




Correspondência ao Autor
 1 Francisco Regis Vieira Alves
 E-mail: fregis@gmx.fr
 CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/3288513376230522>

Instituto Federal de Educação
 Tecnológica do Ceará

Submetido: 06 fev 2022
 Aceito: 09 ago. 2022
 Publicado: 19 ago. 2022

 10.20396/riesup.v9i0.8668327
 e-location: 023016
 ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



Sobre o (Ph.D.) (Philosophiae Doctor): O 'Viva Voce' e Variantes do Doutorado Acadêmico em um Cenário Nacional e Internacional

Francisco Regis Vieira Alves¹  <http://orcid.org/0000-0003-3710-1561>

¹ Instituto Federal de Educação Tecnológica do Ceará

RESUMO

O termo “Ph.D.” (*Philosophiae Doctor*) se consubstancia por um significado e sentido histórico-evolutivo, na medida em que, examinamos alguns emblemáticos aspectos sobre a História das Universidades. Nesses termos, uma compreensão do seu viés não estático pode ser adquirido, por exemplo, quando consideramos determinados rituais sociais incorporados, ao longo de séculos, pela universidade. Dessa forma, no presente trabalho, se discute uma noção ou tradição secular incorporada pelas universidades medievais denominado “Viva Voce” (*soutenance de these*) que, de forma prosaica, envolvia um exame oral de avaliação dos candidatos (ou professores universitários) no momento de apresentação de uma “dissertation” ou “thesis”. Dessa forma, ao decurso de uma apreciação do seu processo evolutivo da noção de “Ph.D.” (*Philosophiae Doctor*), se observa uma passagem de ênfase no ensino e que, durante os séculos XIX e XX, ocorreu uma maior ênfase para a pesquisa, de acordo com um paradigma moderno de universidade. Ademais, é possível identificar, mais recentemente, uma discussão em torno da noção de doutorado profissional, que se constitui como uma nova variante do doutorado acadêmico. Por fim, diante de um cenário recente da experiência de doutorados profissionais na área de ENSINO – 46 no Brasil, o trabalho assinala uma discussão atual e necessária sobre o papel do “Viva Voce” que não pode figurar como um ritual indefectível tanto para doutorados acadêmicos, bem como para o caso dos doutorados profissionais em recente evolução.

PALAVRAS-CHAVE

Philosophiae Doctor. *Viva Voce*. Variantes de doutorado. Doutorado Profissional. Área de Ensino.

About the (Ph.D.) (*Philosophiae Doctor*): The 'Viva Voce' and Variants of the Academic Doctorate in a National and International Context

ABSTRACT

The term "Ph.D." (*Philosophiae Doctor*) is substantiated by a historical-evolutionary meaning and sense, insofar as it examines some emblematic aspects of the History of Universities. In these terms, an understanding of its non-static bias can be acquired, for example, when we consider certain social rituals incorporated, over centuries, by the university. Thus, in the present work, a secular notion or tradition incorporated by medieval universities called "Viva Voce" (*soutenance de these*) is discussed, which, in a prosaic way, involved an oral assessment of candidates (or university professors) at the time of presentation of a "dissertation" or "thesis". Thus, in the course of an appreciation of his evolutionary process of the notion of "Ph.D." (*Philosophiae Doctor*), there was a shift in emphasis on teaching and that, during the 19th and 20th centuries, there was a greater emphasis on research, according to a modern university paradigm. Furthermore, it is possible to identify, more recently, a discussion around the notion of a professional doctorate, which constitutes a new variant of the academic doctorate. Finally, given a recent scenario of the experience of professional doctorates in the area of EDUCATION - 46 in Brazil, the work marks a current and necessary discussion about the role of "Viva Voce" that cannot appear as an indefectible ritual for both academic doctorates, as well as for the case of professional doctorates in recent evolution.

KEYWORDS

Philosophiae Doctor. Viva Voce. Doctoral variants. Professional Doctorate. Teaching Area.

Sobre el (Ph.D.) (*Philosophiae Doctor*): El 'Viva Voce' y Variantes del Doctorado Académico en un Escenario Nacional e Internacional.

RESUMEN

El término "Ph.D." (*Philosophiae Doctor*) se fundamenta en un significado y sentido histórico-evolutivo, en la medida en que examina algunos aspectos emblemáticos de la Historia de las Universidades. En estos términos, se puede adquirir una comprensión de su sesgo no estático, por ejemplo, cuando consideramos ciertos rituales sociales incorporados, a lo largo de los siglos, por la universidad. Así, en el presente trabajo se discute una noción o tradición secular incorporada por las universidades medievales denominada "Viva Voce" (*soutenance de estos*), que, de manera prosaica, suponía una evaluación oral de los candidatos (o profesores universitarios) de la época, de presentación de una "disertación" o "tesis". Así, en el curso de una apreciación de su proceso evolutivo de la noción de "Ph.D." (*Philosophiae Doctor*), hubo un cambio en el énfasis en la enseñanza y que, durante los siglos XIX y XX, hubo un mayor énfasis en la investigación, de acuerdo con un paradigma universitario moderno. Además, es posible identificar, más recientemente, una discusión en torno a la noción de doctorado profesional, que constituye una nueva variante del doctorado académico. Finalmente, dado un escenario reciente de la experiencia de doctorados profesionales en el área de EDUCACIÓN - 46 en Brasil, el trabajo marca una discusión actual y necesaria sobre el papel de "Viva Voce" que no puede aparecer como un ritual indefectible tanto para académicos doctorados, así como para el caso de doctorados profesionales en evolución reciente.

PALABRAS CLAVE

Doctor Philosophiae. Viva Voce. Variantes doctorales. Doctorado Profesional. Área de Enseñanza.

1 Introdução

Se mostra imprescindível uma compreensão substancial e apropriada sobre um processo evolutivo, marcadamente histórico e social relacionado ao termo emblemático indicado por “Ph.D.” (*Philosophiae Doctor*), sem mencionar que, a noção ou terminologia “Ph.D.”, a dissertação/tese de doutorado e sua correspondente apresentação ‘*Viva voce*’ são consideradas o epítome das instituições de ensino superior que, mediante êxito, concedem o respectivo título no denominado terceiro ciclo (*troisième cycle*) (VAN DER WENDE, 2000), se considerarmos uma tradição europeia e cultura acadêmica francófona (LEMERLE, 2004).

De modo tradicional, quando consultamos *Oxford Dictionary*, constatamos que o mesmo distingue e diferencia os termos em inglês “*dissertation*” e “*thesis*”. Nesse contexto, uma “*dissertation*” e/ou “*thesis*”, a depender da referência cultural acadêmica e do país de referência, acompanhado de sua apresentação, segundo a influência de um antigo estilo medieval denominado de ‘*Viva voce*’, que nos países de língua francesa é denominado de *soutenance de thèse* (DARDY; DUCARD & MAINGUENEAU, 2002) preservam, desde suas origens no passado, um indicativo de desenvolvimento do candidato, bem como seu viés ritualístico e até mesmo de uma disputa intelectual.

Rüegg (2004) revela, a seguir, um pouco das características e do ritual acadêmico em torno do “Ph.D.” (*Philosophiae Doctor*) e seu correspondente valor e a contribuição em termos de originalidade científica, mediante um *design* moderno de universidade, ao comentar que:

Desde o início das universidades, o doutorado atestou que o titular havia dominado sua disciplina acadêmica a tal ponto que estava qualificado para ensiná-la em nível universitário. No final do século XVIII, o exame consistia na apresentação e discussão de uma tese que desenvolvia um tema sem originalidade científica e valor ao longo de várias páginas impressas. A partir de 1830, as teses defendidas perante as faculdades de Letras e Ciências de Paris começaram a dar lugar a pesquisas mais extensas e muitas vezes se distinguiam por terem real valor científico. (RÜEGG, 2004, p. 8)

Hodiernamente, quando consideramos os interesses e as práticas da universidade envolvendo a obtenção de um “Ph.D.”, podemos observar que muitas das tradições, sobretudo européias, cuja herança histórica e significado etimológico pode ser compreendido do antigo grego e do latim, constituíram práticas sociais que foram paulatinamente incorporadas pela universidade. Nesses termos, Dobson (2018) revela, em termos, uma realidade e o significado hodierno do “Ph.D.” nas universidades na Noruega, quando menciona que:

Nas disputas de doutorado norueguesas, embora o candidato possa muito bem se sentir questionado em público, ele ou ela não está tão existencialmente exposto ao fracasso formal. O candidato já sabe que a dissertação foi aprovada pela banca examinadora antes que a disputa pública seja permitida. Não me lembro de ter ouvido falar de um candidato reprovado nas disputas. Nesse aspecto, o doutorado norueguês *Viva* é um evento de baixo risco. Por outro lado, você é julgado na frente de seus pares e falhar publicamente quando questionado por especialistas em sua área é lembrado e alto risco de uma forma menos "formalizada". [...] Minha narrativa pessoal foi de sucesso e teve consequências sociais; foi fundamental para

avançar para a estabilidade. Nem todas as narrativas têm um final tão feliz. Há alguns anos, entrevistei um candidato a doutorado na Inglaterra que havia falhado em sua prova *viva* e experimentado um examinador jogando sua dissertação na mesa com raiva. (DOBSON, 2018, p. xii).

Na Europa, um entendimento sobre às universidades está intimamente ligado à Idade Média, quando as universidades surgiram pela primeira vez entre os séculos XII e XIII. (ALEMU, 2018; FINDIKLI, 2021). A universidade supostamente construída em 1088 e localizada na cidade italiana de Bolonha é frequentemente considerada a universidade mais antiga do Ocidente. (Ver figura 1). Autores como Verger (1992) e Rothblatt (2006) confirmam que a Universidade da Europa Ocidental é indiscutivelmente uma instituição original e considerada a fonte/modelo que se espalhou pela Europa e depois para o mundo.

Figura 1. Universidade Medieval de Bolonha construída em 1088.



Fonte: Alemu (2018)

Por outro lado, uma verificação atual de um processo evolutivo da noção de “Ph.D.” (*Philosophiae Doctor*), que pode ser confirmado pela evolução e uma ampliação e/ou emergência correspondente das modalidades de doutorado (novas variantes), e que alguns autores denominam de novas variantes do doutorado acadêmico (HUISMAN & NAIDOO, 2006; MAXWELL, 2003; MAXWELL & ROMANCZUK, 2009; LEE, 2009). Por exemplo, no caso do doutorado profissional, constatamos que determinados elementos configuram-se como invariantes, cujos antecedentes podem ser identificadas no passado, como exemplifica Dobson (2018), mediante um viés histórico, com raízes no antigo grego e latim e que envolvia um cenário de discussão acalorada e debate de ideias em *Disputare* ou *Disputation* (COBBAN, 1975) envolvendo um tenaz jogo dialético de ideias. Dobson (2018) explica a tônica de uma discussão acadêmica formal a seguir.

O termo grego moderno para disputa, desenvolvido a partir do termo grego antigo é *episimi akadimaiki sizitisi*. Isso significa 'discussão acadêmica oficial' ou 'discussão acadêmica formal'. Para o termo atual disputa como o conhecemos, a raiz latina é a fonte. O verbo latino *disputare* significa a ação de debater ou abordar um argumento controverso em público. *Disputare* é um verbo composto, construído a partir de *dis*, significando separadamente, e *putare*, significando considerar ou pensar. Em latim clássico, a discussão a que se refere não deu origem a acaloradas emoções. Isso mudou no final do latim; na Vulgata, por exemplo, ganhou uma associação com acrimônia, junto com argumento. (DOBSON, 2018, p. xv).

