



**ANA VITÓRIA
MADEIRA TEIXEIRA
BAPTISTA**

**Qualidade do Processo de Supervisão da
Investigação Doutoral**

/

Quality of Doctoral Research Supervision



**ANA VITÓRIA
MADEIRA TEIXEIRA
BAPTISTA**

**Qualidade do Processo de Supervisão da
Investigação Doutoral: Desenho de um referencial
para a sua avaliação e monitorização**

/

**Quality of Doctoral Research Supervision: Design of
a framework to evaluate and monitor the process**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor no Programa Doutoral em Didática e Formação, ramo de Avaliação, realizada sob a orientação científica da Doutora Isabel Maria Catarino Huet e Silva, Equiparada a Investigadora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Portugal, e do Professor Jubilado, Alan Jenkins, da Universidade de Oxford Brookes, Reino Unido

Apoio financeiro da FCT e FSE no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.

Aos meus Pais.

o júri

presidente

Doutor Helmuth Robert Malonek
professor catedrático da Universidade de Aveiro

Doutor Alan Jenkins
emeritus professor in Higher Education, Oxford Brookes University

Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira
professora catedrática do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa
professora catedrática da Universidade de Aveiro

Doutora Isabel Maria Alves e Menezes Figueiredo
professora associada com agregação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Doutora Isabel Maria Catarino Huet e Silva
equiparada a investigadora auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À Doutora Isabel Huet, pelo seu apoio e confiança depositados em mim e no meu trabalho, e pela sua presença ao longo do percurso.

Ao Professor Alan Jenkins, por me colocar sempre mais questões, por me levar além dos meus limites, por acreditar nas minhas potencialidades e pelo seu apoio constante: por ser um mentor.

A todos os supervisores de investigação doutoral e a todos os estudantes de doutoramento da Universidade de Aveiro que contribuíram para este estudo, nas várias fases do percurso: sem vós teria sido impossível!

A todos os Professores e Investigadores que deixaram a sua marca neste trabalho, pelos vários processos de validação em que estiveram envolvidos: por todas as questões, críticas construtivas e comentários, pelo tempo que me dedicaram. Muito obrigada por me fazerem crescer e me alargarem os horizontes!

A todos os Professores, Investigadores e Colegas do LAQE, do CIDTFF e da UA com quem tenho contactado, por deixarem a sua 'impressão digital' em mim e por contribuírem para o meu crescimento. Em especial, à Professora Isabel Alarcão, ao Professor José Tavares, à Professora Idália Sá-Chaves, à Professora Nilza Costa e à Professora Lucília Santos, por todas as palavras no momento certo.

A todos os companheiros de jornada da 1ª edição do Programa Doutoral em Didática e Formação, ramo de Avaliação, em especial: ao meu 'caring critical friend' Rui, à Leonor, ao Luís, ao António e ao Armando. Muito obrigada por fazerem parte deste caminho que, convosco, teve mesmo um sabor diferente!

À Patrícia Almeida, pela presença, pelo encorajamento e pelo apoio constantes, por todos os diálogos, monólogos e silêncios... pela amizade.

À Betina Lopes, pelas conversas, pelo ânimo, pela partilha, autenticidade e gargalhadas... e pela amizade.

À Cláudia Figueiredo, por tudo o que me ensinou, pela sua paciência e calma, por toda a partilha e confiança, pelo incentivo... e pela amizade.

A todos os meus Amigos, porque a amizade permanece para além do tempo. Em particular, à minha amiga Elisa Almeida Bacal, por fazer parte de um percurso que deixa um marco perene na minha vida.

À minha família pela força e presença que transcendem quaisquer palavras.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional! Por tudo!

palavras-chave

ensino superior, supervisão da investigação doutoral, qualidade, referencial, competências transversais e supradisciplinares, supervisores de investigação doutoral, estudantes de doutoramento.

resumo

Face à existência de um vazio teórico-conceitual e empírico no contexto investigativo português no que concerne à supervisão da investigação doutoral, este trabalho visa contribuir para a compreensão integrada deste fenómeno. Especificamente, com este estudo pretendemos construir um referencial de qualidade do processo de supervisão da investigação doutoral, em particular na 'corporização' dos perfis de qualidade dos dois mais importantes intervenientes - supervisores e estudantes de doutoramento – pela identificação de competências transversais às mais variadas áreas disciplinares. Desta forma, será possível desenhar-se, num futuro próximo, não só recomendações a nível institucional de índole mais praxiológica, como também um processo de avaliação e de monitorização adequado.

Tendo em consideração o contexto português e o objetivo central do estudo, foram revisitados (i) discursos da política educativa de Ensino Superior de âmbito europeu e (ii) discursos fundamentados na investigação de índole internacional. Ambos permitiram contextualizar o fenómeno, perceber as tendências existentes, sintetizar as contribuições de variados referenciais e modelos existentes, e planear, em específico, a investigação, particularmente em termos de recolha de dados.

A investigação, predominantemente de cariz qualitativo, foi conduzida na Universidade de Aveiro, tendo sido seguido o método de estudo de caso: baseou-se nas 'vozes' de supervisores e estudantes de doutoramento desta instituição relativamente ao que deve estar presente no processo de supervisão de investigação doutoral.

A recolha de dados iniciou-se com entrevistas semiestruturadas, de âmbito exploratório, a especialistas em supervisão pedagógica - o tema semântica e epistemologicamente mais próximo do fenómeno em estudo. Foi realizada, pois, uma primeira aproximação ao 'terreno' a nível nacional e foram depuradas as dimensões que deveriam estar presentes no instrumento de recolha de dados do momento subsequente.

Em seguida, foram realizados *focus groups* com supervisores e estudantes de doutoramento da Universidade de Aveiro. As conceções partilhadas em grupo puderam ser categorizadas segundo (i) o enquadramento do processo superviso e investigativo de doutoramento, nomeadamente no que concerne à natureza e ao valor do doutoramento atribuídos pelos participantes, assim como ao processo de transformação que experienciam; (ii) a qualidade do processo superviso e investigativo de doutoramento, consoante aspectos intrínsecos, dos quais se ressalta o perfil desejável de qualidade do supervisor e do estudante, pela identificação de um conjunto de competências fulcrais, e aspectos extrínsecos aos indivíduos; e (iii) os problemas do processo superviso e investigativo de doutoramento, considerando, novamente, aspectos intrínsecos e extrínsecos aos indivíduos.

resumo (cont.)

O último momento de recolha de dados foi realizado através da aplicação de questionários a supervisores e estudantes da Universidade de Aveiro. Assim, foi possível debruçarmo-nos especificamente sobre os perfis de qualidade de estudantes e supervisores. As competências integradas nos questionários foram provenientes dos resultados dos *focus groups*, tendo sido consideradas as mais importantes. Nos questionários foi solicitado aos respondentes que revelassem o seu grau de concordância relativamente às competências que deveriam fazer parte dos perfis de qualidade. Foi, então, possível proceder a uma análise e reflexão sobre o estabelecimento de uma hierarquia de competências, numa tentativa de depurar os perfis de qualidade dos elementos da díade supervisiva. Assim, conclui-se que há variáveis que podem influenciar o estabelecimento dessa hierarquia, reforçando que o processo supervisivo, quando refletido, avaliado e monitorizado, deve considerar diversos 'contextos' que o poderão influenciar. Todavia, há um conjunto de competências que parecem 'isentas' de influências, apesar de serem necessários estudos mais aprofundados para esclarecer esta assunção. Face a todo o percurso investigativo, apresenta-se, no final, um referencial de qualidade integrado e sistematizado, considerando o enquadramento teórico e o estudo empírico, assim como um sistema articulado de competências referente aos perfis de qualidade que supervisores e estudantes de doutoramento devem demonstrar e desenvolver.

keywords

higher education, doctoral research supervision, quality, framework, transferable and supra-disciplinary competences, doctoral research students, doctoral research supervisors.

abstract

Due to a theoretical, conceptual and empirical emptiness within the Portuguese research context on studies regarding doctoral research supervision, this study aims to shed light on that phenomenon from an integrated and in-depth perspective. Specifically, we have the main objective of designing a framework on the quality of doctoral research supervision, in particular in what concerns the quality profiles of supervisors and students in terms of the transferable and supra-disciplinary competences they should possess and further enhance. Consequently, at a medium-term, it will be possible not only to identify institutional and practical recommendations, but also to design a suitable evaluation and monitoring process on this practice.

