a ajustando-se ao seu novo status de pesquisadores novatos. Apesar desses obstáculos, o valor da conclusão do doutorado permanece inestimável, e de acordo com ex-alunos de doutorado, inclui alcançar amplo crescimento pessoal e profissional, desenvolver habilidades especializadas e transferíveis e abrir portas para diversas oportunidades de emprego são apenas alguns dos benefícios de longo prazo de concluir um doutorado (WICKRAMASINGHE; BORGER, 2020, p. 1).

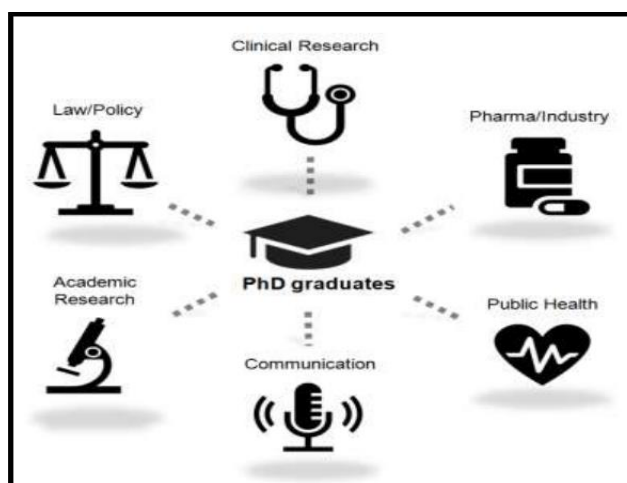
Quando objetivamos o crescimento pessoal e profissional de novos pesquisadores (recém doutores), cabe observar dois componentes inerentes ao processo. O primeiro componente confere a competência profissional dos conhecimentos e domínio técnico-científico de saberes inerentes à determinada área de pesquisa e atuação. Por outro lado, um segundo componente possui natureza essencialmente pragmática e seu sentido e significado evolui, na medida da interação do indivíduo com uma estrutura fundamental de situações profissionais intrínsecas à atividade do pesquisador. Pastré (2007a) explica um pouco a função do componente pragmático das situações quando indica determinados invariantes.

Na Didática Profissional, vim falar sobre conceitos pragmáticos, a estrutura conceitual de uma situação, modelos operacionais. Estamos de fato em uma perspectiva de conceituação em ação, que prevê uma organização de atividades complexas na forma de "grandes" esquemas. Em particular, procuro destacar os dois acoplamentos: o acoplamento esquema-situação, com a articulação da estrutura conceitual da situação (do lado da situação) e o modelo operacional (do lado do esquema e dos invariantes quais são o seu núcleo) e o acoplamento invariância-adaptação: a invariância é representada por conceitos organizadores que servem para orientar e guiar a ação, em particular para estabelecer um bom diagnóstico da situação. Esses conceitos organizadores podem ser pragmáticos ou pragmatizados, dependendo de sua origem (empírica ou científica) (PASTRÉ, 2007a, p. 86-87).

Vejamos alguns exemplos de conceitos pragmático relacionados aos determinantes do sucesso na carreira. As variáveis que determinam os salários recebidos pelo trabalhador podem ser divididas em dois grupos. O primeiro conjunto de variáveis permite uma avaliação objetiva da situação familiar e laboral do trabalhador: características pessoais (sexo, idade e situação

familiar); treinamento (o campo de conhecimento do *PhD*); características do cargo (antiguidade, setor de atividade, duração do contrato e jornada de trabalho); e produção científica (número de livros e artigos de periódicos publicados e número de patentes registradas). O segundo grupo de variáveis determina a avaliação subjetiva da situação de trabalho de um indivíduo e inclui três aspectos: a relação entre a posição de trabalho e o nível de estudos; a adequação do treinamento de doutorado à posição de trabalho; e satisfação no trabalho. Na figura 1, os autores Wickramasinghe e Borger (2020) apresentam um diagrama explicativo sobre vertentes de atuação profissional aos portadores de um título de doutor e, por razões de ordem pragmática, divisamos que um espectro correspondente de competências do professor não se demonstra simbolizado. Decerto que por razões históricas, em diversos países, como no caso da cultura anglo-saxônica, a formação de professores tendo em vista seu aperfeiçoamento profissional permaneceu à margem de muitas reformas educacionais.