No entanto, quando consideramos as universidades medievais mais primitivas, evidenciamos que a produção de novos conhecimentos não adquiria um viés eminentemente obrigatório, dada a autoridade primordial da Bíblia (CROSSOUARD, 2011). Em vez disso, a educação universitária desenvolveu desempenhos adequados que refletiam argumentos canônicos e desejados pela autoridade papal. Isto significava que a disputa (*Disputare* ou *Disputation*) era um processo inatamente conservador, em que o questionamento era conduzido como uma forma de treinamento dentro de uma estrutura intelectual aceita e acordada. Por conseguinte, Segundo um significado do expediente clássico antigo e medieval “tratava-se de internalizar e reproduzir formas autorizadas de expressão e conduta, em ensaios de cânones de conhecimento estabelecidos”. (CROSSOUARD, 2011, p. 2).

A pesquisadora inglesa expressa da seguinte forma a emergência de um novo estilo de universidade na Alemanha e no Reino Unido, com maior interesse na pesquisa original, no progresso disciplinar e na gênese de novas áreas de pesquisa e investigação.

Em contraste, quando o Doutor em Filosofia (PhD ou DPhil) surgiu nas universidades do Reino Unido no início do século XX como uma forma de treinamento em pesquisa, com base no modelo que evoluiu nas universidades alemãs, estava associado à conduta de pesquisa original e a contribuição de novos conhecimentos para um campo de investigação. A história do doutorado nos tempos modernos está, portanto, intimamente associada ao surgimento de campos disciplinares de conhecimento científicos no decorrer do século XIX. (CROSSOUARD, 2011, p. 2).

Do excerto anterior, buscaremos assinalar uma argumentação estruturante para o presente trabalho que visa acentuar uma compreensão do termo “Ph.D.” (*Philosophiae Doctor*), por intermédio de processo não estático e evolutivo e, de forma correspondente, um emblemático ritual de passagem acadêmica que, de forma indissociável, carrega uma visão tradicional e *standard* que condiciona a necessidade de criação de novos conhecimentos como a razão de ser de um programa de doutorado. (STOREY & REARDON, 2017).

Por exemplo, os modos de avaliação oral fornecem evidências adicionais, como o desempenho do candidato no ‘*Viva voce*’, mediante uma conexão funcional inescapável com a tese. Outrossim, uma necessária compreensão de uma avaliação integrada sobre os julgamentos, as consequências sociais e a correspondente validação científica, bem como o papel das relações sociais entre os participantes do processo. Por outro lado, um exame evolutivo necessita considerar, mais recentemente, novas modalidades de doutorado e, de forma especial, do doutorado profissional que, no Brasil, ainda corresponde a um cenário incipiente de estudos e práticas, quando examinamos a área de ENSINO – 46.

Desse modo, propomos o seguinte questionamento, diante de um interesse de maior compreensão em torno do termo “Ph.D.” (*Philosophiae Doctor*), com ênfase necessária ao ritual do “*Viva voce*”: Que aspectos históricos, evolutivos e sociais proporcionam uma maior compreensão e significado do termo “Ph.D.”?

Com amparo do questionamento anterior, indicaremos os seguintes objetivos de interesse que devem permitir e/ou delinear um itinerário de resposta ao questionamento anterior, a saber:

(i) Identificar aspectos históricos originados na História das universidades concorrem para correspondente mudança do significado do termo “Ph.D; (ii) Compreender a evolução, a função do *Viva voce*¹ como elemento intrinsecamente vinculado ao processo de obtenção do título de doutor, mediante um acepção moderna de universidade e ênfase na pesquisa; (iii) Compreender o papel do *Viva voce* e seu significado diante de novas variantes emergentes do doutorado acadêmico (o doutorado profissional), em um contexto internacional e nacional.

Diante do exposto, na seção subsequente, buscaremos apresentar alguns elementos que concorrem para uma compreensão sobre o processo histórico e evolutivo da noção de “Ph.D.” (*Philosophiae Doctor*) em sintonia com uma correspondente modificação e incorporação de novos paradigmas científicos por parte da universidade.

2 (Ph.D.) (*Philosophiae Doctor*) e um pouco da História das Universidades

Quando consultamos alguns compêndios especializados sobre a História das universidades (COBBAN, 2001; COMPAYRÉ, 1902; MOORE, 2019; PEDERSEN, 1997; RASHDAL, 1936; RÜEGG, 2004; WENER, 2013), compreendemos que a universidade, em qualquer época, sempre refletiu e buscou responder, nem sempre de forma síncrona, aos interesses e às necessidades da sociedade, além de se configurar como um espaço para o exercício do livre pensamento, como depreendemos das considerações de Perkin (2007).

Todas as civilizações avançadas precisaram de ensino superior para treinar suas elites governantes, sacerdotais, militares e outras elites de serviço, mas apenas na Europa medieval surgiu uma instituição reconhecível como uma universidade: uma escola de ensino superior combinando ensino e bolsa e caracterizada por sua autonomia corporativa e liberdade acadêmica. (PERKIN, 2007, p. 159).

Pouco mais adiante, Perkin (2007, p. 159) explica que somente a Europa, a partir do século 12 em diante, apresentou um sistema autônomo, permanente, uma instituição corporativa de ensino superior que surgiu e que sobreviveu ao tempo, em formas variadas, até o dia de hoje. Além disso, “a universidade foi o produto acidental de um processo exclusivamente fragmentado e civilização descentralizada”. A seguir, Perkin (2007) registra as influências recebidas, depois de algum tempo, para a constituição das antigas universidades medievais, nomeadamente, as universidades medievais de Salerno, Bolonha, Paris, Oxford e a universidade de Cambridge (COBBAN, 1975).

¹ Os autores Pezzi & Steil (2009) recordam que, no Brasil, o *exame de grau* é o processo que avalia os graus de mestrado e doutorado e se configura no julgamento final dos anos de esforço investidos pelo aluno em conduzir e registrar a pesquisa desenvolvida. O exame de grau compreende um conjunto de ações composto por dois momentos: a) a leitura prévia do trabalho escrito; e b) o exame oral ou a defesa pública. Apesar de se constituir em dois momentos distintos, é no exame oral que se concretiza a avaliação de grau, momento no qual os examinadores ouvem os candidatos, realizam sua arguição e expressam as suas considerações acerca do trabalho escrito e de sua apresentação.

O mesmo pode ser dito para as escolas monásticas do início da Europa medieval que mantiveram vivos os estudos bíblicos e o aprendizado clássico na Idade das Trevas, entre a queda de Roma e a Renascença do século XII. Os *atheneums* e os *lyceums* da Grécia antiga tinha algumas das características da universidade europeia medieval, o pensamento especulativo livre e o desafio à autoridade e, pela mesma razão, a fragmentação da autoridade e a possibilidade de fuga do filósofo dissidente para outra cidade. (PERKIN, 2007, p. 159).

A terminologia relativa às universidades medievais e os problemas de uma definição contemporânea ainda figura entre as questões mais intratáveis que cercam as origens das universidades (COBBAN, 1975). Por exemplo, “a palavra 'universidade' nada tem a ver com a universalidade da aprendizagem, e foi por acaso que o termo latino *universitas* deu origem à nomenclatura estabelecida.” (COBBAN, 1975, p. 22). Pouco mais adiante, o mesmo autor explica o fenômeno da universidade expresso por um modelo essencialmente europeu.

A universidade medieval foi essencialmente um produto endógeno da Europa Ocidental. A civilização clássica não produziu o equivalente a essas associações corporativas privilegiadas de mestres e estudantes, com seus estatutos, selos e maquinaria administrativa, seus currículos fixos e procedimentos graduados. [...] Mas coletivamente o distintivo e as características das universidades medievais não foram em nenhuma parte reproduzidas na forma institucional anterior; e não parece haver nenhuma continuidade orgânica entre as universidades que se desenvolveram no final do século XII e as escolas Grega, Greco-romana, Bizantina ou Árabe. (COBBAN, 1975, p. 21 – 22).

Na Europa, o entendimento sobre as universidades está intimamente ligado à Idade Média, quando as universidades surgiram pela primeira vez entre os séculos XII e XIII. (ALEMU, 2018). A universidade supostamente construída em 1088 e localizada na cidade italiana de Bolonha é frequentemente considerada a universidade mais antiga do Ocidente. Depois de algum tempo, como consequência de inúmeros fatores, um deles de natureza econômica, os centros aglutinadores da vida acadêmica foram constituídos em outros países, tais como, no caso da Alemanha e França. Por exemplo, Rüegg (2004) explica um cenário relativamente atual, todavia, com raízes históricas na evolução da carreira do professor.

O modelo francês, baseado no mérito científico no âmbito de um corpo fechado e centralizado, deu tanto poder e prestígio ao professor como o modelo alemão, baseado na competição e na liberdade. Foi-lhe confiado pelo Estado um cargo público, a importância de que para o bem comum continuou a crescer, e ele ganhou cada vez mais poder através do monopólio da concessão de diplomas e graus que permitiam o acesso às profissões. Por outro lado, seu prestígio pessoal dependia cada vez mais do prestígio coletivo de sua especialização profissional ou científica. (RÜEGG, 2004, p. 8 – 9)

Os graus acadêmicos padrão permaneceram na maior parte da Europa. A sequência para cada um dos cursos foi bacharelado, mestrado ou licenciatura e doutorado, não obstante, Moore (2019) recorda que a obtenção de um diploma continuou a ser cara e de acesso social restrito e para poucos. De fato, Moore (2019, p. 38) aponta ainda que “as taxas para o doutorado em faculdades avançadas (que às vezes não representavam nenhum estudo adicional além da licenciatura nessas faculdades) eram especialmente altas, provavelmente destinadas a manter as profissões livres de muita competição”.

O portador de um título de doutor adquiria uma determinada distinção social e, nesses termos, Moore (2019, p. 40), observar que a maioria dos formandos tinha pouca necessidade de um doutorado para exercer suas profissões, mas havia vantagens definitivas em possuir um título. Por exemplo, “para os graduados da faculdade de Medicina em particular, o doutorado deu importante prestígio social. Também passou a ser comum os doutorandos, principalmente em direito, reivindicarem o status de nobreza”. Moore (2019) explica um processo de gênese e constituição primitiva de uma comunidade universitária, além de um sistema arcaico de administração universitária, episódio que concorreu para a concessão de alguma organização para o corpo docente, sem desconsiderar um período de transição de diminuição crescente da autoridade papal e da Igreja, tendo em vista um maior interesse pela Ciência e pela produção livre do conhecimento e da liberdade de ideias originadas do *homo academicus* (BOURDIEU, 1984). De fato, Moore (2019) comenta o processo de gênese, organização e a consolidação de práticas sociais vinculadas ao modelo medieval universitário, como um primitivo expediente de publicação e necessidade da circulação das ideias científicas, ao comentar que:

A continuidade foi evolutiva, pois as universidades fizeram modificações no modelo medieval. A partir do século XIII, a faculdade de artes liberais já estava se tornando a “faculdade de filosofia”, com maior ênfase na filosofia natural (Ciência), ética e Metafísica. Novas cátedras ou “cadeiras” surgiram nas universidades para disciplinas que normalmente não fazem parte do currículo universitário. No início, as cadeiras foram estabelecidas em disciplinas como hebraico, grego, árabe e caldeu, disciplinas consideradas úteis para estudos bíblicos e esforços missionários. [...] Em Paris e nas universidades inglesas, o sistema universitário oferecia oportunidades para discussão e instrução menos formal, uma prática muitas vezes imitada em outros lugares. Na verdade, no final desse período, o corpo docente de artes da Universidade de Paris fornecia quase todas as suas instruções por meio das faculdades. Desde o início das universidades, os comentários dos professores podem ser publicados e podem até ganhar um lugar como autoridade básica para futuros professores. (MOORE, 2019, p. 39).