Considering the Portuguese context and the main goal of this research, it has been revisited (i) political discourses, mainly at European level, on Higher Education and the 3rd cycle of Bologna, and (ii) international research-based discourses. This in-depth analysis has allowed us to contextualise the phenomenon under study, to understand current tendencies, to collate contributions from different models and frameworks that exist worldwide, and to plan our data collection, at a more specific level.

This research was carried out at the University of Aveiro. It can be described as mainly qualitative in nature and it follows the method of case study. It has thus been taken into consideration the 'voices' of doctoral students and supervisors from this institution regarding what should integrate the quality of the doctoral research supervision process.

The process of data collection started with exploratory semi-structured interviews directed to experts on pedagogical supervision – the theme that is semantically and epistemologically closer to doctoral research supervision. This was the first empirical approach to this particular issue within the Portuguese context. Simultaneously, it was important to better define the dimensions that should be integrated within the instrument of data collection of the following moment.

Afterwards, focus groups with doctoral students and supervisors have been conducted. The conceptions that were shared by the participants were categorised and semantically grouped considering (i) the broader context on the doctoral research and supervision process, namely taking into account the nature and value the participants attributed to the doctorate, and the changing process they experienced; (ii) the quality of the doctoral research and supervision process, taking into account intrinsic aspects, such as the identification of the quality profiles of students and supervisors in terms of the competences they should possess, as well as extrinsic aspects; (iii) problems to the doctoral research and supervision process, also taking into consideration intrinsic and extrinsic aspects.

abstract (cont.)

Questionnaires directed to doctoral students and supervisors were applied in the last phase of data collection, which was specifically focused on the quality profiles of students and supervisors. As such, the questionnaires were constituted by the competences that have emerged in the focus groups as essential to integrate the quality profiles. In the questionnaires, the participants had to attribute their level of agreement regarding each competence. Therefore, the results shed light on the possibility of establishing a hierarchy of competences with the main goal of better defining and characterising students and supervisors' quality profiles. It can be concluded that there are some variables that may influence the order of the competences within the hierarchy. This fact reinforces that the supervision process must be carefully contextualised and understood when an evaluation and monitoring process is designed and carried out. Nevertheless, when analysing the results it may also be concluded the existence of competences that seem 'free' from influences. However, more in-depth studies must be carried out to clarify this assumption. Taking into consideration the overall research path, it is presented, at the end of the study, an integrated systematised quality framework, considering the inputs of the theoretical and empirical parts of our thesis. Moreover, it is presented an articulated system of competences that refers to the quality profiles doctoral students and supervisors should demonstrate and enhance.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE A: APRESENTAÇÃO GERAL	5
1. PERTINÊNCIA DO ESTUDO E ALGUNS DESAFIOS PARA A SUPERVISÃO DA INVESTIGAÇÃO DOUTORAL	5
1.1. O contexto português	9
2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVO CENTRAL DO NOSSO ESTUDO	12
3. ORGANIZAÇÃO DA TESE	14
PARTE B: CONCEITOS BASE DO NOSSO ESTUDO	16
1. SOBRE O CONCEITO ‘QUALIDADE’	16
2. SOBRE O CONCEITO ‘SUPERVISÃO’	21
2.1. Supervisão (da prática) pedagógica	22
2.2. Supervisão da investigação doutoral	25
2.3. ‘Uma mesma moeda com duas faces’: Uma pequena súmula	30
3. SOBRE O CONCEITO ‘DOUTORAMENTO’	31
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO E A SUPERVISÃO DA INVESTIGAÇÃO DOUTORAL NO DISCURSO POLÍTICO EUROPEU: UM MOSAICO DE VOZES	37
1. O PROCESSO DE BOLONHA	39
1.1. As reuniões bienais dos Ministros da AEES	40
1.2. A contribuição do grupo E4 para o Comunicado de Bucareste	43
1.2.1. ESU – <i>European Students’ Union</i>	44
1.2.2. ENQA – <i>European Association for Quality Assurance in Higher Education</i>	45
1.2.3. EURASHE – <i>European Association of Institutions in Higher Education</i>	45
1.2.4. EUA – <i>European Universities Association</i>	47
1.3. Descritores de Dublin e Quadro de Qualificações da AEES	49
2. COMISSÃO EUROPEIA	51
2.1. <i>Tuning Project</i>	56
3. CDE – <i>COUNCIL FOR DOCTORAL EDUCATION DA ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES EUROPEIAS</i>	64
3.1. Eventos	65

3.2. Projetos	67
3.2.1. <i>Doctoral Programmes Project (2004-2005) & Doctoral Programmes in the Bologna Process (2006-2007)</i>	67
3.2.2. ARDE - <i>Accountable Research Environments for Doctoral Education</i> (em curso)	71
3.2.3 CODOC - <i>Cooperation on Doctoral Education between Africa, Asia, Latin America and Europe</i> (em curso)	72
3.2.2.1. Internacionalização & questões de mobilidade	73
3.2.2.2. Colaboração internacional	73
3.2.2.3. Realidades, práticas e experiências nas quatro macro-regiões: Ásia, África, América Latina e Europa	74
a) Ásia	74
b) África	76
c) América Latina	77
d) Europa	78
3.2.2.4. Desafios globais para a educação e investigação doutorais	79
4. LERU – <i>LEAGUE OF EUROPEAN RESEARCH UNIVERSITIES</i>	81
5. ORPHEUS – <i>ORGANISATION FOR PHD EDUCATION IN BIOMEDICINE AND HEALTH SCIENCES IN THE EUROPEAN SYSTEM</i>	86
6. ESU – <i>EUROPEAN STUDENTS UNION</i> E EURODOC – <i>EUROPEAN COUNCIL OF DOCTORAL CANDIDATES AND JUNIOR RESEARCHERS</i>	90
SÍNTESE DO CAPÍTULO	94
CAPÍTULO 2: QUALIDADE DA SUPERVISÃO DA INVESTIGAÇÃO DOUTORAL: CONFIGURAÇÕES E ORGANIZAÇÕES SISTEMÁTICO-CONCEPTUAIS	95
1. CONFIGURAÇÕES GENÉRICAS	98
2. CONCEPTUALIZAÇÕES HOLÍSTICAS	104
2.1. Modelo conceptual ‘Pontos de partida – Processos - Produtos’ relativo à qualidade de programas de pós-graduação (Holdaway, 1997)	105
2.1.1. ‘Pontos de partida’	106
2.1.2. ‘Processos’	107
2.1.3. ‘Produtos’	109
2.1.4. Sugestões	110
2.2. Referencial integrado (McAlpine & Norton, 2006)	111
2.2.1. Apresentação do referencial integrado e respetiva descrição dos contextos	112

2.2.2. Alguns benefícios	115
2.3. Modelo integrado da atividade de doutoramento (Cumming, 2010)	115
2.3.1. Premissas	115
2.3.2. Apresentação e descrição do modelo integrado	116
3. CONCEPTUALIZAÇÕES COM ENFOQUE NO CONHECIMENTO	118
3.1. Referencial de gestão do conhecimento para a supervisão da investigação (Zhao, 2003)	119
3.1.1. Relação entre gestão do conhecimento e supervisão da investigação: Premissas	119
3.1.2. Apresentação e descrição do referencial	120
3.1.3. Algumas implicações para a qualidade da supervisão da investigação	121
3.2. Modelo para supervisão (Maxwell & Smyth, 2011)	122
3.2.1. Premissas	122
3.2.2. Apresentação e descrição do modelo	123
4. CONCEPTUALIZAÇÕES RELATIVAS A ESTILOS SUPERVISIVOS	125
4.1. Modelo dinâmico de alinhamento entre o estilo supervisivo e o desenvolvimento do estudante de investigação (Gurr, 2001)	125
4.1.1. Premissas e características base	126
4.1.2. Apresentação do modelo de alinhamento	127
4.1.3. Alguns benefícios	129
4.2. Modelo dinâmico conceptual (Gatfield, 2005)	129
4.2.1. Componentes	130
4.2.2. Apresentação do modelo e caracterização dos estilos supervisivos	133
4.2.3. Alguns benefícios	135
4.3. Sistema de atitudes relativo à supervisão da investigação (Murphy, Bain & Conrad, 2007)	135
4.3.1. Apresentação e descrição do sistema de atitudes supervisivas	136
4.3.2. Outras observações	137
4.4. Referencial integrado de valores concorrentes (Vilkinas, 2008)	137
4.4.1. O papel do supervisor	138
4.4.2. Apresentação do referencial e caracterização dos estilos supervisivos	139
4.5. Modelo para o relacionamento interpessoal estabelecido entre estudante-supervisor (Mainhard et al., 2009)	142
4.5.1. O papel do supervisor	142