Figura 1 – Esquema das diversas oportunidades de carreira disponíveis para graduados de doutorado



Fonte: Wickramasinghe e Borger (2020, p. 1)

Antes de finalizar a seção atual, a figura sugerida por Wickramasinghe e Borger (2020), a despeito de sua ausência, revela uma preocupação com a formação de um pesquisador e, segundo nossa maior atenção, de um pesquisador portador de um doutorado profissional. Na seção subsequente, buscaremos ilustrar uma habilidade profissional originada de um viés essencialmente pragmático, entretanto, requerida cada vez mais no mundo das profissões que envolvem o fenômeno social da colaboração profissional.

Algumas aplicações da Didática Profissional: o caso da colaboração profissional

Com amparo dos argumentos indicados nas seções predecessoras, assinalamos claramente um dilema envolvendo a dicotomia entre o conhecimento técnico – científico, cujo prestígio social no *locus* acadêmico se demonstra primordial, com um conhecimento pragmático e profissional, profundamente condicionado e alinhado com uma categoria particular de um *métier*. Para exemplificar uma forma de sua manifestação, quando assinalamos o componente de um conhecimento pragmático e profissional, vejamos o caso da noção de colaboração profissional. O processo de colaboração profissional envolve uma diversidade de aspectos e complexas nuances que devem concorrer para uma substancial constituição de um portfólio profissional e de um incremento de esquemas de conduta e de eficiência profissional.

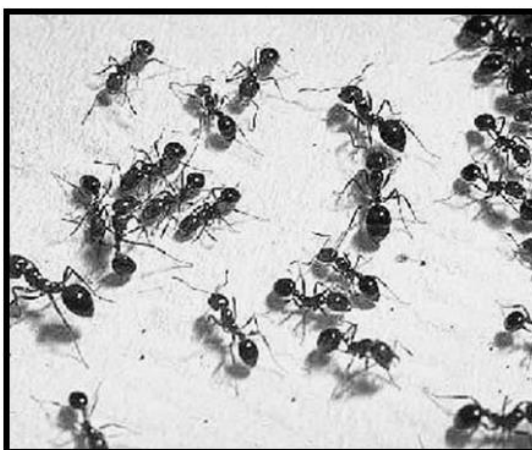
Por sua vez, quando objetivamos a colaboração profissional envolvendo professores, não podemos desconsiderar a natureza de dois tipos, categorias de saberes ou campos distintos. O primeiro “saber” se situa em um campo (conceitual) essencialmente epistêmico e se evidencia profundamente marcado e condicionado por um saber científico e clássico de referência e, neste caso, indicamos o saber científico. Por outro lado, quando objetivamos um ambiente de aprendizagem e de formação profissional, não podemos negligenciar todo um processo de aprendizagem dos autores (professores) envolvidos. Assim, o segundo saber diz respeito à aquisição de um conhecimento essencialmente pragmático e originalmente circunstancial, que corresponde a uma espécie de campo profissional (PASTRÉ, 2007a; 2007b).

Assinalamos que o conhecimento pragmático profissional, cuja identidade e as características são incorporadas ao decorrer no tempo da atividade profissional, se revela como elemento, fator ou uma categoria de saber imprescindível e intrinsecamente vinculado a qualquer tipo de atividade de formação profissional ou constituição de um itinerário de formação, cuja necessidade de colaboração profissional se mostra necessária. Por outro lado, o processo de colaboração profissional pode ser examinado a partir de um ponto de vista essencialmente cognitivista, na medida em que consideramos a atividade do professor e os processos de aprendizagem do adulto decorrentes de sua atividade organizada e especializada, da execução de tarefas fundamentais do trabalho e de colaboração profissional entre outros sujeitos pertencentes ao mesmo gênero de ofício, categoria profissional ou *métier*.

Visando nossa discussão e um exame de elementos que concorrem para uma identificação de elementos que concorrem para a colaboção profissional, envolvendo professores, não podemos desconsiderar a noção de gênero profissional, tendo em vista que “o gênero profissional pode ser apresentado como uma espécie de estoque pré-fabricado, de

“encenações”, “colocadas em palavras”, mas também de conceituações pragmáticas” (CLOT; FAITA, 2000, p. 13). No caso ilustrado na figura 2, Pariê (2006) emprega a metáfora do formigueiro. O autor constata que a sua eficiência operacional é realmente um caos aparente, e não ocorre nenhuma “representação de processo”, nenhuma compreensão aprofundada do objetivo coletivo, nenhuma compreensão se revela das condições para a eficiência coletiva e que é necessária no nível de um agente individual do formigueiro (a formiga). Ademais, o autor assinala ainda que “eles se desenvolvem e estabilizam à beira do caos: eles criam ordem (invariantes, regras, regularidades, estruturas) contra o caos, mas precisam de desordem residual para sobreviver” (PARIÊ, 2006, p. 51).