Ademais, Moore (2019, p. 40) descortina um amplo cenário de mudanças pelas quais passou a universidade, quando examinamos os séculos XIX e XX. Com efeito, a Revolução Francesa, o “modelo berlinense” de universidades como instituições de pesquisa, a Revolução Industrial e, finalmente, o novo Imperialismo. Todos esses eventos tiveram impacto dramático no desenvolvimento e expansão das universidades no século XIX. Assim como, no século subsequente que começou com duas guerras mundiais, separadas pela Grande Depressão. No entanto, a importância das universidades continuou a crescer. Depois, a Guerra Fria entre o Bloco Soviético e o Ocidente, a reversão dos impérios do Ocidente, e a constante expansão e importância da Ciência e da Tecnologia deu o tom. (MOORE, 2019).

Mais uma vez, Moore (2019) esclarece um cenário de mudanças e uma substituição de paradigmas, com herança em grandes pensadores da época medieval. Nesses termos, uma “nova Ciência” deveria se firmar em novas ideias e métodos especializados, além de rejeitar determinados expedientes obsoletos utilizados até então, como o historiador declara a seguir.

Com base nas ideias e métodos de sua época medieval predecessores e estimulados por novos entendimentos de textos antigos, os cientistas e filósofos do início da era moderna passaram a rejeitar muitos dos métodos tradicionais de aprendizado científico. Quatro dos indivíduos mais conhecidos dessa revolução - Copérnico,

Vesalius, Galileu, Newton - foram moldados no sistema universitário, mas suas idéias e métodos logo foram além. E geralmente esses novos cientistas e filósofos, como os humanistas italianos, tendiam a desdenhar do aprendizado obsoleto disponível nas universidades, onde eles próprios haviam estudado e ensinado com frequência. A nova Ciência exigia a rejeição da autoridade de Aristóteles em muitos assuntos. Na Medicina, a autoridade de Galeno e Avicena também deveria ser rejeitada. Essa “Revolução” estava apenas começando a surtir efeito por volta de 1600; em 1750, prevalecia na maioria das universidades, incluindo a integração da Medicina, Cirurgia e Farmácia. (MOORE, 2019, p. 52).

Mais uma vez, Moore (2019) esclarece um cenário de mudanças, substituição e a incorporação de novos paradigmas acadêmicos, com herança indiscutível da tradição e do pensamento de Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Com efeito, Moore (2019) explica que:

A renda do professor foi aumentada por palestras públicas e a avaliação das provas orais e gozava de grande autonomia. O fato de que a Europa de língua alemã antes de 1870 era composta de muitos estados separados deram aos professores de prestígio considerável mobilidade e permitiram-lhes negociar o máximo de renda e liberdade. Isso era especialmente verdadeiro nos estados de língua alemã, mas também em lugares próximos e distantes, como a Suíça e a Turquia, que imitavam o modelo alemão e procuravam professores alemães para suas faculdades. (MOORE, 2019, p. 68).

Em relação a figura emblemática de Wilhelm von Humboldt, seus escritos eram desconhecidos e suas idéias não foram amplamente divulgadas na Alemanha. Foi a reforma das universidades de Halle e Göttingen, em vez da de Berlim que formaram os pontos de referência para aplicação dos seus pressupostos. Mas na virada do século XX, W. Humboldt foi subitamente descoberto. Assim, “os princípios de Humboldt legitimaram tendências na comunidade acadêmica/científica, em particular a crescente importância dada à investigação durante décadas na Alemanha”. (ÖSTLING, 2018, p. 12). Östling (2018) explica a relevância do seu pensamento e a disseminação de concepções universitárias para outros países.

Uma das mais importantes dessas ‘concepções orientadoras’, ao menos hoje, é o associado a Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Isto é verdade não só na Alemanha, mas também em muitos países que foram influenciados pelo modelo acadêmico alemão. No século XXI, as principais características do Humboldtiano programas universitários são muitas vezes resumidos por meio de um conjunto de conceitos ou slogans: a combinação de pesquisa e ensino; liberdade acadêmica (muitas vezes expressa como *Lehr- e Lernfreiheit*); educação em vez de treinamento; a ideia da unidade da ciência e da erudição; e a comunidade de alunos e professores. (ÖSTLING, 2018, p. 11).

Antes de finalizarmos a seção, com um interesse por determinados aspectos históricos sobre às universidades, reparemos que o significado (histórico, social, acadêmico) não estático do termo “Ph.D.” (*Philosophiae Doctor*) se desvela a partir da constituição do *métier* do professor universitário que, desde o período da Idade Média e em séculos passados adquiria características próprias e outras que podem ser compreendidas, sobretudo, nos dias atuais. Com efeito, mais uma vez, Moore (2019) menciona o papel do exames orais de avaliação de professores, no século XIII, e a distinção no domínio em determinado campo disciplinar, cujo valor no *locus* acadêmico se mostra preservado hodiernamente.

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 na pós-graduação e faculdades. (MOORE, 2019, p. 30).

Do excerto anterior, assinalamos um componente tradicional que foi incorporado ao ritual de avaliação oral de candidatos e, de certa forma, de avaliação aos candidatos interessados na “*licentia docendi ubique*”, cuja licença concedia a prerrogativa para ensinar nas universidades, além de incorporar e permitir maior mobilidade ao portador da licença/permissão para o ensino universitário (COBBAN, 2001; RÜEGG, 2004).

Na presente seção indicamos alguns elementos de ordem histórica que concorrem para nossa compreensão à respeito de um processo evolutivo da universidade, segundo uma maior tradição europeia e um exame especial do termo “Ph.D.” (*Philosophiae Doctor*). Em seguida, prosseguindo o intento de responder ao nosso questionamento inicial, examinaremos alguns elementos relacionados ao ritual de passagem e o exercício do ‘*Viva voce*’ como fator avaliativo, defesa oral, mediante a indicação de certos exemplos, nem sempre profícuos, originados em países com tradição acumulada, mediante um viés moderno de universidade.

3 ‘*Viva Voce*’: um ritual acadêmico de passagem e alguns exemplos internacionais

“Na maioria dos países europeus, na América do Norte e na Nova Zelândia, um exame oral (exame oral do candidato) é um componente obrigatório do processo de exame de doutorado”. (BERSTEIN *et al.*, 2014, p. 20). Mas há uma variação considerável em como o ‘*Viva voce*’ é conduzido (DELAMONT; ATKINSON & PARRY, 1997). Os procedimentos podem incluir uma apresentação em seminário público (seguida de uma sessão fechada com o comitê de tese do candidato) ou uma defesa oral pública da tese. Na Austrália, é cada vez mais comum uma universidade exigir que um candidato a doutorado em pesquisa apresente um seminário de saída ou pré-conclusão antes de enviar a tese para exame. (BERSTEIN, *et al.*, 2014).

O *Viva voce* é, quase sempre, um elemento obrigatório do exame do PhD britânico. O mesmo se evidencia conduzido atrás de portas fechadas, tem sido descrito de várias maneiras como ‘um anacronismo’, ‘misterioso’, a ‘espinha dorsal do sistema’, ‘algo secreto e inacessível’, como um “ponto cego acadêmico” (CARTER & WHITTAKER, 2009; JOUGHIN, 1998; KELLY, 2010; MULLINS & KILEY, 2002; KILEY & MULLINS, 2004; PARK, 2003; POOLE, 2015). Para exemplificar, quando examinamos o caso do Reino Unido, alguns autores constataam que, curiosamente, embora o PhD tenha se transformado nos últimos anos, com a introdução do Doutorado Profissional, Doutorado por Publicação, o processo de exame do PhD britânico, sem dúvida, mudou pouco no últimos 30-50 anos ou mais (CARTER & WHITTAKER, 2009). Pouco mais adiante, Carter & Whittaker (2009) explicam a dialética de funcionamento do pré ‘*Viva voce*’, ao comentarem que:

Alcançando um entendimento comum sobre o que pretendemos alcançar em conjunto dentro do *Viva* é um importante ponto de partida que pode ajudar a garantir um caminho claro para as questões que será perguntado, a intenção, a ênfase e importância dessas perguntas e suas respostas. Por exemplo, em uma reunião pré-*Viva voce*, um co-examinador queria verificar como o candidato resistiu a um questionamento de fogo rápido e sob pressão. (CARTER & WHITTAKER, 2009, p. 171).

Na Alemanha², por exemplo, “até meados da década de 1960, o exame oral era defendido como dando aos alunos a oportunidade de mostrar seus pontos fortes e fornecer aos examinadores uma impressão tão clara e completa quanto possível dos conhecimentos e habilidades dos candidatos”. (KHEM, 2001, p. 27). As provas orais serviram para complementar as outras partes do exame de grau. Além disso, “a tese e as provas escritas nem sempre deram garantia suficiente de que o candidato tinha resolvido a tarefa de forma independente e sem ajuda externa ou se absteve de trapacear”. (KHEM, 2001, p. 27).

No entanto, os exames orais também foram vistos como tendo algumas desvantagens no ensino alemão, em particular, as oportunidades que podem oferecer para um examinador se entregar ao preconceito, a antipatia ou a um componente precipitado de desaprovação de um candidato. O fato é que ocorrem extensas raízes históricas do ritual de avaliação oral nas universidades alemãs. Por exemplo, “na década de 1970 foi também uma época de rápida expansão da Educação da Alemanha Ocidental, muitas recomendações derivadas de pesquisas não foram colocadas em prática”. (KHEM, 2001, p. 27).

Ainda sobre a realidade das universidades na Alemanha, “durante a década de 1990, a qualidade do ensino nas universidades foi fortemente criticada e os programas de desenvolvimento de pessoal foram expandidos, para incluir esforços para melhorar as habilidades em tanto ensinando quanto examinando” (KHEM, 2001, p. 27). A tendência dessas mudanças envolvia avaliações do nível e de alcance do conhecimento que deve ser realizado na forma escrita, enquanto os exames orais devem ser usados para fornecer evidências da capacidade de um candidato para o pensamento crítico e reflexivo. (KHEM, 2001).

Khem (2001) comenta a pesquisa desenvolvida por Stary (1997, p. 5), que desenvolveu uma tipologia aproximada de exames orais como são realizados mais recentemente na Alemanha. A forma básica é uma avaliação individual ou uma avaliação em grupo, embora esta última seja menos utilizada. O exame pode proceder por um dos três modos: (i) o candidato elabora sobre um tema preparado, após o qual o examinador faz perguntas sobre o tema; (ii) uma apostila é preparada pelo candidato e discutida com o

² Os autores Kehm; Freeman & Locke (2018) explicam que o modelo de doutorado por trabalho publicado (*PhD by Published Work*) existe na Alemanha desde o século XIX, onde é chamado de “dissertação cumulativa” (*cummulative dissertation*). A partir daí, espalhou-se para outras partes do mundo, principalmente para os Estados Unidos, mas também para a Bélgica, Holanda e Suécia. Num segundo olhar, o modelo britânico de doutorado por trabalho publicado difere em certa medida do modelo alemão de uma “dissertação cumulativa”. Ambos os modelos são caracterizados basicamente por combinar vários artigos que apareceram em revistas acadêmicas ou científicas revisadas ‘por pares’ em um livro e fornecer-lhes uma estrutura coerente.

examinador; (iii) o examinador faz perguntas sobre um tópico acordado e o candidato responde. Como regra, os examinadores são aconselhados ajudar o candidato o máximo possível a superar o nervosismo e fornecer incentivo e espaço para que o candidato desenvolva seus próprios pensamentos sobre um determinado tópico. O objetivo declarado é permitir que o candidato mostre seus pontos fortes, em vez de detectar e expor os pontos fracos.