4.5.2. Apresentação e descrição do modelo e breve caracterização dos estilos supervisivos	143
4.5.3. Questionário associado ao modelo: Alguns benefícios	145
4.6. Referencial de abordagens supervisivas (Lee, 2008a, 2008b, 2010, 2012)	146
4.6.1. Premissas	146
4.6.2. Apresentação do referencial e caracterização das abordagens supervisivas	147
4.6.3. Algumas potencialidades e benefícios no uso do referencial	149
5. CONCEPTUALIZAÇÕES RELATIVAS A UM ESPAÇO MAIS MICRO DE INTRA E INTERPESSOALIDADE	150
5.1. Modelo de supervisão sinérgico e autorregulado (Styles & Radloff, 2001)	150
5.1.1. Conceitos base	150
5.1.2. Apresentação dos componentes principais do modelo	152
5.1.3. Alguns benefícios	153
5.1.4. Outras notas e algumas sugestões práticas	154
5.2. Mapa para a supervisão (Grant, 2003)	155
5.2.1. Apresentação e descrição do mapa para a supervisão	155
SÍNTESE DO CAPÍTULO	157

PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 3: OBJETIVOS E METODOLOGIA DO ESTUDO	159
1. OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS DO ESTUDO	161
2. CARACTERIZAÇÃO PARADIGMÁTICA E METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO	162
2.1. Paradigma construtivista	164
2.2. Metodologia predominantemente qualitativa	169
2.3. Método: Estudo de caso	171
3. PARTICIPANTES: SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO	175
3.1. Grupo 1: Participantes das entrevistas	175
3.2. Grupo 2: Participantes dos <i>focus groups</i>	176
3.2.1. Caracterização do grupo de supervisores de investigação doutoral	180
3.2.2. Caracterização do grupo de estudantes de doutoramento	182
3.3. Grupo 3: Participantes dos questionários	185
3.3.1. Participantes no estudo preliminar	185

3.3.2. Participantes no estudo principal	186
3.3.2.1. Caracterização do grupo de supervisores de investigação doutoral	188
3.3.2.2. Caracterização do grupo de estudantes de doutoramento	189
4. PROCEDIMENTOS	195
4.1. Abordagem qualitativa: Entrevistas & <i>focus groups</i>	195
4.2. Abordagem quantitativa: Questionários	202
5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS: DA SUA CONCEÇÃO À SUA APLICAÇÃO	205
5.1. Entrevistas semiestruturadas	206
5.2. <i>Focus groups</i>	208
5.3. Questionários	214
6. ANÁLISE DOS DADOS	218
6.1. Análise de conteúdo	219
6.2. Procedimentos estatísticos	220
SÍNTESE DO CAPÍTULO	222
CAPÍTULO 4: DIFERENTES VOZES NA EXPLORAÇÃO DE CONTEXTO(S) E DOS PERFIS DE QUALIDADE	223
PARTE A: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	227
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O PROCESSO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO	227
2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	229
2.1. Mudanças e desafios que caracterizam o Ensino Superior	230
2.2. Desafios e problemas para a qualidade da supervisão da investigação doutoral	233
2.2.1. ‘Contexto genérico’	235
2.2.2. ‘Regulação institucional’	236
2.2.3. ‘Prática & dinâmica’	238
2.3. Perfis de qualidade de supervisores e estudantes de doutoramento	240
2.3.1. Perspetiva da entrevistada 1	243
2.3.2. Perspetiva da entrevistada 2	244
2.3.3. Perspetiva da entrevistada 3	245
2.3.4. Perspetiva da entrevistada 4	247
PARTE B: FOCUS GROUPS	249
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O PROCESSO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO	249

1.1. Sobre a 1ª versão da análise de conteúdo e o documento de validação	251
2. VALIDAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO: APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DO PROCESSO	252
2.1. Validadora 1	255
2.2. Validadora 2	256
2.3. Validadora 3	259
2.4. Validadora 4	263
2.5. Validadora 5	263
3. REVISÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO: DESENHO DO SISTEMA SEMÂNTICO FINAL	265
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	268
4.1. Dimensão 1: Enquadramento do processo supervisivo e investigativo de doutoramento	269
4.1.1. Conceção geral de doutoramento	270
4.1.1.1. Natureza de doutoramento	270
a. Processo	271
a1. Processo de desenvolvimento de competências	271
a2. Processo em equipa vs individual	273
a3. Processo de desenvolvimento da ciência e/ou do domínio científico	274
b. Produto	275
b1. Grau académico	275
b2. Impacto social	276
c. Contexto	277
4.1.1.2. Valor do doutoramento	278
a. Utilidade	278
b. Importância	279
4.1.2. Processo de transformação	280
4.1.2.1. Fatores	281
4.1.2.2. Objetos	282
a. Aumento do número de estudantes de doutoramento	282
b. Formato da tese	283
c. Duração do doutoramento	284
d. Perfil do estudante de doutoramento	285
e. Processo supervisivo	287
f. Natureza do doutoramento	289

g. Valor do doutoramento	291
4.2. Dimensão 2: Qualidade do processo supervisorio e investigativo de doutoramento	292
4.2.1. Aspetos intrínsecos	293
4.2.1.1. Perfil de qualidade do supervisor de investigação doutoral	296
a. Competências do supervisor	296
a1. Competências intrapessoais (1º nível)	297
a2. Competências interpessoais & comunicativas (1º nível)	298
a3. Competências académicas & investigativas (1º nível)	302
a4. Competências intrapessoais & interpessoais-comunicativas (2º nível)	308
a5. Competências interpessoais-comunicativas & académicas-investigativas (2º nível)	309
a6. Competências académicas-investigativas & intrapessoais (2º nível)	312
b. Maiores aprendizagens	314
4.2.1.2. Perfil de qualidade do estudante de doutoramento	316
a. Competências do estudante	316
a1. Competências intrapessoais (1º nível)	316
a2. Competências interpessoais & comunicativas (1º nível)	319
a3. Competências académicas & investigativas (1º nível)	322
a4. Competências intrapessoais & interpessoais-comunicativas (2º nível)	328
a5. Competências interpessoais-comunicativas & académicas-investigativas (2º nível)	329
a6. Competências académicas-investigativas & intrapessoais (2º nível)	330
b. Maiores aprendizagens	333
4.2.2. Aspetos extrínsecos	335
4.2.2.1. Inserção dos estudantes em projetos de investigação & em atividades de docência	336
4.2.2.2. Programa Doutoral	338
4.2.2.3. Ligações com o exterior	341
4.2.2.4. Condições físicas e financeiras	343
4.2.2.5. Regulação institucional	344
4.2.2.6. Cultura investigativa a nível institucional	346
4.3. Dimensão 3: Problemas do processo supervisorio e investigativo de doutoramento	348
4.3.1. Aspetos intrínsecos	348
4.3.1.1. Dificuldades do supervisor de investigação doutoral	350

a. Competências interpessoais & comunicativas (1º nível)	350
b. Competências académicas & investigativas (1º nível)	352
c. Competências intrapessoais & interpessoais-comunicativas (2º nível)	354
d. Competências interpessoais-comunicativas & académicas-investigativas (2º nível)	356
e. Competências académicas-investigativas & intrapessoais (2º nível)	360
4.3.1.2. Dificuldades do estudante de doutoramento	361
a. Competências intrapessoais (1º nível)	361
b. Competências interpessoais & comunicativas (1º nível)	363
c. Competências académicas & investigativas (1º nível)	366
d. Competências interpessoais-comunicativas & académicas-investigativas (2º nível)	369
e. Competências académicas-investigativas & intrapessoais (2º nível)	370
4.3.2. Aspetos extrínsecos	373
4.3.2.1. Tese de doutoramento	374
4.3.2.2. Programa Doutoral	375
4.3.2.3. Massificação do 3º ciclo de Bolonha	377
4.3.2.4. Financiamento	379
4.3.2.5. Lideranças científicas/ investigativas	380
4.3.2.6. Regulação institucional	381
4.3.2.7. Natureza do doutoramento	383
4.3.2.8. Valor do doutoramento	385
SÍNTESE DO CAPÍTULO	386