Figura 2 – Pariê (2006) ampara seu pensamento na metáfora do formigueiro



Fonte: Pariê (2006, p. 51)

Não obstante, Pariê (2006) emprega a “metáfora do formigueiro”, na medida em que a manifestação de um comportamento coletivo e organizado se mostra imprescindível no campo profissional dos sujeitos e, de modo particular, quando objetivamos o egresso de um doutorado profissional. Nesses termos, de suas considerações, compreendemos que:

As formigas praticamente não têm cérebros (cerca de cem neurônios, contra cerca de cem bilhões para humanos). Pode-se então rejeitar fortemente uma legitimidade de qualquer comparação, mesmo metafórica, entre enxames de insetos e sociedades humanas. No entanto, os humanos exibem um comportamento coletivo baseado na interação de regras individuais bastante simples. O comportamento de grupo ou multidão durante a evacuação de aeronaves, navios, túneis ou edifícios, ou simplesmente fluxos diários de pedestres ou engarrafamentos de automóveis podem ser e foram modelados usando simuladores de software baseados em interação de regras individuais de baixo nível (PARIÊ, 2006, p. 50).

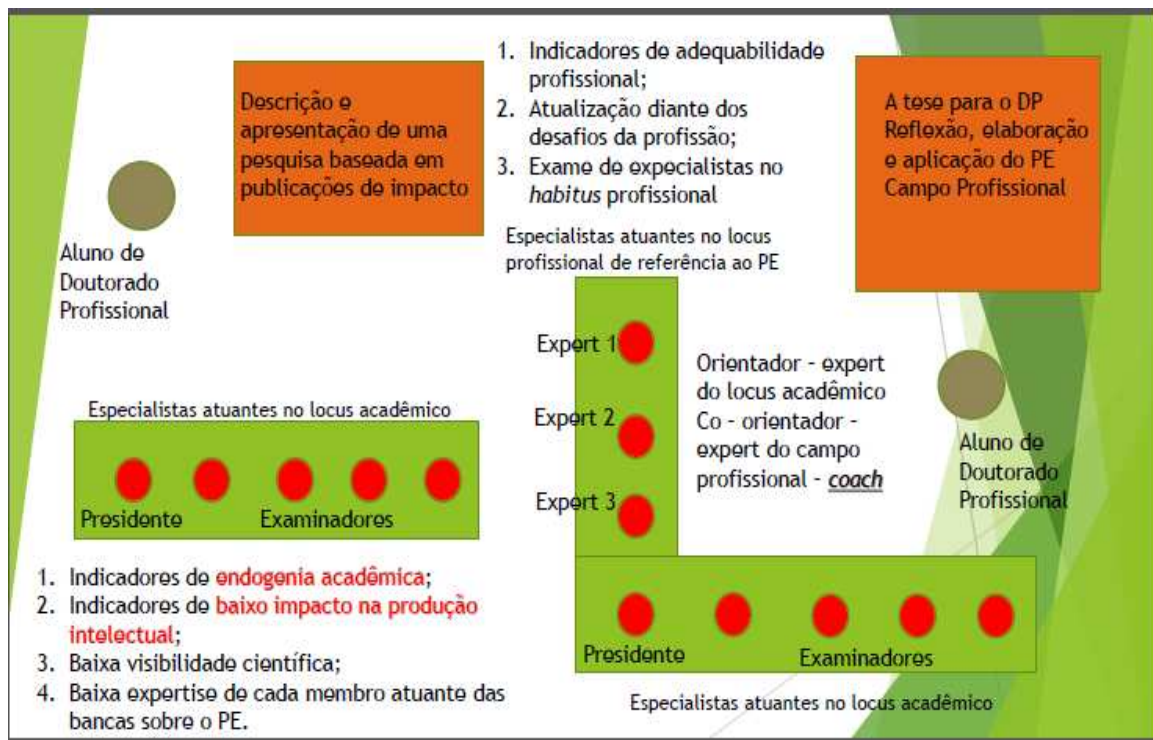
Em sua tese de doutorado em Educação, intitulada “Explorando o impacto de um doutorado profissional na Educação Superior em organizações educacionais: uma perspectiva realista crítica”, a autora Lundgren-Resenterra (2017) dedicou interesse especial ao fenômeno do impacto de um doutorado profissional sobre os alunos e suas organizações, que se tornou um tema recente de interesse dos pesquisadores, no entanto, tem se discutido o impacto do profissional em sua organização e se isso representa a manifestação direta de uma aprendizagem profissional. Nesses termos, a autora assinala que “a produção de conhecimento é, portanto, percebida como resultante da interação entre a academia, o ambiente de trabalho e a profissão, e não derivada apenas de pesquisas acadêmicas” (LUNDGREN-RESENTERRA, 2017, p. 30). Pouco mais adiante, a mesma explica que:

Esse conceito foi transferido para o doutorado profissional por Lee *et al.* (2000), que estabeleceram uma relação clara entre a aprendizagem que ocorre durante um Doutorado Profissional na academia, o local de trabalho e a profissão, estabelecendo assim um novo modelo de produção híbrida de conhecimento. Na verdade, Lee *et al.* argumentaram que o resultado final de um doutorado profissional está na interseção entre o ambiente de ensino superior e o local de trabalho do projeto. Seu inter-relacionamento produz novos tipos de conhecimento e prática profissional com base em deliberações reflexivas que resultam na transformação organizacional (LUNDGREN-RESENTERRA, 2017, p. 30).

Com origem no pensamento de Lundgren-Resenterra (2017) e, em alguma medida, na metáfora de Pariê (2006) sobre a colaboração profissional, confirmamos o caráter de imprescindibilidade de cotejar um conjunto de alterações que não podem ser simplesmente replicadas da modalidade acadêmica.

Assim, na figura 3, configuramos nossa proposta de constituição de júri de doutorado, tendo em vista considerar a dimensão técnica científica e clássica, regularmente averiguada pelos cinco examinadores originados do *locus* acadêmico e, com mesmo valor e expressividade no processo, o escrutínio de três *experts*, de reconhecida prática e experiência no âmbito que se enquadra o Produto Educacional.

Figura 3 – Configuração de banca de exame ou júri final de Doutorado Profissional: componentes técnicos – científicos e componentes pragmáticos



Fonte: Elaborado pelo autor

Segundo a configuração proposta da figura 3, assumimos o caráter imprescindível de cooperação profissional e solidária de profissionais da academia e profissionais com reconhecido “notório saber” em determinado campo profissional (ver figura 3). Outrossim, no lado esquerdo da mesma figura, afirmamos um viés de debilidade (acréscido de seus indicadores – endogenia, baixa visibilidade e impacto, etc), quando empregamos o clássico modelo de júri e avaliação desenvolvido na universidade. Barata (2006) expressa um ponto de vista que se coaduna visceralmente com o nosso, ao advertir que:

Outra característica própria do mestrado profissional diz respeito ao corpo docente e à avaliação do produto final. A maioria do seu corpo docente apresenta as mesmas características daquele dedicado ao mestrado acadêmico; entretanto, podem ser incorporados profissionais com reconhecida experiência, ainda que não possuam titulação acadêmica, no intuito de complementar a formação por meio do compartilhamento e de reflexões induzidas pelo acúmulo de experiência. Do mesmo modo, a avaliação do produto final pode contar com a participação de profissionais com reconhecida *expertise* no tema estudado, independentemente de possuírem ou não titulação acadêmica (BARATA, 2006, p. 270).

Outrossim, nossa configuração expressa na figura 3, mais uma vez, encontra respaldo nos argumentos e advertências de Barata (2006), indicando entraves em etapas primordiais no processo de formação de um futuro mestre, oriundo da modalidade profissional.