Hodiernamente, constatamos que muitos elementos históricos, incorporados ao repertório de costumes e da tradição acadêmica se demonstram preservados no interior das universidades e em vários países, segundo o viés moderno de universidade. Neste cenário, com ênfase sobretudo na pesquisa e em um interesse maior por uma contribuição para o avanço sistemático do saber científico, proporcionado em uma tese de doutorado, Dobson (2018) assinala elementos incorporados por instituições universitárias no continente europeu.

Se o *Viva voce* é um elemento integrante do exame de um doutorado, parece importante considerar quais critérios os candidatos devem preencher no *Viva* para passar no exame. A maioria das instituições que pesquisamos ofereceu critérios específicos para avaliação no *Viva* e/ou forneceram objetivos mais gerais para a tese e o *Viva* em combinação. No entanto, algumas instituições em nossa amostra identificaram metas e objetivos apenas para a tese, e não forneceram nenhuma indicação do que deveria ser avaliado na prova oral. As instituições que fornecem critérios específicos para o *Viva-voz* costumam afirmar que o candidato deve ser capaz de localizar sua pesquisa de doutorado em um contexto mais amplo e apresentar conhecimento de sua tese. (DOBSON, 2018, p. 12).

A pesquisadora britânica Croussouard (2011) discute um contexto internacional (Reino Unido e Austrália) do *Viva voce*. No Reino Unido, no entanto, a oralidade tem implicações genuínas de avaliação, de modo que as respostas do candidato aos examinadores podem levar à reprovação do candidato (CROSSOUARD, 2011, p. 2). A pesquisadora explica, de forma especial, sua forma de funcionamento na Austrália que:

[...] apesar desse nível considerável de mudança, as preocupações dominantes têm sido a natureza e o propósito do doutorado. Menos atenção tem sido dada à avaliação de doutorado. As práticas variam em diferentes contextos nacionais, mas em muitos casos envolve o candidato a escrever uma tese longa, que é então sujeita a um exame oral (ou *Viva*). A função do *Viva* parece especialmente variável em diferentes contextos nacionais. É usado apenas excepcionalmente na Austrália, enquanto em muitos contextos europeus é conduzido em público, com uma audiência que pode incluir familiares e amigos. Embora ainda seja um evento potencialmente contestado, às vezes pode ser principalmente simbólico e comemorativo. (CROSSOUARD, 2011, p. 2).

O exame oral tradicional carece de objetividade e uma correspondente abordagem holística. Assim, a avaliação através do *Viva* tradicional carrega, por vezes, um conteúdo essencialmente subjetivo e requer uma abordagem estruturada. Avaliação por intermédio do *Viva voce* tradicional também pode envolver um viés de examinadores e uma abrangente avaliação de todos os tópicos a serem examinados no trabalho correlato. Um pouco mais adiante, a pesquisadora britânica Croussouard (2011), assinala seu caráter de inquirição e exame da verdade e do rigor das afirmações do candidato, apesar de preservar um teor de crítica ao respectivo ritual desenvolvido no Reino Unido, ao observar que:

O *Viva* se fundamenta, portanto, em uma junção interessante entre diferentes paradigmas de Educação, por um lado, dentro de uma tradição de elite onde a prática ao invés de conhecimento era privilegiada, mas tornando-se emaranhada com entendimentos mais modernos de avaliação como um processo 'objetivo', e em nível de doutorado questionando a 'verdade' das afirmações do candidato de ter produzido novos conhecimentos. No entanto, a evidência da pesquisa sobre o Reino Unido *Viva* é esparsa, em parte devido à natureza "à porta fechada" de sua conduta e a confidencialidade dos relatórios dos examinadores. (CROSSOUARD, 2011, p. 4).

Segundo a tradição desenvolvida nos doutorados profissionais no Reino Unido, “normalmente os examinadores têm perguntas introdutórias, pedindo uma visão geral de sua formação profissional e razões para escolher o seu estudo”. (LEE, 2009, p. 162). Os examinadores do estágio inicial geralmente delinearão as áreas que desejam discutir, por exemplo, pode-se focar nos métodos de pesquisa empregados, e outro pode se concentrar na revisão da literatura e outros dedicam maior atenção a outros elementos. (LEE, 2009).

A seguir, o autor descreve alguns aspectos relacionados como ritual de avaliação em um doutorado profissional, inclusive com a participação de membros independentes (de outras instituições) para o exercício de avaliação e, em outro extremo, o próprio supervisor não contribui ou influencia diretamente no processo.

O *Viva voce* constitui um exame verbal do trabalho de pesquisa e o termo é derivado do latim. No Reino Unido, o *Viva* é um processo privado entre o aluno e os examinadores. Um examinador será identificado no departamento da universidade onde o doutorado profissional foi estudado. O segundo examinador ou examinador externo será nomeado de outra universidade, com base na sua experiência na área de teses. O supervisor pode estar presente no *Viva*, mas geralmente não contribui para o processo. Além disso, algumas universidades nomeiam um acadêmico independente interno para atuar como presidente, especialmente se um membro da equipe estiver fazendo *Viva*. (LEE, 2009, p. 169).

Por outro lado, torna-se premente um exame do papel do *Viva voce*, na medida em que, não podemos esperar um funcionamento indefectível do ritual correspondente, quer seja ele empregado em doutorados acadêmicos e dos doutorados profissionais. Com efeito, o doutorado profissional requer a avaliação direta da prática (ALVES, 2021), sendo parte da admissão dos candidatos no doutorado uma correspondente prática profissional, as diretrizes específicas estarão relacionadas com o processo de avaliação. (LEE, 2009, p. 164). De fato, a autora descreve um itinerário de formação previsto pelos doutorados profissionais, com uma clara influência da tradição dos doutorados acadêmicos, acrescentando-se uma noção cada vez mais importante e denominada de *portfólio*, ao explicar que:

Embora a maioria dos programas de doutorado profissional siga a convenção de doutorado e exija a apresentação de uma tese, os *portfólios* profissionais são cada vez mais usados em programas de doutorado profissional. Eles podem ser usados para demonstrar o impacto da pesquisa na prática profissional e para iluminar quaisquer projetos menores realizados. Eles podem incluir relatórios profissionais, outras evidências relacionadas à prática profissional ou publicações em periódicos. Em alguns casos, um comentário reflexivo crítico será usado dentro do portfólio para integrar o conhecimento e a experiência resultantes com a prática profissional. (LEE, 2009, p. 163 - 164).

Um pouco mais adiante, Lee (2009) indica determinados elementos estruturantes no desenvolvimento de um doutorado profissional e que conferem, irremediavelmente, um viés diferenciado e não mais integralmente congruente com o ritual de um *Viva voce* proveniente, por exemplo, de um doutorado acadêmico e, por tradição, mais arraigado em nossas universidades. Lee (2009) esclarece um cenário de formação da universidade de Essex, na Inglaterra, na medida em que evidencia a importância da produção de um *portfólio*:

Os requisitos do *portfólio* de doutorado profissional da *University of Essex* são descritos, onde o trabalho do *portfólio* deve iluminar a experiência dos alunos na prática profissional, ao mesmo tempo que demonstra os resultados do programa de doutorado profissional. Dentro do comentário crítico que acompanha, há ênfase específica na ligação dos processos de pesquisa e estudo com o desenvolvimento proporcional da prática profissional, reconhecendo e reconhecendo o desenvolvimento da experiência do aluno na prática. Esse *portfólio* claramente vai além da interpretação teórica da literatura para refletir sobre como a literatura pode ter informado a prática e para incorporar estratégias que o aluno usou diretamente dentro da prática profissional. (LEE, 2009, p. 164).

Pouco mais adiante, Lee (2009) observa que desde a tese e o desenvolvimento do *portfólio* até a preparação para o *Viva voce* ocorre uma discussão acadêmica de especialização para concluir com sucesso o doutorado profissional, também existem medidas, tais como apresentação em conferências e a busca pela publicação em jornais (periódicos) para alcançar um maior público e repercussão profissional.

Lee (2009) descortina um aspecto de interesse do doutorado profissional intimamente direcionado com o interesse pela expectativa de qualificação e a busca incessante de emprego no mundo do trabalho, ao comentar que:

Poucos alunos olham além do doutorado profissional conclusão, e o *Viva voce* se houver. Não é razoável sugerir que para muitos alunos a realização do doutorado profissional é o fim nele mesmo. Na realidade, porém, isso está longe da verdade e o novo doutorado graduado pode descobrir que as expectativas dos empregadores e do acadêmico comunidade é que há uma prioridade imediata para eles consolidarem e melhorar sua posição nos domínios profissional e acadêmico. (LEE, 2009, p. 188).

Embora se possa esperar políticas institucionais para fornecer padrões comuns e claros em relação ao objetivo e conteúdo do PhD's *Viva voce*, na prática, as políticas institucionais são frequentemente vagas nesses pontos. Embora o *Viva* é um elemento obrigatório do doutorado exame no Reino Unido, os requisitos para passar o *Viva* muitas vezes não são explícitos em documentação da política institucional.

Algumas instituições não fornecem orientações sobre o que deve ser avaliado no *Viva voce*. (THINKLER & JACKSON, 2002). Com efeito, os pesquisadores Thinkler & Jackson (2002) acentuam uma importância nas discussões sobre a qualidade da experiência do aluno de doutorado de duas maneiras principais: para uma minoria o *Viva* é um lugar de decisão a fazer; para a maioria, a experiência *Viva* tem efeitos importantes sobre o eu acadêmico na avaliação.

O componente de "habilidades" dos resultados do *Viva* em grande parte dos requisitos estruturais do exame oral e recebe pouco ou nenhuma atenção explícita nas políticas universitárias examinados em nossa pesquisa. No entanto, numerosos habilidades estão implícitas nos critérios de sucesso em o *Viva* estabelecido em (algumas) políticas universitárias. Como o nome indica, o *Viva* é um exame oral. As habilidades verbais do candidato são, portanto, explícita ou implicitamente cruciais para a avaliação do candidato pelos examinadores. A centralidade das habilidades verbais é evidente na referência frequente ao candidato ser capaz de "defender" sua tese e "esclarecer" aspectos de seu trabalho. (THINKLER & JACKSON, 2002, p. 88 - 89).

Decerto que, um caráter intrinsecamente subjetivo do processo e avaliativo envolve, todavia, um componente 'raso' e incipiente de compreensão por parte do estudante. De fato, o fator experiência determinará o horizonte de compreensão do candidato ao *Viva voce* e, nesses termos, não podemos esperar uma ampla capacidade de antevisão, de uma compreensão de totalidade e de globalidade, por parte do candidato, da identificação dos elementos acessórios da tese, com menor potencial de impacto científico, bem como, de uma compreensão total sobre os elementos fundamentais da tese e seu impacto em termos futuros.

Por exemplo, basta examinar algumas críticas e fragilidades no processo indicadas por Thinkler & Jackson (2002), quando assinalam que:

Infelizmente, o exame de doutorado, principalmente o *Viva*, é temido e muitas vezes mal compreendido por muitos alunos, e é uma fonte de preocupação e confusão para muitos supervisores e examinadores. Esses sentimentos e confusões são provocados por três fatores principais. Em primeiro lugar, os procedimentos de exame de doutorado são altamente variáveis - eles variam entre instituições, entre disciplinas e entre examinadores. Em segundo lugar, não há critérios ou padrões comuns claramente articulados para a concessão de um doutorado. Terceiro, o doutorado *Viva* é geralmente um assunto relativamente privado que ocorre "a portas fechadas"; existem apenas algumas instituições no Reino Unido que operam *Vivas* "públicas" e mesmo nessas universidades o acesso é restrito a membros de grupos acadêmicos específicos comunidades. Como tal, os processos de *Viva* raramente são transparentes ou abertos ao escrutínio; portanto, é compreensível que, para muitos alunos e acadêmicos, o processo de exame de doutorado, e o *Viva* em particular, esteja envolto em mistério. (THINKLER & JACKSON, 2004, p. 2).