CAPÍTULO 5: UM PASSO PARA UMA MELHOR DEFINIÇÃO DOS PERFIS DE QUALIDADE	389
---	------------

1. VISÃO DOS SUPERVISORES DE INVESTIGAÇÃO DOUTORAL SOBRE AS COMPETÊNCIAS	393
1.1. Hierarquia das competências dos perfis de qualidade de supervisores e estudantes: Uma primeira análise sob o ponto de vista dos supervisores de investigação doutoral	393
1.1.1. Sobre o próprio perfil de qualidade dos supervisores: Autorreflexão	395
1.1.1.1. Sobre as competências com um nível de concordância mais elevado	395
1.1.1.2. Sobre as competências com um nível de concordância intermédio	399
1.1.1.3. Sobre as competências com um nível de concordância inferior	400
1.1.2. Sobre o perfil de qualidade dos estudantes: Heterorreflexão	401

1.1.2.1. Sobre as competências com um nível de concordância mais elevado	401
1.1.2.2. Sobre as competências com um nível de concordância intermédio	404
1.1.2.3. Sobre as competências com um nível de concordância inferior	405
1.2. Influência de variáveis de natureza diversa sobre as competências dos perfis de qualidade: Sistematização referente à perspetiva dos supervisores	406
1.2.1. Relação entre idade e nível de concordância quanto às competências dos perfis de qualidade de estudantes e de supervisores	407
1.2.2. Relação entre experiência profissional e nível de concordância quanto às competências dos perfis de qualidade de estudantes e de supervisores	409
1.2.3. Relação entre domínios científicos e nível de concordância quanto às competências dos perfis de qualidade de estudantes e de supervisores	415
2. VISÃO DOS ESTUDANTES DE DOUTORAMENTO SOBRE AS COMPETÊNCIAS	423
2.1. Hierarquia das competências dos perfis de qualidade de supervisores e estudantes: Uma primeira análise sob o ponto de vista dos estudantes de doutoramento	423
2.1.1. Sobre o seu próprio perfil de qualidade do estudante: Autorreflexão	424
2.1.1.1. Sobre as competências com um nível de concordância mais elevado	424
2.1.1.2. Sobre as competências com um nível de concordância intermédio	427
2.1.1.3. Sobre as competências com um nível de concordância inferior	428
2.1.2. Sobre o perfil de qualidade dos supervisores: Heterorreflexão	429
2.1.2.1. Sobre as competências com um nível de concordância mais elevado	429
2.1.2.2. Sobre as competências com um nível de concordância intermédio	432
2.1.2.3. Sobre as competências com um nível de concordância inferior	433
2.2. Influência de variáveis sobre as competências dos perfis de qualidade: Sistematização da perspetiva dos estudantes	434
2.2.1. Relação entre idade e nível de concordância quanto às competências dos perfis de qualidade de estudantes e de supervisores	435
2.2.2. Relação entre situação académico-profissional no ano anterior ao início do doutoramento e nível de concordância quanto às competências dos perfis de qualidade de estudantes e de supervisores	438
2.2.3. Relação entre situação atual e nível de concordância quanto às competências dos perfis de qualidade de estudantes e de supervisores	439
2.2.3.1. Diferenças entre bolseiros e não bolseiros	440
2.2.3.2. Diferenças entre os estudantes que têm outra atividade profissional para além da investigação doutoral e os que não têm	443
2.2.3.3. Diferenças entre estudantes a tempo parcial e estudantes a tempo integral	445
2.2.4. Relação entre número de inscrições no doutoramento e nível de	447

concordância quanto às competências dos perfis de qualidade de estudantes e de supervisores	
2.2.5. Relação entre motivação de entrada no doutoramento e nível de concordância quanto às competências dos perfis de qualidade de estudantes e de supervisores	450
2.2.5.1. Motivação: ‘Enriquecimento pessoal’	450
2.2.5.2. Motivação: ‘Interesse pessoal e/ou profissional em aprofundar um tema’	452
2.2.5.3. Motivação: ‘Valorização profissional em termos futuros’	453
2.2.6. Relação entre domínios científicos e nível de concordância quanto às competências dos perfis de qualidade de estudantes e de supervisores	455
3. PERSPETIVA COMPARATIVA SOBRE AS COMPETÊNCIAS	459
3.1. Sobre o nível médio de concordância dos respondentes quanto às competências	460
3.1.1. Perfil de qualidade dos supervisores de investigação doutoral	460
3.1.1.1. O comum	461
3.1.1.2. O diferente	461
3.1.2. Perfil de qualidade dos estudantes de doutoramento	465
3.1.2.1. O comum	465
3.1.2.2. O diferente	466
3.2. Em direção a uma perspetiva global das competências	468
4. REFLEXÃO SOBRE O DESENHO DE UMA HIERARQUIA DE COMPETÊNCIAS	472
4.1. Conceção dos supervisores de investigação doutoral	473
4.2. Conceção dos estudantes de doutoramento	483
SÍNTESE DO CAPÍTULO	493
CAPÍTULO 6: REFERENCIAL DE QUALIDADE DA SUPERVISÃO DA INVESTIGAÇÃO DOUTORAL: UM CONTRIBUTO INTEGRADO E OUTRAS CONCLUSÕES FINAIS	495
1. APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DO REFERENCIAL	497
1.1. Componentes do referencial	499
2. COMPONENTE CENTRAL DO REFERENCIAL: PERFIS DE QUALIDADE DA DÍADE SUPERVISIVA	502
2.1. Sistema articulado de competências transversais e supradisciplinares	502
2.1.1. Sobre a centralidade do estudante e a qualidade da relação supervisa	512
2.1.2. Sobre a transformação pelo processo superviso e investigativo de doutoramento	515

2.2. Sobre as vantagens e limitações do sistema de competências	517
3. CAMINHOS FUTUROS A SEREM PERCORRIDOS: ALGUMAS POSSIBILIDADES	518
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	521

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1	Modelo conceptual ‘Pontos de partida – Processos – Produtos’ para avaliar a qualidade de programas pós-graduados (Holdaway, 1997, p.62).	106
Figura 2.2	Referencial integrador de contextos encaixados que influenciam a permanência e a conclusão (McAlpine & Norton, 2006, p.6).	113
Figura 2.3	Modelo integrado da atividade de doutoramento (Cumming, 2010, p.31).	117
Figura 2.4	Referencial de gestão do conhecimento para a supervisão da investigação (Zhao, 2003, p.192).	121
Figura 2.5	Modelo para a supervisão (Maxwell & Smyth, 2011, p.225).	124
Figura 2.6	Representação do modelo de alinhamento estudante/supervisor, demonstrando uma linha hipotética de alinhamento supervisorio desde o início ao final do processo investigativo (Gurr, 2001, p.87).	128
Figura 2.7	Representação da ‘grelha de gestão supervisoriva’ (Gatfield, 2005, p.317): modelo com os respetivos estilos supervisorios.	133
Figura 2.8	Referencial integrado de valores concorrentes (Vilkinas, 2008, p.299).	140
Figura 2.9	Modelo para o comportamento interpessoal do supervisor (Mainhard et al., 2009, p.363).	144
Figura 2.10	Referencial de abordagens supervisorias (Lee, 2012, p.5).	148
Figura 2.11	Modelo: Elementos sinérgicos da experiência pós-graduada (Stykes & Radloff, 2001, p.100).	153
Figura 2.12	Mapa para a supervisão, constituído por quatro camadas (Grant, 2003, p.186).	156
Figura 3.1	Algumas palavras-chave que caracterizam o paradigma construtivista (Guba & Lincoln, 1981, 1982, 1994).	169
Figura 3.2	Sistematização de características da metodologia qualitativa (Flick, von Kardorff & Steinke, 2004; Günther, 2006; Maxwell, 1996; Mayring, 2002; Neves, 1996).	170
Figura 3.3	Organização dos <i>focus groups</i> com supervisores de investigação doutoral.	181
Figura 3.4	Organização dos <i>focus groups</i> com estudantes de doutoramento.	183
Figura 3.5	Cronograma da investigação.	196
Figura 3.6	Cruzamento entre instrumentos de recolha de dados e respetivos objetivos e participantes, assim como com os objetivos do estudo.	206
Figura 3.7	Principais dimensões do guião dos <i>focus groups</i> .	212
Figura 4.1	Principais categorias relativas à análise de conteúdo das	230

entrevistas.