Os cursos também têm encontrado dificuldades nos momentos de avaliação formal: o exame de qualificação e o julgamento do produto final. A maioria dos docentes que podem compor as bancas não está habituada aos novos formatos previstos pelo mestrado profissional, e não há critérios claros e estabelecidos de arguição nessas situações. Talvez fosse interessante ter como critério de composição dessas bancas a participação obrigatória de um profissional do campo em questão, independentemente de titulação acadêmica. A natureza, potencialmente bastante diversificada, dos produtos finais torna necessário o acúmulo de experiência por parte daqueles que irão julgá-los. A maioria dos docentes está habituada com a avaliação de teses e dissertações ou artigos científicos, mas não possui experiência na avaliação de materiais mais instrumentais de uso pelos serviços, ou de alguns produtos como vídeos e *softwares* (BARATA, 2006, p. 278).

Pelo exposto, resgatando o objetivo (iii) do presente trabalho, assinalamos um componente imprescindível da criação de um protocolo acadêmico concernente ao exame dos conhecimentos pragmáticos e conhecimentos profissionais derivados do campo profissional do futuro portador de um título originado em um Doutorado Profissional.

Considerações finais

Nas seções antecessoras orientamos nossa discussão em torno de uma preocupação amplamente justificada, na medida em que a formação proporcionada em um Doutorado Profissional necessita considerar os mecanismos de aprendizagem no e do trabalho. Outrossim, o interesse pelos fatores ou elementos carecem de uma melhor compreensão desta nova variante, sem desconsiderar o componente dos próprios professores - formadores e, finalmente, o que podemos esperar de um Doutorado Profissional no porvir.

Identificamos aspectos históricos e elementos evolutivos em torno da noção de *Ph.D.* (*Philosophiae Doctor*), que confirmam uma posição de prestígio científico e social aos respectivos portadores do título de terceiro ciclo, segundo uma tradição europeia, não desconsiderando uma alteração da ênfase e dos paradigmas valorizados pelas Universidades que, na Idade Média, conferiam maior distinção, segundo as habilidades acadêmicas reveladas pelo estudo de antigos textos clássicos e disciplinares. Não obstante, segundo uma acepção moderna de Universidade, inaugurada na Alemanha e disseminada por países anglo-saxônicos, compreendemos que a carreira acadêmica e a correspondente competência profissional se

mostrou confirmada pela eficiência na pesquisa e no “desbravamento” de novos e inéditos campos disciplinares.

Por outro lado, quando consideramos o cenário brasileiro atual sobre os mestrados profissionais (BARATA, 2006) e os doutorados profissionais e dificuldades impostas, compreendemos que a variante de um doutorado acadêmico que, em nosso caso, adquiriu sua identidade e seu caráter de aceitação e permissibilidade acadêmica com origem no binômio “Doutorado Profissional – Produto Educacional” ainda carece de um demorado processo de ajuste (BARATA, 2006), adaptação (ver figura 3) e a demarcação de uma área de formação que requer considerar conhecimentos híbridos e novo modelo de produção híbrida de conhecimento (LUNDGREN-RESENTERRA, 2017).

Para tanto, trazemos na figura 3 nossa proposta de uma configuração de banca ou júri de defesa de tese em um Doutorado Profissional. Na mesma, como buscamos acentuar a metáfora apontada por Pariê (2006), a colaboração profissional se constitui como possibilidade e fator de equilíbrio e avaliação de um amplo espectro de elementos constituintes de um Produto Educacional. Sem desconsiderar uma crítica, ainda vigorosa, de acordo com Ostermann e Rezende (2009), quando sinalizam que o ranço tecnicista da concepção de produto educacional, pois, ao se elaborar um produto final, está-se dando prioridade ao como ensinar, e não ao porquê ou ao quê, além de estar implícito que a introdução de um produto trará qualidade ou solucionará os problemas educacionais.

Em todo caso, da tensão originada do binômio “acadêmico x profissional”, se torna necessário e constante “uma reflexão aprofundada sobre a natureza dos cursos de mestrado profissional em ensino e sobre seu possível impacto na sociedade brasileira” (OSTERMAN; REZENDE, 2009, p. 2) e, diante de nossa realidade, o caso do doutorado profissional também, questão ainda praticamente ausente da produção acadêmica das áreas de Educação e Ensino.

Em um plano internacional e recente, não desconsideramos que a tensão entre oferta e demanda no mercado acadêmico tem sido estudada principalmente através do questionamento da possível escassez de faculdades: a partir da década de 1970, foram feitas projeções de futura escassez de faculdades nos Estados Unidos, o que levou a um renovado interesse pelos mercados de trabalho acadêmico e, mais especificamente, a adequação entre o número de doutores produzidos e as vagas a serem preenchidas (GOASTELLEC *et al.*, 2013). Nesses termos, a exigência pela formação de novos doutores se constituirá cada vez mais representativa.