Antes de finalizarmos a seção atual, consultamos o trabalho de Dobson (2018) com o escopo de adquirir uma breve compreensão genealógica à respeito do *Viva voce* (ver tabela 1). De fato, com a constatação do lento desaparecimento do *Viva voce* na época greco-romana, o mesmo foi subitamente transformado com a chegada da Idade Média (DOBSON, 2018). As condições socioculturais, políticas e econômicas concorreram para tornar isso possível. Isso significa que o tipo de história examinado proposta não é evolucionário, se com isso se entende o lento desenvolvimento do fenômeno em uma forma ininterrupta e modelo linear. Por conseguinte, permitir períodos de crescimento e outros declínio é importante no sentido de que o *Viva voce* está sempre sob ameaça de extinção à medida que outras formas de avaliação ganham popularidade por diversos motivos.

Por exemplo, um argumento comum feito contra a *Viva voce* é que é considerado mais caro por candidato do que papel e caneta e/ou exames ordinários. (DOBSON, 2018). Na tabela 1 trazemos informações que permitem uma genealógica à respeito do *Viva voce*.

Tabela 1. Uma genealogia das diferentes formas de *Viva voce* (*by living voice*) ou *soutenance de thèse* (DARDY et al. 2002)

Período	Características do <i>Viva voce</i>	Sócio cultural, político, condições econômicas
Grego clássico	Em escolas de pensamento gregas: formas dialéticas de argumentação (silogismo) buscando certo conhecimento.	Reservado para filósofos, filhos de os ricos. Sofistas subindo em importância social.
Greco-romano	Uso retórico do <i>Viva voce</i> através de argumento inteligente e convincente.	Habilidade em disputa (<i>disputare</i>) é ensinada e praticado em arenas políticas, do direito e público.
Fim da era romana	Extinção do <i>Viva voce</i> : uso menos aberto de falar persuasivo. Escrito as fontes também ganham importância à medida que sinal de autenticidade.	Ascensão da cultura do Cristianismo. O <i>Viva voce</i> é considerado uma fonte de agitação e incitação política
Idade Média	Retorno do <i>Viva voce</i> , por ex. lógica disputas em público.	Em formal, institucionalizado em configurações educacionais.
Era Moderna	<i>Viva voce</i> enfrenta críticas por baixo nível de padronização, baixo nível de transparência, mas mede o raciocínio verbal (por exemplo, indutivo) e a competência comunicativa não facilmente medido por outras formas de avaliação (por exemplo, escrita avaliação). Ele pode sondar o porquê e como algo é entendido e não apenas o que.	Com a industrialização, aumento do número de alunos, caro para administração em comparação com exames escritos; mas o <i>Viva</i> é valorizado por seu rito sociocultural como uma função de passagem.
Pós-Moderna	Defesa do <i>Viva voce</i> : como novo movimento narrativo.	Forma cara de avaliação que é sensível às condições locais.

Fonte: Dobson (2018, p. 3).

Com o propósito de ilustrar alguns resultados do trabalho de Algaddafi & Hasan (2017) indicamos um roteiro resumido de questionamentos ordinariamente presentes em exames orais de apresentação da universidade de Birmingham, na Inglaterra. Por exemplo, Algaddafi & Hasan (2017) discutem e aplicam uma proposta desenvolvida por Joughin (1998), segundo o qual, existem seis grandes elementos de avaliação de exames orais, tais como: o objetivo, a interação, a simulação, a estrutura e as tarefas. De forma prosaica, os dez pontos ou perguntas abaixo ajudam a tomar uma decisão sobre o *Viva voce* ser da forma: ‘sem correção’, com ‘correção menor’, com ‘correção maior’ ou reenviar uma tese e assim por diante. Logo a seguir, indicamos alguns questionamentos identificados no exame oral da universidade de Birmingham, na Inglaterra, conforme a seguir:

A natureza e o objetivo da pesquisa foram esclarecidos? Isso foi substancialmente alcançado? Até que ponto a tese demonstra e conhecimento da literatura?

O candidato escolheu a metodologia apropriada para o estudo? A metodologia é utilizada de forma eficaz? Os resultados são interpretados de forma válida?

Há cobertura de literatura recente e relevante na área de estudo que apresente uma avaliação crítica e uma síntese original?

Que evidências existem de habilidades críticas e analíticas independentes?

Existe uma compreensão do campo teórico associado ao estudo?

A ligação e o equilíbrio entre a investigação prática e a teoria satisfazem?

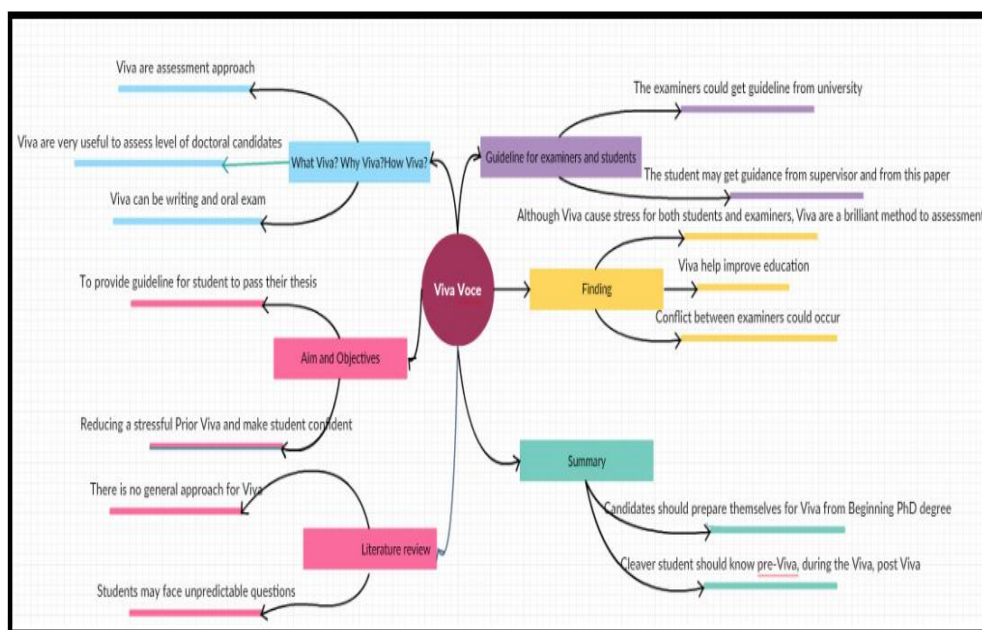
A tese está claramente escrita e a estrutura apresentada da tese é satisfatória? São o estilo um argumentos apresentados de forma adequada e coerente?

Em que medida a tese evidencia originalidade e contribui para o conhecimento? Ele contém material adequado para publicação no todo ou em parte em uma revista científica ou equivalente? A sinopse é um resumo adequado do trabalho apresentado? Qual é a sua opinião sobre a qualidade geral da pesquisa descrita na tese?

Como mencionamos anteriormente, o objetivo do *Viva voce* é avaliar o aluno de acordo com os paradigmas estabelecidos pela Universidade, de acordo com os critérios de determinada comunidade acadêmica que atua e um nicho de pesquisa (KHEM, 2001). O *Viva voce* ajuda aos avaliadores para saber se os alunos trabalham de forma independente ou não.

Ademais, a partir do extenso estudo, descobrimos que o *Viva voce* é uma boa maneira de testar o conhecimento dos alunos e, sem desconsiderar, em um sentido metafórico empregado pelos pesquisadores Algaddafi & Hasan (2017), o *Viva voce* é semelhante a uma entrevista de emprego e, nessas condições, o candidato deve se submeter ao escrutínio de avaliação para eventual êxito (ou não) para o alcance de um novo posto de trabalho (ALVES, 2021). Na figura 2 podemos identificar o fluxograma sugerido por Algaddafi & Hasan (2017).

Gráfico 1. Algaddafi & Hasan (2017) discutem a utilização do *software Mind Map*.



Fonte: ALGADDAFI & HASAN (2017)

Como já comentamos *en passant* nos parágrafos predecessores, diante da emergência de formas variantes do “Ph.D.” (*Philosophiae Doctor*), não podemos desenvolver um expediente de replicação automática do ritual não trivial do *Viva Voce*, de igual modo, tanto para o caso do doutorado acadêmico e, de igual maneira, ao caso do doutorado profissional (CHARITY, 2010; EVA, 1999; JOHNSON, 2005; LUNDGREN-RESENTERRA, 2017), posto que, dentre outros elementos, uma tese de doutorado representa o *Magnum opus* que consubstancia todo um amplo e coloca sob escrutínio uma distinguida “peça de pesquisa”. Isso posto, na seção subsequente, buscaremos indicar um cenário que ainda requer uma maior vilância e um correspondente sistemática de tratamento para o doutorado profissional.

4 ‘Viva Voce’ e o seu papel nos programas de doutorado profissionais

Park (2005) assinala que muitos autores introduzem uma prosaica questão designada por “*what is a PhD?*” (O que é um Ph.D.?), buscando acentuar que sua indagação correspondente não envolve elementos de trivial e imediata resposta ou solução, basta ver exemplos de países tais como, na Grã-Bretanha³ que, nos últimos anos, o doutorado foi reconceituado como um período de treinamento para futuros pesquisadores (RUGG & PETRE, 2004), ao invés de um trabalho que muda, de forma substancial, o curso do conhecimento humano. (LEE, 2009),

Para resgatar um significado mais clássico, podemos observar um sentido atribuído ao termo latino ‘*Magnum opus*’ ou *chef-d’œuvre* (obra-prima⁴), o que representaria uma obra ou “peça” de insigne teor intelectual, que configuraria o melhor trabalho e do mais alto nível de um autor. Por exemplo, *Os Lusíadas* de Luis de Camões (1524 – 1580) constitui sua obra-prima (*Magnum opus*) de amplo reconhecimento no mundo cultural e acadêmico. No sentido clássico de uma tese de doutorado, Park (2005) esclarece que:

A noção tradicional da *Magnum opus* - uma peça de pesquisa que poderia ter um impacto duradouro em uma disciplina - foi ao longo da última década ou mais foi substituída por uma noção mais pragmática de uma obra gerenciável, de um escopo e tamanho que um o aluno pode razoavelmente esperar concluir dentro de três anos. A escala é importante de duas maneiras: em termos do tempo que o aluno trabalha na pesquisa e do tamanho da tese que descreve essa pesquisa. O escopo está se tornando mais importante do que no passado e está cada vez mais codificado nas regulamentações

³ Os pesquisadores Kehm; Freeman & Locke (2018, p. 114) recordam que no Reino Unido, “os doutorados profissionais são normalmente assumidos por pessoas que seguem uma carreira profissional e estão empregadas. Portanto, doutorados profissionais são frequentemente oferecidos como programas de meio período e geralmente exigem vários anos de experiência profissional”.

⁴ Rugg & Petre (2004, p. 161) proporcionam um entendimento sobre a noção de perfeição correspondente a uma tese de doutorado, quando mencionam que “as teses de doutorados não precisam ser perfeitas. Eles só precisam ser bons o suficiente, onde “bom o suficiente” significa que você demonstrou um domínio satisfatório das habilidades necessárias para um pesquisador profissional em sua disciplina. O nível de ‘bom o suficiente’ será alto, mas isso é diferente de perfeição

institucionais. Uma tese de doutorado na *York University*, por exemplo, é definida como um trabalho que um aluno capaz, bem qualificado e diligente, que é devidamente apoiado e supervisionado, pode concluir em três anos. (PARK, 2005, p. 198).