Figura 4.2	Subcategorias relativas à categoria denominada por 'Mudanças e desafios que caracterizam o Ensino Superior'.	231
Figura 4.3	Subcategorias relativas à categoria denominada por 'Desafios e problemas para a qualidade da supervisão da investigação doutoral'.	234
Figura 4.4	Subcategorias relativas à categoria denominada por 'Perfis de qualidade de supervisores e estudantes de doutoramento'.	241
Figura 4.5	Árvores categoriais referentes à 1ª versão da análise de conteúdo	253
Figura 4.6	Sistema temático relativo à análise de conteúdo final.	267
Figura 4.7	Sistema temático relativo à dimensão 1.	270
Figura 4.8	Sistema temático relativo a 'Conceção geral de doutoramento'.	271
Figura 4.9	Sistema temático relativo a 'Processo de transformação'.	280
Figura 4.10	Sistema temático relativo à dimensão 2.	294
Figura 4.11	Sistema temático relativo a 'Aspetos extrínsecos'.	336
Figura 4.12	Sistema temático relativo à dimensão 3.	349
Figura 4.13	Sistema temático relativo a 'Aspetos extrínsecos'.	373
Figura 6.1	Referencial de qualidade da supervisão da investigação doutoral: Um contributo integrado.	499

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 0.1	Definições de supervisão pedagógica.	22
Quadro 1.1	Síntese das competências transversais que os estudantes devem desenvolver, segundo documentos referentes ao 3º ciclo do Projecto <i>Tuning</i> .	61
Quadro 1.2	Requisitos do par supervisivo (adaptado de van de Sand, 2009, s/p).	66
Quadro 1.3	Descritores de qualidade da formação e investigação doutorais (LERU, 2007a).	83
Quadro 1.4	Competências que o estudante de doutoramento deve desenvolver (LERU, 2010a).	85
Quadro 1.5	Descrição da qualidade da educação doutoral (ORPHEUS, 2011, 2012).	87
Quadro 2.1	Elementos respeitantes ao fator ‘estrutural’ (quadro traduzido de Gatfield, 2005, p.315).	131
Quadro 2.2	Elementos respeitantes ao fator ‘apoio’ (quadro traduzido de Gatfield, 2005, p.316).	131
Quadro 2.3	Elementos respeitantes a fatores exógenos (quadro traduzido de Gatfield, 2005, p.316).	132
Quadro 2.4	Sistema de atitudes relativo à supervisão da investigação (Murphy, Bain & Conrad, 2007, p.221).	136
Quadro 3.1	Paradigma Positivista <i>versus</i> Paradigma Construtivista.	165
Quadro 3.2	Identificação da ‘família disciplinar’, respetivo nº de teses concluídas e nº de participantes nos <i>focus groups</i> .	178
Quadro 3.3	Distribuição dos supervisores por categoria profissional.	180
Quadro 3.4	Descritivas relativas às orientações de mestrado e doutoramento em curso e concluídas.	181
Quadro 3.5	Número de estudantes de doutoramento e doutorados por centro de investigação.	187
Quadro 3.6	Distribuição dos supervisores por sexo e por nacionalidade.	188
Quadro 3.7	Descritivas relativas às coorientações de doutoramento (em curso e concluídas).	188
Quadro 3.8	Distribuição dos supervisores por domínio científico.	189
Quadro 3.9	Distribuição dos estudantes por sexo e por nacionalidade.	189
Quadro 3.10	Distribuição dos estudantes por habilitações académicas.	190
Quadro 3.11	Distribuição dos estudantes por domínio científico.	190

Quadro 3.12	Distribuição dos estudantes, consoante usufruam ou não de bolsa e, no caso de terem bolsa, distribuição por tipo de bolsa.	190
Quadro 3.13	Distribuição dos estudantes no que concerne à situação em que se encontravam aquando do preenchimento do questionário.	191
Quadro 3.14	Distribuição dos estudantes relativamente à situação académico-profissional antes de iniciarem o doutoramento.	192
Quadro 3.15	Distribuição dos estudantes relativamente às motivações de entrada no doutoramento.	193
Quadro 3.16	Distribuição dos estudantes relativamente ao momento em que se encontram no doutoramento.	194
Quadro 3.17	Distribuição dos estudantes relativamente à carreira profissional futura.	195
Quadro 4.1	Alinhamento dos objetivos específicos das entrevistas com categorias emergentes da análise de conteúdo.	228
Quadro 4.2	Número de evidências relativo a 'Processo de desenvolvimento de competências' por <i>focus group</i> .	272
Quadro 4.3	Número de evidências relativo a 'Processo desenvolvido em equipa e individualmente' por <i>focus group</i> .	273
Quadro 4.4	Número de evidências relativo a 'Processo de desenvolvimento da ciência' por <i>focus group</i> .	274
Quadro 4.5	Número de evidências relativo a 'Grau académico' por <i>focus group</i> .	275
Quadro 4.6	Número de evidências relativo a 'Impacto social' por <i>focus group</i> .	276
Quadro 4.7	Número de evidências relativo a 'Contexto' por <i>focus group</i> .	277
Quadro 4.8	Número de evidências relativo a 'Utilidade do doutoramento' por <i>focus group</i> .	278
Quadro 4.9	Número de evidências relativo a 'Importância do doutoramento' por <i>focus group</i> .	279
Quadro 4.10	Número de evidências relativo a 'Fatores' por <i>focus group</i> .	281
Quadro 4.11	Número de evidências relativo a 'Aumento do número de estudantes de doutoramento' por <i>focus group</i> .	282
Quadro 4.12	Número de evidências relativo a 'Formato da tese' por <i>focus group</i> .	283
Quadro 4.13	Número de evidências relativo a 'Duração do doutoramento' por <i>focus group</i> .	284
Quadro 4.14	Número de evidências relativo a 'Perfil do estudante de doutoramento' por <i>focus group</i> .	285
Quadro 4.15	Número de evidências relativo a 'Processo supervisiivo' por <i>focus group</i> .	287

Quadro 4.16	Número de evidências relativo a ‘Natureza do doutoramento’ por <i>focus group</i> .	289
Quadro 4.17	Número de evidências relativo a ‘Valor do doutoramento’ por <i>focus group</i> .	291
Quadro 4.18	Número de evidências relativo às ‘competências intrapessoais’ por <i>focus group</i> .	297
Quadro 4.19	Descritores relativos às ‘competências intrapessoais’ e número de evidências por <i>focus group</i> .	297
Quadro 4.20	Número de evidências relativo às ‘competências interpessoais & comunicativas’ por <i>focus group</i> .	299
Quadro 4.21	Descritores relativos às ‘competências interpessoais & comunicativas’ e número de evidências por <i>focus group</i> .	300
Quadro 4.22	Número de evidências relativo às ‘competências académicas & investigativas’ por <i>focus group</i> .	303
Quadro 4.23	Descritores relativos às ‘competências académicas & investigativas’ e número de evidências por <i>focus group</i> .	304
Quadro 4.24	Número de evidências relativo ao cruzamento das ‘competências intrapessoais & interpessoais-comunicativas’ por <i>focus group</i> .	308
Quadro 4.25	Descritores relativos ao cruzamento das ‘competências intrapessoais & interpessoais e comunicativas’ e número de evidências por <i>focus group</i> .	308
Quadro 4.26	Número de evidências relativo ao cruzamento das ‘competências interpessoais-comunicativas & académicas-investigativas’ por <i>focus group</i> .	310
Quadro 4.27	Descritores relativos ao cruzamento das ‘competências interpessoais-comunicativas & académicas-investigativas’ e número de evidências por <i>focus group</i> .	311
Quadro 4.28	Número de evidências relativo ao cruzamento das ‘competências académicas-investigativas & intrapessoais’ por <i>focus group</i> .	313
Quadro 4.29	Descritores relativos ao cruzamento das ‘competências académicas-investigativas & intrapessoais’ e número de evidências por <i>focus group</i> .	313
Quadro 4.30	Número de evidências relativo às ‘maiores aprendizagens’ dos supervisores por <i>focus group</i> .	314
Quadro 4.31	Número de evidências relativo às ‘competências intrapessoais’ por <i>focus group</i> .	316
Quadro 4.32	Descritores relativos às ‘competências intrapessoais’ e número de evidências por <i>focus group</i> .	318
Quadro 4.33	Número de evidências relativo às ‘competências interpessoais & comunicativas’ por <i>focus group</i> .	319