Finalmente, quando examinamos determinadas noções e aplicações originadas da vertente francesa da Didática Profissional ao contexto do perfil, na carreira profissional - acadêmica e da formação, podemos deparar um componente essencialmente pragmático, de viés social e, ao mesmo tempo, cognitivo, quando consideramos de *per si* um amplo conjunto de fenômenos decorrentes da aprendizagem no e do trabalho (ALVES, 2021).

Outrossim, com amparo de um caráter aparente ou provisório de uma resposta definitiva para as indagações assinalados no preâmbulo do presente trabalho, resgatamos uma expressão latina que, de forma prosaica, consubstancia nossa preocupação com uma forma variante do doutorado acadêmico, por hora, com repercussão (acadêmica, social e educacional) desconhecida e, por conseguinte, reafirmamos nossa preocupação introdutória e não contingencial, ante ao questionamento: *Quo vadis*, doutorado profissional?

AGRADECIMENTOS: Agradecemos os recursos e o apoio financeiro concedido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

REFERÊNCIAS

ALEMU, S. K. The meaning, idea and history of university/higher education in africa: A brief literature review. **Forum for International Research in Education**, v. 4, n. 3, p. 210-227, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1199154.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

ALVES, F. R. V. Sobre o trabalho e aprendizagem do professor de Matemática: Uma contribuição da vertente francesa da Didática Profissional. **Trabalho & Educação**, v. 30, n. 2, p. 81-101, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/21893>. Acesso em: 12 mar. 2021.

ANDRÉ, M. Mestrado profissional e Mestrado acadêmico: Aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8459>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BARATA, R. B. Avanços e Desafios do Mestrado Profissionalizante. *In*: LEAL, M. C.; FREITAS, C. M. **Cenários possíveis**: Experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2006. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/sp>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Argentina: Les edicion Minuit, 1984.

CALDERÓN, A. I. *et al.* Doutorado Profissional em Educação: tendências em universidades de classe mundial contextualizadas nos rankings acadêmicos internacionais. **Revista Práxis**

Educativa, v. 14, n. 1, p. 138-163, 2019. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/journal/894/89459489008/html/>. Acesso em: 08 abr. 2021.

CLOT, Y.; FAITA, D. Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes. **Revue Travailler**, v. 4, n. 2, p. 7-42, 2000. Disponível em:
<http://masterprotc4.free.fr/IMG/pdf/texteclot4.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

COBBAN, A. B. **English university life in the Middle Ages**. London: Taylor & Francis e-Library, 2001.

COMPAYRÉ, G. **Abelard and the Origin and eardly History of Universities**. New York: Charles and Sons, 1902.

CURI, E. *et al.* Doutorado profissional – desafios da implantação dos quatro primeiros cursos da área de ensino. **Revista Ciências & Ideias**, v. 12, n. 1, p. 217-227, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/reci/article/view/1702>. Acesso em: 03 set. 2021.

GOASTELLEC, G. *et al.* Academic Markets, Academic Careers: Where Do We Stand? *In*: KEHM, B.; TEICHLER, U. (ed.). **The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges**. New York: Springer, 2013.

GREEN, H.; POWELL, S. **Doctoral Study in Contemporary Higher Education**. England: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2005.

KEHM, B. M. Developing Doctoral Degrees and Qualifications in Europe. Good Practice and Issues of Concern. **Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung**, IHF, Munchen, v. 1, n. 27, p. 10-33, 2005. Disponível em: [/https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/sites/www.wissenschaftsmanagement-online.de/files/migrated_wimoarticle/1-2005Kehm.pdf](https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/sites/www.wissenschaftsmanagement-online.de/files/migrated_wimoarticle/1-2005Kehm.pdf). Acesso em: 10 fev. 2021.

KEHM, B. M. Quo Vadis Doctoral Education? New European Approaches in the Context of Global Changes, **European Journal of Education**, v. 42, n. 3, p. 307-319, 2007. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1465-3435.2007.00308.x>. Acesso em: 23 fev. 2021.

LEE, N-J. *et al.* **Achieving your Professional Doctorate**. England: Open University Press, 2000.