Por outro lado, se mostra imprescindível considerar uma experiência acumulada de outros países, por décadas, que proporcionam um importante marco de referência e orientação para nossas práticas acadêmicas desenvolvidas aqui no Brasil. Com efeito, Lee (2009) evidencia um componente indissociável da pesquisa característica de um doutorado profissional que, diferentemente da formação acadêmica tradicional que destina maior ênfase na produção de conhecimentos e na busca incessante pela originalidade e impacto científico, ela estabelece grande relevância no componente da prática profissional, quando observa que:

Como tal, o programa de doutorado profissional dos alunos está explicitamente vinculado à sua prática profissional. Eles precisam demonstrar capacidades profissionais específicas em trabalhos escritos subsequentes. [...] ao longo de tudo há uma ênfase na reflexão crítica; conhecimento da mudança organizacional; a capacidade pessoal de gerenciar a aprendizagem; e a capacidade profissional de praticar nos limites do atual profissional conhecimento e experiência. (LEE, 2009, p. 164).

Outro fator que merece atenção e que distingue uma tese de doutorado profissional, quando consultamos a experiência de outros países com tradição anglo-saxônica, diz respeito, por exemplo, a noção de ‘*portfólio*’ (do Latin ‘*portafoglio*’) (LAM, 2018). Para exemplificar, Cobia *et al.* (2011) descrevem um itinerário de concepção, produção e ajustes de um ‘*portfólio*’ associado a uma tese de doutorado profissional desenvolvida na *Auburn University*, no EUA. Cobia *et al.* (2011) explicam o processo formativo a seguir.

Os alunos iniciam a elaboração do *portfolio* de doutorado durante o curso de questões profissionais, que concluem no primeiro período de inscrição. O *portfolio* de doutorado é enviado para um total de três revisões. Duas são consideradas revisões formativas - uma no início do segundo ano de inscrição (revisão do primeiro ano) e uma segunda no início do terceiro ano de inscrição (revisão do segundo ano). A temporização da terceira, ou somativa, revisão varia, dependendo do indivíduo prontidão do aluno. Como o *portfólio* é visto como um processo em evolução, não há expectativa de que os *portfolios* de doutorado dos alunos demonstrem competência em todas as sete áreas durante a primeira ou a segunda avaliação. O objetivo é que os alunos enviem um *portfólio* que reflita o desenvolvimento contínuo de suas habilidades, conhecimentos e das competências dentro e entre as áreas, com competência adicional demonstrada a cada inscrição sucessiva. (COBIA *et al.*, 2011, p. 247).

Não obstante, como mencionamos rapidamente em parágrafos predecessores, cabe considerar uma incipiente experiência no Brasil. Com efeito, no Brasil, originalmente, a constituição das universidades seguiu forte influência europeia e americana, sobretudo, buscando fundamentação no modelo francês no que diz respeito à organização dos professores em cátedras (CALDERÓN *et al.*, 2019). Recordamos, por exemplo, que “com a reforma de 1968, a Pós-Graduação no Brasil foi reestruturada, tendo como referência o modelo norte-americano”. (CALDERÓN *et al.*, 2019). Ademais, para uma compreensão robusta e global do processo de implantação do doutorado profissional no Brasil, não podemos desconsiderar seu itinerário histórico evolutivo na área de ENSINO – 46 e, de forma

semelhante, acrescentamos o caso da área de EDUCAÇÃO – 38 - CAPES.

A Área de Ensino - 46 foi criada por meio da Portaria CAPES nº 83/2011, em 6 de junho de 2011, sendo constituída, naquele momento, por 60 cursos *stricto sensu*, distribuídos em nove cursos de Mestrado Acadêmico, 19 cursos de Doutorado e 30 cursos de Mestrados Profissionais. Sendo, assim, constituída de acordo com o Documento da Área de Ensino (2019), a partir da nucleação dos programas da antiga Área de Ensino de Ciências e Matemática, criada em 2000, com apenas sete programas. (RIZATI *et al.*, 2020).

Representando um indicativo de crescimento na área, podemos examinar a evolução dos programas de pós graduação na modalidade profissional (mestrado profissional). Assim, assinalamos alguns elementos que sinalizam um teor de advertência da pesquisadora Barata (2006), ao mencionar determinada característica dos mestrados profissionais:

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).

Não podemos deixar de registrar um interessante expediente de crítica e estímulo do exercício reflexivo de uma não aceitação imediata dos programas na modalidade profissional em nosso país (RIBEIRO, 2005; 2006; 2007). Ribeiro (2007) revela um cenário de desenvolvimento da pós graduação que, ao decurso dos anos 90, passa a envolver uma demanda de interesse pela profissionalização. Embora Ribeiro (2007) explique um cenário evolutivo, o pesquisador não perde a oportunidade de assinalar um componente de ‘resistência’ e ‘incredibilidade’ da comunidade acadêmica ao fenômeno de emergência do doutorado profissional, como depreendemos de suas reflexões na área educacional.

Atualmente temos apenas uma qualificação de doutorado, o equivalente a um Ph.D. Os mestrados profissionais foram introduzidos em meados da década de 1990, mas todos os doutorados são acadêmicos. No entanto, pelo menos um terço dos doutorados não atua no mundo acadêmico. Essa característica pode ser entendida no sentido de que muitos médicos, sobretudo em áreas profissionais como direito e odontologia, se formaram com o objetivo de fomentar suas carreiras pessoais; no entanto, como algumas áreas da academia se opõem fortemente aos mestrados profissionais, a criação de doutorados profissionais não está em nossa agenda. (RIBEIRO, 2007, p. 147).

No caso do Brasil, podemos identificar uma correlação ou semelhança imediata da noção de Produto Educacional, em maior ou menor substância com a noção anglo saxônica de *portfólio* (MAXWELL, 2003; MAXWELL & SHANANAN, 2009; MAXWELL & ROMANCZUK, 2009). Do ponto de vista histórico, assinalamos a emergência dos produtos educacionais prioritariamente para a área de Ensino de Ciências e Matemática, como indicam

Moreira & Nardi (2009). Embora possamos constatar que, em um contexto internacional, a noção de *portfólio* adquiriu evolução substancial e se mostra identificada com vários outros campos de formações especializadas, acompanhada da própria evolução ou gênese de uma segunda geração ou, até mesmo de uma terceira geração de doutorados profissionais (MAXWELL, 2003), com amparo do cotejo de um amplo cenário de atividades profissionais (KOT & HENDEL, 2012; ROBERT, 2013).

No caso do Brasil, entretanto, reparemos que Barata (2006) indica um entrave que, em maior ou em menor substância, pode ser generalizado para inúmeras áreas do conhecimento e, de modo particular, objetivamos aqui a área de ENSINO – 46. De certa forma, apesar de que o *Viva Voce* não possui um mesmo significado cultural que discutimos em outros países, Barata (2006) comenta a avaliação final e formal de mestrados profissionais que, de igual modo, envolvem também uma ‘defesa oral’, mas, neste caso, diríamos com menor teor de exigência (TINKLER & JACKSON, 2002; 2004).

Logo a seguir, Barata (2006) aponta alguns dilemas, entraves e outros critérios de julgamento e que, tendo em vista o fenômeno recente do doutorado profissional em nosso país, depreendemos que sua crítica, de modo geral, se mostra bastante atualizada e largamente aplicável ao contexto acadêmico na área de ENSINO – 46.

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 argüição 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).

Podemos observar, do excerto anterior, que a pesquisadora Barata (2006) assinala um cenário essencialmente vinculado ao contexto dos mestrados profissionais que, embora possamos reconhecer uma experiência acumulada no Brasil, com quase duas décadas, na área de Ensino, não podemos desconsiderar algumas críticas desenvolvidas por estudiosos (BOMFIM; VIEIRA; DECCACHE-MAIA, 2018; RIBEIRO, 2005; 2006; 2007) e que readquirem seu vigor, diante de um cenário atual dos primeiros egressos de doutorados profissionais na área de ENSINO em nosso país (CURI *et al.*, 2021).

Logo abaixo, mais uma vez, Barata (2006) acentua uma preocupação de conteúdo extremamente contemporâneo, na medida em que, a constituição de um repertório de critérios de avaliação dos doutorados profissionais deve preservar uma identidade particular, quando comparados aos critérios de avaliação de doutorados acadêmicos, com ampla e maior tradição em nosso país, quando a pesquisadora indica que:

Finalmente, há uma série de indagações acerca das relações do mestrado profissional com a Capes. A estrutura e os critérios de avaliação utilizados pela Capes foram elaborados para o julgamento dos programas acadêmicos, havendo insuficiente experiência acumulada que permita a elaboração de critérios para o mestrado profissional. Embora esteja claro que os cursos profissionalizantes devam ser avaliados por pares da área de conhecimento na qual estão inseridos, critérios específicos deverão ser desenvolvidos para o julgamento desses cursos. Os critérios ora adotados para avaliação dos cursos acadêmicos não parecem dar conta das especificidades do mestrado profissional. (BARATA, 2006, p. 278).

Confirmamos uma preocupação que incide sobre os documentos norteadores e avaliativos de cada modalidade (acadêmico e profissional) e, de forma semelhante ao pensamento de Barata (2006), podemos constatar que Rizatti *et al* (2020) advertem sobre a resiliência de uma certa ‘zona nebulosa’ que incide, invariavelmente, nos processos avaliativos de dissertações e das teses. Ademais, como buscamos insistir ao decurso das seções predecessoras, quando examinamos a noção de “Ph.D.” (*Philosophiae Doctor*), urge considerar e distinguir as pretensões de formação de um perfil de pesquisador egresso da modalidade acadêmica e, no outro caso, um pesquisador egresso da modalidade profissional.

A advertência fornecida por Rizatti *et al.* (2020) proporciona um expediente necessário de vigilância para o caso dos doutorados profissionais, no que concerne ao componente do porvir da pós graduação *stricto sensu* no Brasil e, de forma especial, na área de ENSINO – 46.

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. (RIZATTI *et al.*, 2020, p. 3).

Diante dos argumentos predecessores e resgatando o interesse pelos aspectos históricos, evolutivos e sociais relegados com o termo “Ph.D.”, acreditamos que o papel do *Viva voce* e seu significado exige um exercício de maior atenção da comunidade acadêmica, diante de novas variantes emergentes do doutorado acadêmico. Dessa forma, ao menos de modo provisório, respondemos e/ou fornecemos indicadores importantes que concorrem para uma compreensão de nossa indagação inicial. Outrossim, quer seja no caso da modalidade acadêmica ou profissional, um interesse comum no doutorado envolve uma acentuada preocupação de que “todos continuam a exigir o foco principal dos candidatos em trabalhar para demonstrar uma contribuição original para o conhecimento em seu assunto, do campo ou da profissão, por meio de pesquisa original ou da aplicação original de conhecimento ou entendimento.” (GIBBS, p. 159)

5 Considerações finais

Nas seções predecessoras buscamos discutir determinados elementos e fatores de natureza histórica, evolutiva e social, com o interesse de proporcionar uma maior compreensão do termo “Ph.D.” (*Philosophiae Doctor*). Para tanto, constatamos que os aspectos históricos originados na História das universidades concorrem para correspondente mudança do significado do termo “Ph.D”, sobretudo, quando fazemos referência a um novo modelo de universidade, com ênfase expressiva na pesquisa acadêmica e nítida herança das ideias de Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Ademais, de forma indissociável, verificamos que a evolução (DOBSON, 2018), a função do *Viva Voce* (Ver tabela I) como elemento histórico e intrinsecamente vinculado ao processo de obtenção do título de doutor, configura um fator estruturante e inescapável do processo de avaliação e concessão do título de doutor em vários países e, de igual modo no Brasil.