Quadro 4.34	Descritores relativos às ‘competências interpessoais & comunicativas’ e número de evidências por <i>focus group</i> .	320
Quadro 4.35	Número de evidências relativo às ‘competências acadêmicas & investigativas’ por <i>focus group</i> .	323
Quadro 4.36	Descritores relativos às ‘competências acadêmicas & investigativas’ e número de evidências por <i>focus group</i> .	324
Quadro 4.37	Número de evidências relativo ao cruzamento das ‘competências intrapessoais & interpessoais-comunicativas’ por <i>focus group</i> .	328
Quadro 4.38	Descritores relativos ao cruzamento das ‘competências intrapessoais & interpessoais-comunicativas’ e número de evidências por <i>focus group</i> .	328
Quadro 4.39	Número de evidências relativo ao cruzamento das ‘competências interpessoais-comunicativas & acadêmicas- investigativas’ por <i>focus group</i> .	329
Quadro 4.40	Descritores relativos ao cruzamento das ‘competências interpessoais-comunicativas & acadêmicas- investigativas’ e número de evidências por <i>focus group</i> .	329
Quadro 4.41	Número de evidências relativo ao cruzamento das ‘competências acadêmicas- investigativas & intrapessoais’ por <i>focus group</i> .	330
Quadro 4.42	Descritores relativos ao cruzamento das ‘competências acadêmicas- investigativas & intrapessoais’ e número de evidências por <i>focus group</i> .	331
Quadro 4.43	Número de evidências relativo às ‘maiores aprendizagens’ dos estudantes por <i>focus group</i> .	333
Quadro 4.44	Número de evidências relativo a ‘Inserção em projetos de investigação & atividades de docência’ por <i>focus group</i> .	337
Quadro 4.45	Número de evidências relativo a ‘Programa Doutoral’ por <i>focus group</i> .	339
Quadro 4.46	Número de evidências relativo a ‘Ligações com o exterior’ por <i>focus group</i> .	341
Quadro 4.47	Número de evidências relativo a ‘Condições físicas e financeiras’ por <i>focus group</i> .	343
Quadro 4.48	Número de evidências relativo a ‘Regulação institucional’ por <i>focus group</i> .	344
Quadro 4.49	Número de evidências relativo a ‘Cultura investigativa’ por <i>focus group</i> .	346
Quadro 4.50	Número de evidências relativo às dificuldades em ‘competências interpessoais & comunicativas’ por <i>focus group</i> .	350
Quadro 4.51	Número de evidências relativo às dificuldades em ‘competências acadêmicas & investigativas’ por <i>focus group</i> .	352

Quadro 4.52	Descritores relativos às dificuldades em ‘competências acadêmicas & investigativas’ e número de evidências por <i>focus group</i> .	353
Quadro 4.53	Número de evidências relativo às dificuldades referentes ao cruzamento das ‘competências intrapessoais & interpessoais-comunicativas’ por <i>focus group</i> .	354
Quadro 4.54	Número de evidências relativo às dificuldades referentes ao cruzamento das ‘competências interpessoais-comunicativas & acadêmicas-investigativas’ por <i>focus group</i> .	356
Quadro 4.55	Descritores relativos às dificuldades referentes ao cruzamento das ‘competências interpessoais-comunicativas & acadêmicas-investigativas’ e número de evidências por <i>focus group</i> .	357
Quadro 4.56	Número de evidências relativo às dificuldades referentes ao cruzamento das ‘competências acadêmicas-investigativas & intrapessoais’ por <i>focus group</i> .	360
Quadro 4.57	Número de evidências relativo às dificuldades em ‘competências intrapessoais’ por <i>focus group</i> .	361
Quadro 4.58	Número de evidências relativo às dificuldades em ‘competências interpessoais & comunicativas’ por <i>focus group</i> .	363
Quadro 4.59	Descritores relativos às dificuldades referentes às ‘competências interpessoais & comunicativas’ e número de evidências por <i>focus group</i> .	364
Quadro 4.60	Número de evidências relativo às dificuldades em ‘competências acadêmicas & investigativas’ por <i>focus group</i> .	366
Quadro 4.61	Descritores relativos às dificuldades em ‘competências acadêmicas & investigativas’ e número de evidências por <i>focus group</i> .	367
Quadro 4.62	Número de evidências relativo às dificuldades referentes ao cruzamento das ‘competências interpessoais-comunicativas & acadêmicas-investigativas’ por <i>focus group</i> .	369
Quadro 4.63	Número de evidências relativo às dificuldades referentes ao cruzamento das ‘competências acadêmicas-investigativas & intrapessoais’ por <i>focus group</i> .	370
Quadro 4.64	Descritores relativos às dificuldades referentes ao cruzamento das ‘competências acadêmicas-investigativas & intrapessoais’ e número de evidências por <i>focus group</i> .	371
Quadro 4.65	Número de evidências relativo a ‘Tese de doutoramento’ por <i>focus group</i> .	374
Quadro 4.66	Número de evidências relativo a ‘Programa Doutoral’ por <i>focus group</i> .	375
Quadro 4.67	Número de evidências relativo a ‘Massificação do 3º ciclo de Bolonha’ por <i>focus group</i> .	377

Quadro 4.68	Número de evidências relativo a ‘Financiamento’ por <i>focus group</i> .	379
Quadro 4.69	Número de evidências relativo a ‘Lideranças científicas/ investigativas’ por <i>focus group</i> .	381
Quadro 4.70	Número de evidências relativo a ‘Regulação institucional’ por <i>focus group</i> .	382
Quadro 4.71	Número de evidências relativo a ‘Natureza do doutoramento’ por <i>focus group</i> .	383
Quadro 4.72	Número de evidências relativo a ‘Valor do doutoramento’ por <i>focus group</i> .	385
Quadro 5.1	Hierarquia das competências referentes ao perfil de qualidade dos supervisores de investigação doutoral: Autorreflexão.	396
Quadro 5.2	Hierarquia das competências referentes ao perfil de qualidade dos estudantes de doutoramento: Heterorreflexão.	402
Quadro 5.3	Coeficiente de correlação de Pearson entre competências relativas ao perfil de qualidade dos estudantes e a idade.	408
Quadro 5.4	Coeficiente de correlação de Pearson entre competências relativas ao perfil de qualidade dos supervisores e a idade.	409
Quadro 5.5	Coeficiente de correlação de Pearson entre competências relativas ao perfil de qualidade dos estudantes e experiência profissional.	410
Quadro 5.6	Coeficiente de correlação de Pearson entre competências relativas ao perfil de qualidade dos supervisores e experiência profissional.	413
Quadro 5.7	Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo de domínio científico às competências em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando o perfil de qualidade dos estudantes.	417
Quadro 5.8	Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo de domínio científico às competências em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando o perfil de qualidade dos supervisores.	421
Quadro 5.9	Hierarquia das competências referentes ao perfil de qualidade dos estudantes de doutoramento: Autorreflexão.	425
Quadro 5.10	Hierarquia das competências referentes ao perfil de qualidade dos supervisores de investigação doutoral: Heterorreflexão.	430
Quadro 5.11	Coeficiente de correlação de Pearson entre competências relativas ao perfil de qualidade dos estudantes e a idade.	435
Quadro 5.12	Coeficiente de correlação de Pearson entre competências relativas ao perfil de qualidade dos supervisores e a idade.	437
Quadro 5.13	Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo – os que trabalharam num lugar de docência e os que não	439

trabalharam – às competências em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando os perfis de qualidade dos estudantes e supervisores.

Quadro 5.14	Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo – os que são bolsеiros e os que não são bolsеiros – às competências em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando o perfil de qualidade dos estudantes.	441
Quadro 5.15	Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo – os que são bolsеiros e os que não são bolsеiros – às competências em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando o perfil de qualidade dos supervisores.	442
Quadro 5.16	Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo – os que trabalham e os que não trabalham – às competências em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando os perfis de qualidade dos estudantes e supervisores.	444
Quadro 5.17	Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo – os que estão a tempo parcial e os que estão a tempo parcial – às competências em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando os perfis de qualidade dos estudantes e supervisores.	446
Quadro 5.18	Coefficiente de correlação de Pearson entre competências relativas ao perfil de qualidade dos estudantes e o número de inscrições no doutoramento.	448
Quadro 5.19	Coefficiente de correlação de Pearson entre competências relativas ao perfil de qualidade dos supervisores e o número de inscrições no doutoramento.	449
Quadro 5.20	Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo – os que assinalam e os que não assinalam o motivo ‘enriquecimento pessoal’ – às competências em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando os perfis de qualidade dos estudantes e supervisores.	451
Quadro 5.21	Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo – os que assinalam e os que não assinalam o motivo ‘interesse pessoal e/ou interesse profissional em aprofundar um tema’ – às competências em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando o perfil de qualidade de estudantes.	453
Quadro 5.22	Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo – os que assinalam e os que não assinalam o motivo ‘valorização profissional em termos futuros’ – às competências em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando os perfis de qualidade dos estudantes	454

e supervisores.