LUNDGREN-RESENTERRA, M. **Exploring the impact of a professional doctorate on higher education organizations: A critical realist perspective**. 2017. Thesis (Doctor of Education) – University of Liverpool, 2017. Disponível em: <https://livrepository.liverpool.ac.uk/3009806/>. Acesso em: 09 ago. 2021.

MACINTYRE, A. The very idea of a university: Aristotle, Newman, and us. **British Journal of Educational Studies**, v. 57, n. 4, p. 347-362, 2009. Disponível em: <https://inters.org/files/The-very-idea-of-a-University.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MOORE, J. C. **A brief History of Universities**. New York: Springer, 2019.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: Uma reflexão sobre os mestrados profissionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 66-80, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2009v26n1p66>. Acesso em: 09 maio 2021.

PARIÊ, J. Complexity, emergence, resilience. *In*: HOLLNAGEL, E. (ed.) **Resilience Engineering: Concepts and Precepts**. England: Ashgate Publishing Limited, 2006.

PARK C. **Redefining the Doctorate**. The Higher Education Academy. Heslington: New York, 2005.

PASTRÉ, P. Analyse du travail et didactique professionnelle. **Rencontre du CAFOC**, Nantes, nov. 2001.

PASTRÉ, P. L'analyse du travail en Didactique professionnelle. **Revue Française de Pédagogie**, v. 3, n. 138, p. 9-17, 2002. Disponível em: http://www.formations.philippeclazard.com/INRP_RF138_2.pdf. Acesso em: 13 mar. 2021.

PASTRÉ, P. Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. **Recherche et Formation**, v. 56, n. 2, p. 81-93, 2007a. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rechercheformation/907>. Acesso em: 10 maio 2021.

PASTRÉ, P. Champs conceptuels et champs professionnels *In*: MERRI, M. (ed). **Activité humaine et conceptualization: Question à Gerard Vergnaud**. Paris: Presses Universitaires du Midi, 2007b. Disponível em: <https://books.openedition.org/pumi/5974>. Acesso em: 21 maio 2021.

PASTRÉ, P. La didactique professionnelle: Origines, fondements, perspectives. **Travail et apprentissages**, v. 1, p. 9-21, 2008a. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-travail-et-apprentissages-2008-1-page-9.htm>. Acesso em: 05 abr. 2021.

PASTRÉ, P. Apprentissage et activité. *In*: LENOIR, Y.; PASTRÉ, P. **Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat**. Toulouse: Octarès, 2008b.

PEPE, L. Universities, Academies, and Sciences in Italy in the Modern Age. *In*: BUCHWALD, J. Z. **New studies in the history and philosophy of science and technology**. Netherlands: Springer, 2006.

PINERO, J. M. L. The Faculty of Medicine of Valencia: Its Position in Renaissance Europe, *In*: BUCHWALD, J. Z. **New studies in the history and philosophy of science and technology**. Netherlands: Springer, 2006.

RASHDALL, R. M. A. **The Universities in the Europe in the Middles Ages**. Oxford: Oxford University Press, 1936.

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 mar. 2021.

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: 21 mar. 2021.

RIZATTI, I. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: Proposições de um grupo de colaboradores. **Revista ACTIO: docência em Ciências**, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 21 abr. 2021.

RÔÇAS, G.; BOMFIM, A. M. Do embate à construção do conhecimento: A importância do debate científico. **Ciência & Educação**, v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/gNGrBJyLFQnV8qmwqR7bPHN/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2021.

RÜEGG, W. **A History of the university in Europe: Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800 – 1945)**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

WENER, A. **The Transatlantic World of Higher Education Americans at German Universities 1776–1914**. Oxford: Berghahn Books, 2013.

WICKRAMASINGHE, L. C.; BORGER, J. G. The new age of the PhD: Transforming the PhD from a product to a process. **Journal of Life Sciences**, v. 2, n. 1, p. 1-10, 2020. Disponível em: https://journaloflifesciences.org/file_journal/1521_17686183.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

Como referenciar este artigo

ALVES, F. R. V. *Quo vadis*, Doutorado profissional (DP)? Análises e exemplos com amparo da didática profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1755-1784, jul./set. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.16051>

Submetido em: 27/12/2021

Revisões requeridas em: 13/03/2022

Aprovado em: 09/05/2022

Publicado em: 01/07/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.