A emergência de variantes do “Ph.D.” (*Philosophiae Doctor*) em vários países de cultura anglo-saxônica adquiriu um significado maior e atual, na medida em que constatamos, sobretudo ao final dos anos 80, um progressivo acúmulo de conhecimentos e discussão sistemática de alguns elementos preocupantes. A partir de um exame minucioso de vários trabalhos, de forma prosaica, podemos declarar que o doutorado em pesquisa (acadêmico) é frequentemente o primeiro passo para uma carreira acadêmica, ao tempo em que prioriza o caráter de ineditismo em determinado campo disciplinar clássico. No caso do doutorado profissional, deparamos um maior interesse focado na análise baseada em pesquisa de problemas emergentes na prática profissional e, muitas vezes, se configuraria como uma qualificação para profissionais experientes fora das universidades que desejam expandir suas opções de atuação em determinado *métier*. (ALVES, 2021).

Do ponto de vista do itinerário de formação, assumimos posição concorde com Barata (2006) e Curi *et al.* (2021), na medida em que o exame de qualificação, incluindo o *Viva* correspondente e o julgamento do produto final (e dos Produtos Educacionais) requerem uma consideração da natureza e modalidade de formação (profissional ou acadêmica). Outrossim, mediante uma constatação de que os Doutorados Profissionais ainda estão em fase de implantação no Brasil, sem mencionar um movimento histórico de sua não imediata aceitação por parte da comunidade acadêmica (RIBEIRO, 2007), se demonstram necessárias mais discussões e reflexões acerca de seu papel e de suas características. (CURI *et al.*, 2021), sob pena de permanecermos deparando entraves (tanto em nível de mestrado e doutorado) e incompreensões recorrentes do próprio corpo de professores universitários.

A partir de um cenário internacional, não podemos permanecer alheios a um processo de simplificação ou encurtamento do itinerário de formação de novos doutores, a partir de um exame de tendência mundial. Para exemplificar, Monteiro & Sá (2019, p. 203) recordam que em Portugal “o tempo necessário para a elaboração e conclusão das teses de doutoramento foi reduzido a um máximo de quatro anos, ao passo que, anteriormente, um

período máximo de oito anos era a regra legal”. Outrossim, se mostra imprescindível uma compreensão do fato de que, historicamente, às universidades sempre buscaram responder aos interesses e necessidades de uma sociedade do conhecimento. Por conseguinte, às devidas respostas da universidade, diante de uma sociedade do conhecimento não pode desconsiderar ou abdicar de uma correspondente qualidade na formação de seus portadores do título de doutor.

No concerne ao componente do ‘*Viva voce*’, com um papel substancialmente de avaliação e progresso do candidato, na condição em que não ocorre possibilidade de fracasso na defesa, urge uma compreensão da importância do candidato em poder falar sobre seus interesses para pesquisas futuras, seus planos para publicação, suas ideias para financiamento de pesquisas adicionais e assim por diante. Por conseguinte, “nessas ocasiões, o examinador externo pode provar ser um conselheiro genuíno, e muitas vezes pode ser prometida ajuda para o futuro.” (DELAMONT; ATKINSON & PARRY, 1997, p. 148).

E nesse contexto, a ocasião do exame oral torna-se uma troca de pontos de vista e ideias científicas nos dois sentidos. Quando a tese de doutorado é sólida e não perfeita, observamos que o examinador externo é a pessoa tecnicamente preparada para a análise, o 'exame oral' (‘*Viva voce*’) torna-se algo totalmente mais igualitário e menos conflituoso do que esse termo normalmente transmite. Além disso, desde que o trabalho envolve novas descobertas, sempre ocorrerá um componente de incerteza e nenhuma resposta certa será absoluta. Uma tese se baseará em trabalhos anteriores e em técnicas estabelecidas; todos estes são, em última análise, derivados de aproximações, suposições e consenso no campo, ao invés de verdades absolutas dadas por Deus.

Por outro lado, diante de um novo modelo de universidade, urge uma compreensão sobre os centros avançados científicos de pesquisa baseada na competição entre nações e uma corrida mundial pela liderança científica. A pesquisa localizada no centro da comunidade científica está em todos os aspectos superiores à pesquisa em regiões periféricas. Os países da periferia são países que perderam a corrida, embora apenas temporariamente. (VANPAEMEL, 2015, p. 214). Desse entendimento depreendemos, pois, que a pesquisa contemporânea desenvolvida no Brasil e, em especial, a pesquisa na área de Ensino – 46, cuja natureza intrínseca se interessa por processos fundamentais de ensino e aprendizagem, não concederá oportunidade para crítica e desconfiança dos seus instrumentos canônicos para o desenvolvimento e produção de novos conhecimentos e, conseqüentemente, urge vigilância para assegurar sua posição não periférica no estímulo e atração de recursos e financiamento estratégico em nosso país, tendo em vista melhor investimento em nossos professores.

Finalmente, a defesa de uma “*dissertation*” e “*thesis*”, a depender da tradição da cultura acadêmica do país em questão, representa o epítome das instituições de ensino superior, que concedem o título de “Ph.D.” (*Philosophiae Doctor*), mediante a avaliação circunstanciada de uma ‘peça de pesquisa’ que, naquele momento, como já foi mencionado, representa o *Magnum opus* (o maior trabalho) e uma insigne contribuição do candidato. No

referido cenário, uma compreensão adequada e sistemática à respeito do papel e do funcionamento do *Viva voce* ou, segundo nossa cultura acadêmica, o exame oral (PEZZI & STEIL, 2009), observando critérios definidos para cada modalidade de formação, pode funcionar no sentido de proporcionar condições para que o candidato, de forma metafórica, ‘sobreViva’ ao *Viva voce* (MURRAY, 2009).

Agradecimentos

Agradecemos o apoio e suporte financeiro concedido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq que viabilizou o desenvolvimento da presente pesquisa no Brasil.

Referências

ALGADDAFI, Ali. & HASAN, Siham. **Palgo Journal of Educational Research**, v. 5, n. 2, 266 – 172, 2017. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/318768991_Review_and_Recommendations_a_Viva_and_its_Map_Minding. Acesso em: 3 dez. 2021.

ALVES, Francisco. 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, 81 – 101, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/21893>. Acesso em: 3 dez. 2021.

BALDACCHINO, Godfrey. Reflections on the status of a doctoral defence, **Journal of Graduate Education**, v. 1, n. 2, 71 – 76, 1995. Disponível em:

<https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/12207>. Acesso em: 3 dez. 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 (pp. 267 – 273), 2006. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/sp>

BERSTEIN, Bianca. L. *et al.* The Continuing Evolution of the Research Doctorate. In: NERAD, Maresi & EVANS, Barbara. **Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education**. Netherlands: Sense Publishers, (pp. 5 – 31), 2014. ISBN: 978-94-6209-569-4.

BOMFIM, A. M.; VIEIRA, V.; DECCACHE-MAIA, M. A crítica da crítica dos mestrados profissionais: uma reflexão sobre quais seriam as contradições mais relevantes, **Revista Ciência & Educação**, v. 24, n. 1, 245 – 262, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/94gL6y8gLzqbsLgmvWMPvjQ/?lang=pt>. Acesso em: 3 dez. 2021.

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, 138 – 163, 2019. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/894/89459489008/html/>. Acesso em: 3 dez. 2021.

CURI, Edda, *et al.* Doutorado profissional – desafios da implantação dos quatro primeiros cursos da área de ensino. **Revista Ciências & Ideias**, v. 12, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89459489008/html/>. Acesso em: 3 dez. 2021.

BARATA, Rita, Barradas. 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 (pp. 267 – 273), 2006. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/sp>

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área 46 – ENSINO**, Brasília – DF, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2021.

CARTER, Bernie & WHITTAKER, Karen. Examining the British PhD Viva: opening new doors or scarring for life? **Contemporary Nurse**, England, v. 32, n. 2, 169 – 178, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.5172/conu.32.1-2.169>. Acesso em: 3 dez. 2021.

CHARITY, I. **PhD and professional doctorate: higher degrees of separation?** (thesis of the professional doctorate), UK: University of Northumbria, 2010. Disponível em: <https://nrl.northumbria.ac.uk/id/eprint/837/>. Acesso em: 23 dez. 2021.

CLARK, Laurel. **Motivating factors for the professional development of a cohort of professional doctorate students in education**. Austrália: Victoria University, 2007. 231p. Disponível em: https://vuir.vu.edu.au/1449/3/CLARK%20Laurel-thesis_nosignature.pdf. Acesso em: 3 dez. 2021.

COBIA, Debra, C. *et al.* The Doctoral Portfolio: Centerpiece of a Comprehensive System of Evaluation, **Journal Counselor Education and Supervision**, v. 44, n. 2, 242 – 254, 2005. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1556-6978.2005.tb01753.x>. Acesso em: 13 dez. 2021.

COBBAN, Alan. B. **English university life in the Middle Ages**. London: Taylor & Francis e-Library, 281p. ISBN 0-203-00651-8.

CROSSOUARD, Barbara. The doctoral *Viva voce* as a cultural practice: the gendered production of academic subjects, **Gender and Education**, v. 2, n. 3, 1 – 17, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540253.2010.508453>. Acesso em: 3 dez. 2021.

CROSSOUARD, Barbara & PRYOR, John. Becoming researchers: a sociocultural perspective on assessment, learning and the construction of identity in a Professional doctorate. **Pedagogy, Culture & Society**, v. 16, n. 3, 221 – 237, 2008. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681360802346614>. Acesso em: 3 dez. 2021.

CURI, Edda. *et al.* Doutorado profissional – desafios da implantação dos quatro primeiros cursos da área de ensino. **Revista Ciência & Ideias**, v. 12, n. 1, 217 – 227, 2021. Disponível

em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/reci/article/view/1702>. Acesso em: 3 dez. 2021.

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

DARDY, C., DUCARD, D., & MAINGUENEAU, D. **Un Genre Universitaire: Le Rapport de Soutenance de These**. Paris: Septentrion Presses, 2002. Disponível em: <https://books.openedition.org/septentrion/51688>

DAVIS, Geraldine. & ENWARD, Hilary. In defence of the Viva voce: Eighteen candidates' voices, **Nurse Education Journal**, v. 65, n. 2, 30 – 35, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691718300698?via%3Dihub>. Acesso em: 5 dez. 2021.

DELAMONT, Sara; ATKINSON, Paul & PARRY, Odette. **Supervising the PhD: A guide to success**. New York: The Society for Research into Higher Education & Open University Press 1997. 209p. ISBN 0 335 19516 4.

EVA, Lucy, T. **Perspectives on the purposes, processes and products of doctorates: towards a rich picture of doctorates**. (Thesis of Education). London: Middlesex University, 1999. Disponível em: https://eprints.mdx.ac.uk/6416/1/Thorne-perspectives_on_the_purposes.phd.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

FINDIKLI, Burhan. Rethinking ancient centers of higher learning: madrasa in a comparative-historical perspective, **British Journal of Educational Studies**, v. 3, n. 2, 1 – 17, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/00071005.2021.1901853?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 15 dez. 2021.

GIBBS, Paul. The Contribution to Climate Change Research of the Professional Doctorate and PhD: More of the Same but of a Different Flavour? In: **The PhD at the End of the World: Provocations for the Doctorate and a Future Contested**. New York: Springer: Switzerland. 2021. 213p. (pp. 171 - 181). ISBN 978-3-030-62218-3.

GREEN, Howard. & POWELL, Stuart. (2005) **Doctoral Education in Contemporary Higher Education**, New York: Maidenhead & New York, Society for Research into Higher Education and Open University Press).

JONES, Michael L. Contemporary trends in professional doctorates. **Studies in Higher Education**, v. 43, n. 5, 814–825, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2018.1438095>. Acesso em: 15 dez. 2021.