Quadro 5.23	Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo de domínio científico às competências em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando o perfil de qualidade dos estudantes.	456
Quadro 5.24	Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo de domínio científico às competências em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando o perfil de qualidade dos supervisores.	458
Quadro 5.25	Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo de participantes em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando o perfil de qualidade dos supervisores.	462
Quadro 5.26	Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo de participantes em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando o perfil de qualidade dos estudantes.	467
Quadro 5.27	Sistematização - Visão dos supervisores sobre o seu próprio perfil de qualidade & nível de concordância mais elevado revelado por diversos grupos às competências.	474
Quadro 5.28	Sistematização - Visão dos supervisores sobre o perfil de qualidade dos estudantes & nível de concordância mais elevado revelado por diversos grupos às competências.	479
Quadro 5.29	Sistematização - Visão dos estudantes sobre o seu próprio perfil de qualidade & nível de concordância mais elevado revelado por diversos grupos às competências.	484
Quadro 5.30	Sistematização - Visão dos estudantes sobre o perfil de qualidade dos supervisores & nível de concordância mais elevado revelado por diversos grupos às competências.	489
Quadro 6.1	Sistema articulado de competências dos perfis de qualidade de estudantes e de supervisores.	510

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 3.1	Número de teses de doutoramento concluídas nas várias áreas disciplinares da UA.	177
Gráfico 5.1	Plano de quantificação da posição das competências segundo a visão dos supervisores sobre as competências do seu próprio perfil de qualidade.	469
Gráfico 5.2	Plano de quantificação da posição das competências segundo a visão dos estudantes sobre as competências do perfil de qualidade dos supervisores.	469
Gráfico 5.3	Plano de quantificação da posição das competências segundo a visão dos supervisores sobre as competências do perfil de qualidade dos estudantes.	471
Gráfico 5.4	Plano de quantificação da posição das competências segundo a visão dos estudantes sobre as competências do seu próprio perfil de qualidade.	471
Gráfico 6.1	Plano de quantificação da posição das competências sobre as quais os supervisores estão mais consensualmente de acordo, no que concerne às competências do seu próprio perfil de qualidade.	504
Gráfico 6.2	Plano de quantificação da posição das competências sobre as quais os estudantes estão mais consensualmente de acordo, no que concerne às competências do perfil de qualidade dos supervisores.	504
Gráfico 6.3	Plano de quantificação da posição das competências sobre as quais os supervisores estão mais consensualmente de acordo, no que concerne às competências do perfil de qualidade dos estudantes.	507
Gráfico 6.4	Plano de quantificação da posição das competências sobre as quais os estudantes estão mais consensualmente de acordo, no que concerne às competências do seu próprio perfil de qualidade.	507

LISTA DE APÊNDICES (todos em CD-ROM)

Apêndice 1: Ficha de caracterização genérica de cariz demográfico e académico-profissional dirigida aos supervisores de investigação doutoral que participaram nos *focus groups*.

Apêndice 2: Ficha de caracterização genérica de cariz demográfico e académico-profissional dirigida aos estudantes de doutoramento que participaram nos *focus groups*.

Apêndice 3: Guião da entrevista semiestruturada dirigida a especialistas em supervisão pedagógica.

Apêndice 4: Guião dos *focus groups* dirigidos a supervisores da investigação doutoral da UA.

Apêndice 5: Guião dos *focus groups* dirigidos a estudantes de doutoramento da UA.

Apêndice 6: *Handout* dos *focus groups* dirigidos a supervisores de investigação doutoral da UA.

Apêndice 7: *Handout* dos *focus groups* dirigidos a estudantes de doutoramento da UA.

Apêndice 8: Guião de observação relativo aos *focus groups* com supervisores de investigação doutoral da UA.

Apêndice 9: Guião de observação relativo aos *focus groups* com estudantes de doutoramento da UA.

Apêndice 10: Documento do processo de eliminação de itens.

Apêndice 11: Documento relativo aos contributos dos 5 especialistas que participaram do processo de eliminação de itens.

Apêndice 12: Documento relativo a todos os itens escolhidos para duas partes dos questionários, depois de concluído o processo de eliminação de itens.

Apêndice 13: Documento de validação dos questionários, enviado para 3 peritos.

Apêndice 14: Documento com a síntese das propostas de alterações dos 3 peritos do painel de validação dos questionários e decisões tomadas.

Apêndice 15: Versões dos questionários – dirigidos a estudantes de doutoramento e supervisores de investigação doutoral da UA – usados no estudo preliminar.

Apêndice 16: Guião para recolha dos contributos dos participantes do estudo preliminar dos questionários – estudantes e supervisores de investigação doutoral da UA.

Apêndice 17: Documento com a síntese das propostas de todos os participantes do estudo preliminar dos questionários e decisões tomadas.

Apêndice 18: Versões finais *online*, usadas no estudo principal, dos questionários dirigidos a estudantes de doutoramento e a supervisores de investigação doutoral da UA.

Apêndice 19: Documento de validação de análise de conteúdo em Português.

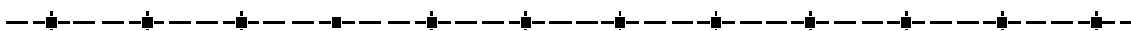
Apêndice 20: Documento de validação de análise de conteúdo em Inglês.

LISTA DE ANEXOS (todos em CD-ROM)

Anexo 1: Número de teses de doutoramento concluídas nas várias áreas disciplinares da UA, desde 1980 e respectivos números totais por ano e por área disciplinar.

Anexo 2: Agrupamento de domínios científicos segundo a FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia.

INTRODUÇÃO



“Learning is essential for human growth. Research is the fundamental human learning activity, involving enquiry, problem solving, diversity, flexibility and decision-making. It encourages and enables the development of creative thinking, problem-solving strategies and abilities which in turn help others to approach everyday life as well as professional, political, local, national and international questions and issues.”

(Wisker, 2005, p.5)

Iniciamos o nosso trabalho com a citação anterior, na medida em que ela torna visível a ligação entre aprendizagem e investigação, por um lado, e realça o que está envolvido no desenvolvimento e na otimização de um ser humano (nomeadamente em termos de algumas competências) que escolhe enveredar por uma atividade investigativa, por outro lado.

Inclusivamente, pelo excerto da autoria de Gina Wisker (2005), expomos uma das nossas mais profundas motivações em termos decidido prosseguir para doutoramento: o desejo de querermos aprender e crescer pessoal e academicamente pela investigação.

Em simultâneo, a citação ainda nos lança para a relevância no que concerne à escolha do fenómeno específico em que nos focamos com este trabalho: o processo de supervisão da investigação doutoral, mais especificamente tendo em conta os perfis de qualidade de estudantes de doutoramento e supervisores de investigação doutoral, em termos das competências transversais e supradisciplinares que deverão possuir e desenvolver. De facto, a citação, ao referir diversas competências cujo desenvolvimento é estimulado pela investigação, ajuda-nos a ‘visualizar’ o estudante de doutoramento como o indivíduo que estará em desenvolvimento e o supervisor de investigação doutoral como um dos seus mais próximos ‘agentes’ que deverá criar condições apropriadas para esse desenvolvimento ocorrer. Mas, para que isso aconteça, também o supervisor deverá ser detentor de um conjunto de competências que farão parte do seu perfil de qualidade.

Face ao ‘pano de fundo’ que expomos, nesta introdução pretendemos debruçarmo-nos mais detalhadamente sobre a pertinência do nosso estudo, localizando-nos a nível internacional e nacional, e apresentarmos as questões de investigação e o objetivo geral que perpassa o nosso trabalho. Esta constituirá o que designamos de ‘Parte A’ da introdução, no final da qual também descreveremos, de forma sucinta, os vários capítulos da nossa tese.

Porém, fruto da temática deste nosso trabalho, principalmente face aos vários conceitos que entendemos como centrais, considerámos ser essencial incluirmos uma ‘Parte B’

neste capítulo introdutório. Nesta segunda parte, debruçar-nos-emos sobre três conceitos, individualmente: qualidade, supervisão e doutoramento.