JOUGHIN, Gordon. Dimensions of oral assessment. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 23, n. 4, 367-378, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/00071005.2021.1901853?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 25 dez. 2021.

JOHNSON, D. L. **The Collaborative Development of a Professional Doctorate at Coventry University** (thesis of the professional doctorate), Inglaterra: Middlesex University, 2005. Disponível em: https://eprints.mdx.ac.uk/6551/1/Johnson-collaborative_development_phd.pdf. Acesso em: 25 dez. 2021.

KEHM, Barbara. M. Oral Examinations at German Universities. **Assessment in Education**, v. 8, n. 1, 25 – 31, 2001. Disponível em: <https://ur.booksc.eu/book/21596884/4fdef2>. Acesso em: 05 dez. 2021.

KEHM, Barbara. M. *Quo Vadis* Doctoral Education? New European Approaches in the Context of Global Changes, **European Journal of Education**, v. 42, n° 3, 307 – 319, 2007. Disponível em: https://unike.au.dk/fileadmin/www.unike.au.dk/KEHM-2007-European_Journal_of_Education.pdf. Acesso em: 25 dez. 2021.

KEHM, Barbara. M. Developing Doctoral Degrees and Qualifications in Europe. Good Practice and Issues of Concern. **Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung**, v. 1, n° 27, 10 – 33. IHF, Munchen, 2005. Disponível em: https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/sites/www.wissenschaftsmanagement-online.de/files/migrated_wimoarticle/1-2005Kehm.pdf. Acesso em: 25 dez. 2021.

KEHM, Barbara M.; FREEMAN, Richard P. J. & LOCKE, William. Growth and Diversification of Doctoral Education in the United Kingdom. In: SHIN, Jung Cheol; KEHM, Barbara M. & JONES, Glen A. **Doctoral Education for the Knowledge Society Convergence or Divergence in National Approaches?** New York: Springer. (pp. 105 – 123), 2018. ISBN 978-3-319-89712-7.

KELLY. Frances. Reflecting on the Purpose of the PhD Oral Examination, **New Zealand Journal of Educational Studies**. v. 45, n.1, 77 – 83, 2010. Disponível em: https://www.udc.es/export/sites/udc/biblioteca/galeria_down/out.pdf_2063069239.pdf. Acesso em: 25 dez. 2021.

KILEY, M. & G. MULLINS. (2004). Examining the examiners: how inexperienced examiners approach the assessment of research theses. **International Journal of Educational Research**, v. 41, n. 2, 121-135, 2004. Disponível em: <https://af.booksc.eu/book/19122861/e6ced2>. Acesso em: 25 dez. 2021.

KOT, f. C.; HENDEL, D. D. Emergence and growth of professional doctorates in the United States, United Kingdom, Canada and Australia: a comparative analysis, **Studies in Higher Education**, v. 37, n. 3, 1 – 41, 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2010.516356>. Acesso em: 23 nov. 2021.

HAROLD, Perkin. History of Universities. In: FOREST, J. James; ALTBACHK, Philippe. **International Handbook of Higher Education**. New York: Springer, 2007. (pp. 159 – 207) 1057p. ISBN: 10 1-4020-4012-1.

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,

64 – 79, 2006. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2006-2-page-64.htm>. Acesso em: 25 dez. 2021.

LAM, Ricky. **Portfolio Assessment for the Teaching and Learning of Writing**. New York: Springer, 2018. 134p. ISBN 978-981-13-1174-1.

LEE, Nancy-Jane. **Achieving your Professional Doctorate**. England: Open University Press, 2009. 240p. ISBN: 978-0-335-22721-1.

LEMERLE, Jean. Doctoral Studies in France. In: SANDLAK, Jan. **Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects**. Bucarest: Unesco Press, (pp. 37 – 50), 2004. ISBN 92-9069-179-4.

LUNDGREN-RESENTERRA, Mariangela. **Exploring the impact of a professional doctorate on higher education organizations: A critical realist perspective**. (Thesis the doctorate in Education), Liverpool: University of Liverpool, 2017. 176p. Disponível em: https://livrepository.liverpool.ac.uk/3009806/1/H00031658_Jun2017.pdf. Acesso em: 25 dez. 2021.

MAXWELL, T. W. From first to second generation Professional Doctorate, **Studies in Higher Education**, v. 28, n. 3, 279 – 291, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228558429_From_First_to_Second_Generation_Professional_Doctorate. Acesso em: 15 nov. 2021.

MAXWELL, T. W.; ROMANCZUK, K. G. Producing the professional doctorate: the *portfolio* as a legitimate alternative to the dissertation, **Innovations in Education and Teachin International**, v. 46, nº 2, 135 – 145, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14703290902843760>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MAXWELL, T. W.; SHANANAN, 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. 2, 133 – 150, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079712331381004>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MONTEIRO. N. Gonçalo. & SÁ, Isabel dos Guimarães. Doctoral Theses in Early Modern History: Recent Trends and Not-so-new Problems, **e-Journal of Portuguese History**, v. 17, n. 2, 203 – 269, 2019. Disponível em: https://www.brown.edu/Departments/Portuguese_Brazilian_Studies/ejph/html/issue34/html/v17n2a09.html. Acesso em: 15 nov. 2021.

MOORE, J. C. **A brief History of Universities**, New York: Springer, 2019. 131p. ISBN: 978-3-030-01319-6.

MOREIRA, Marco. A.; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de ensino de ciências e matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 3, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/549>. Acesso em: 3 dez. 2021.

MULLINS, Guerry. & KILEY, Margaret. “It’s a PhD, not a Nobel Prize”: How experienced examiners assess research theses. **Studies in Higher Education**, v. 27, n.4, 369-386, 2002.

Disponível em:

<https://documents.uow.edu.au/content/groups/public/@web/@raid/documents/doc/uow016364.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2021.

MURRAY, Rowena. **How to Survive Your Viva: Defending a thesis in an oral examination**. England: Open University press, 2009. 184p. ISBN: 978-0-33-523382-3.

ÖSTLING, Johan. **Humboldt and the modern German university An intellectual history**, Sweden: Lun University Press, 2018. 312p. ISBN: 978-91-983768-1-4.

PARK, Chris. Levelling the playing field: towards best practice in the doctoral Viva. **Higher Education Review**, v. 36, n. 1; 47-67, 2003. Disponível em:

<https://documents.uow.edu.au/content/groups/public/@web/@raid/documents/doc/uow016364.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

PARK, Chris. New variant PhD the changing nature of the doctorate in the UK. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 27, n. 2, 189–207, 2005. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13600800500120068>. Acesso em: 3 dez. 2021.

POOLE, Brian. Examining the doctoral *Viva*: Perspectives from a sample of UK academics, **London Review of Education**, v. 13, n. 3, 2015. Disponível em:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160180.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2021.

PARK, Chris. (2003) Levelling the playing field: towards best practice in the doctoral Viva. **Higher Education Review**, v. 36, n. 1; 47-67, 2003. Disponível em:

<https://core.ac.uk/download/pdf/371617.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2021.

PEDERSEN, Olaf. **The first universities: *Studium generale* and the origins of university education in Europe**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 326p. ISBN: 0 521 59431 – 6.

PEZZI, Silvana; STEIL & Andréa Valéria. Análise do processo de exame de grau na pré-graduação *stricto sensu*. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, 33 – 55, 2009.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/Lh9W5HxCTV5LYScMg7mXFLp/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 3 dez. 2021.

RIBEIRO, Renato. Janine. 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: 3 dez. 2021.

RIBEIRO, Renato. Janine. 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: 13 dez. 2021.

RIBEIRO, Renato. Janine. Doctoral Education in Brazil. In: POWELL, Stuart & GREEN, Howard. **The Doctorate Worldwide**. England: Open University Press McGraw-Hill Education, (pp. 143 - 155), 2007. 292p. ISBN-10: 0 335 22020 7.

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, nº 2, 1 – 17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 3 dez. 2021.

ROBERT, Debbie. The clinical *Viva*: An assessment of clinical thinking, **Nurse Education Today**, v. 33, n. 2, 402 – 406, 2013. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-clinical-Viva%3A-an-assessment-of-clinical-Roberts/92f4b206e289f6d9d294f59c2b74eb407d170f7b>. Acesso em: 3 dez. 2021.

STARY, J. (1997) ‘Doch nicht durch Worte nur allein ...Die mu“ndliche Pr“fung, In: Handbuch Hochschullehre. **Informationen und Handreichungen aus der Praxis fu“r die Hochschullehr**, pp. F3.1, 1–31 (Bonn, Raabe).

STOREY, Valerie A. & REARDON, R. Martin. Critical Friends and the Evolving Terminal Degree. In: STOREY, Valerie A. **International Perspectives on Designing Professional Practice Doctorates**. (pp. 9 - 23). New York: Palgrave Macmillan, 2017. ISBN: 978-1-137-52706-6.

RUGG, Gordon. & PETRE, Marian. **The unwritten rules of phd research**. New York: Open University Press, 2004. 242p. ISBN: 0 335 21344 8.

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

ROBERTS, Debbie. The clinical *Viva*: An assessment of clinical thinking. **Journal Nurse Educational Today**, v. 33, n. 2, 402 – 406, 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691713000166?via%3Dihub>. Acesso em: 3 dez. 2021.

SVERDLIK, Anna.; HALL, Nathan, C. & HUBBARD, Lynn M. The PhD Experience: A Review of the Factors Influencing Doctoral Students’ Completion, Achievement, and Well-Being, **International Doctoral Studies**. v. 13, n. 2. 361 – 388, 2018. Disponível em: <https://www.informingscience.org/Publications/4113>. Acesso em: 8 dez. 2021.

TAN. Wee Chu. **The PhD *Viva*: Unfolding the practices and experiences of doctoral examiners in Malaysia**, New Zeland: Otago University, 2017. 199p. Disponível em:

<https://ourarchive.otago.ac.nz/bitstream/handle/10523/8050/TanWeeC2017PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 dez. 2021.

TINKLER, Penny; JACKSON, Carolyn. In the dark? Preparing for the PhD *Viva*. **Quality Assurance Education**, v. 10, n. 2, 86 – 97, 2002. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/249359335> *In the Dark Preparing for the PhD Viva*. Acesso em: 3 dez. 2021.

TINKLER, Penny; JACKSON, Carolin. **The doctoral examination process: A handbook for students, examiners and supervisors**, London: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2004. 249p. ISBN: 0 335 21306 5.

The University of Birmingham. **Guidance notes for examiners of research degree theses**, 2017. Disponível em: <https://intranet.birmingham.ac.uk/as/studentservices/graduateschool/documents/public/examguid.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2022.

University of Cambridge. **The Oral Examination (Viva) and corrections**, 2017. Disponível em: <https://www.cambridgestudents.cam.ac.uk/your-course/examinations/graduate-exam-information/submitting-and-examination/phd-msc-mlitt/oral#oral>. . Acesso em: 3 jan. 2022.

De Montfort University, (2017). Oral Examinations (Viva Voce),

VANPAEMEL. Geert. The German Model of Laboratory Science and the European Periphery (1860–1914). In: SIMÕES, Ana; DIOGO, Maria Paula & GAVROGLU, Kostas. **Sciences in the Universities of Europe, Nineteenth and Twentieth Centuries**, (pp. 211 – 227), New York: Springer, 2015. ISBN: 978-94-017-9635-4.

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, 3-5 – 310, 2000. Disponível em: <https://intranet.birmingham.ac.uk/as/studentservices/graduateschool/documents/public/examguid.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2022.

VERGER, J. (1992). Patterns. In H. d.-S. (Ed.), **A History of the University in Europe: Universities in the Middle Ages** (pp. 35-74). Cambridge: Cambridge University Press.