O nosso propósito em incluirmos esta parte foi ‘balizar’ os conceitos mencionados no âmbito do nosso trabalho, de forma sintética embora não ‘simplista’ – até porque, como se observará, tal não é possível quanto aos conceitos em questão. Assim, abordá-los-emos pela reflexão, problematização e revisão de vários discursos, alguns deles contraditórios. Para além disso, a justificação da existência de uma ‘Parte B’ deve-se ao facto de, com os capítulos teóricos, pretendermos realizar já uma reflexão integrada da temática de acordo com um discurso proveniente da política (educativa) e outras associações europeias (capítulo 1) e da investigação internacional (capítulo 2). Não quisemos, pois, ‘quebrar’ a revisão e reflexão pertencentes ao enquadramento teórico com uma abordagem conceptual mais de âmbito individual relativa aos conceitos indicados.

PARTE A: APRESENTAÇÃO GERAL

Nesta primeira parte da introdução pretendemos deter-nos sobre a pertinência do estudo, perspetivando não só alguns desafios internacionais para a supervisão da investigação doutoral, mas também debruçando-nos especificamente sobre a relevância deste trabalho para o contexto português. Face ao que será mencionado, exporemos as questões de investigação e identificaremos o objetivo central da nossa investigação. Concluiremos esta parte apresentando, brevemente, os capítulos que constituem este trabalho.

1. PERTINÊNCIA DO ESTUDO E ALGUNS DESAFIOS PARA A SUPERVISÃO DA INVESTIGAÇÃO DOUTORAL

“Much research has explored the characteristics of ‘effective’ supervision, and much has focused on collecting information about postgraduate research students’ positive and negative experiences that can inform guidelines about supervision, and improve supervisory arrangements and practices.”

(Petersen, 2007, p.476)

Atualmente, temos vindo a assistir a um aumento na produção científica que enfatiza a necessidade de se melhorar continuamente a qualidade do ensino, da aprendizagem e da investigação no Ensino Superior. Normalmente associado a este discurso, encontramos outro cujo enfoque se situa na avaliação. De qualquer modo, sejam estudos de índole nacional e/ou internacional reforçam a importância do incentivo e da promoção de uma cultura suportada no sucesso, na qualidade e na excelência em todos aqueles processos mencionados.

Nesta sequência, a citação da autoria de Petersen (2007) salienta uma temática assaz atual e relevante para ser investigada no contexto do Ensino Superior. Na verdade, a qualidade da supervisão da investigação pós-graduada, mais especificamente do 3º ciclo de Bolonha/Doutoramento, tem vindo a revestir-se de uma pertinência crescente nos contextos nacional e internacional. Consequentemente, revela-se fundamental refletir sobre, entre outros tópicos, as conceções que supervisores e estudantes de investigação manifestam relativamente à qualidade da supervisão da investigação, assim como sobre a definição do que caracteriza um processo superviso de qualidade, mais especificamente no que concerne às

responsabilidades e papéis que devem ser desempenhados pelos supervisores e pelos estudantes (por exemplo: Connel, 1985; Cullen et al., 1994; Grant & Graham, 1999; Grant, 1999, 2001, 2005; Kandlbinder & Peseta, 2006; Manathunga & Goozée, 2007; Park, 2005, 2007, 2008; Pearson & Brew, 2002).

De facto, a preocupação com estas questões baseia-se na existência de múltiplos fatores, que permanentemente se entrecruzam, dialogam e, inclusivamente, se vão alterando e diversificando. Porém, sistematizando o contexto genérico no qual o ser humano e as instituições se movem, enfatizamos os seguintes tópicos, que reforçam a importância de desenvolvimento de investigação neste âmbito:

- As novas características da sociedade do conhecimento repleta de mudanças avassaladoras, que reforçam os conceitos de incerteza, perplexidade e “*supercomplexidade*” (Barnett, 2000; Brew, 2007; Park, 2005);
- As pressões de inúmeros *stakeholders* externos, nomeadamente do mundo do trabalho, da esfera económica e governamental sobre as instituições de Ensino Superior (Hodson & Thomas, 2003; UK Council for Graduate Education, 1996);
- Mais particularmente, a pressão das políticas económicas, sociais e profissionais, exigindo altos níveis de formação e consequente ‘demonstração’ de competências transversais e específicas para que um país se torne científica e economicamente mais competitivo (Burgess, Band & Pole, 1998; Chambaz, Biaudet & Collonge, s/d; Harman, 2003).

Os três grandes aspetos elencados, apesar de aparentemente externos às instituições de Ensino Superior, irão influenciar a sua realidade, assim como a dinâmica em que se movem (Hodson & Thomas, 2003). Mais especificamente, os desafios colocados ao Ensino Superior, em particular na temática que abordamos – o processo da supervisão da investigação doutoral - são ‘visíveis’ e variados. Podemos enunciar alguns como os seguintes:

- A ênfase na construção de uma ‘Europa do Conhecimento’ onde a investigação é vista como prioridade e desafio para o aumento da competitividade e atratividade das Áreas Europeias de Ensino Superior e de Investigação, bem como para o desenvolvimento económico, cultural e coesão social. Neste âmbito, o doutoramento e os programas doutorais são fundamentais para o avanço da investigação, da formação interdisciplinar e desenvolvimento de competências transversais (Bergen Communiqué, 2005; Berlin Communiqué, 2003; Leuven Communiqué, 2009; London Communiqué, 2007);

- O aumento do número de estudantes de pós-graduação, no geral, e a nível doutoral, em particular, aliado à heterogeneidade e diversidade de características ou percursos desses estudantes (Harman, 2003; Henard & Leprince-Ringuet, 2008; Hodson & Thomas, 2003; Pearson & Kayrooz, 2004; Taylor, 2009);
- A mudança no ambiente de investigação das instituições de Ensino Superior, na conceção de investigação e de trabalho académico, nomeadamente devido a fatores relacionados com avaliação e financiamento, tempo e taxas de conclusão, assim como à existência de um maior número de projetos de investigação que são de natureza interdisciplinar e, progressivamente, outros transdisciplinares, onde o fenómeno de ‘fertilização cruzada’¹ se tem começado a revelar crescente (Bissett, 2009; Brew, 2001, 2007; Coaldrake & Stedman, 1999; Enders, 2005);
- A mudança no desenvolvimento de estudos de investigação de pós-graduação e, nomeadamente, de doutoramento, onde se tem verificado uma diversidade de tipos de doutoramento - como o doutoramento ‘tradicional’, o doutoramento por publicação, o doutoramento em ambiente empresarial e, noutros contextos, o *professional doctorate* e o *practice-based doctorate* (Chambaz, Biaudet & Collonge, s/d; Park, 2005, 2007);
- A tónica colocada, em alguns países (nomeadamente no Reino Unido), na avaliação da qualidade da supervisão de investigação doutoral, seja na sua faceta de investigação, seja na sua vertente de formação (considerando os cursos e/ou disciplinas pelos quais os estudantes têm de passar) (Aspland et al., 1999; Bennet & Turner, 2012; Hodsdon & Buckley, 2011; Park, 2008);
- A conceptualização e definição de um ‘Código de (Boas) Práticas’ ou outros documentos de regulação a nível central, que definam as responsabilidades do supervisor, do estudante e da instituição de Ensino Superior - documentos esses que têm de ser integrados e adequados em cada instituição, face à sua própria cultura (QAA for Higher Education, 2004);
- O desenvolvimento de programas de desenvolvimento pessoal e profissional dirigidos a supervisores, em especial, pois assume-se que a qualidade do processo superviso de doutoramento depende bastante das competências dos supervisores (Brew & Peseta, 2004; Pearson & Kayrooz, 2004; Reid & Marshall, 2009).

De facto, a formação de um grupo de trabalho da EUA (*European University Association*) em 2008 - o *Council for Doctoral Education* – cujo enfoque, como o próprio nome

¹ Do Inglês, “*cross-fertilization*”.

indica, é a educação doutoral (da sua perspetiva geral que abrange formação, investigação e supervisão) revela a urgência de se debaterem variados temas, de âmbito mais amplo ou mais específico, que dizem respeito ao 3º ciclo de Bolonha. De facto, tal como é mencionado na página *web* da Associação², os principais objetivos daquele grupo em particular podem ser identificados como: (i) continuar a desenvolver o 3º ciclo de Bolonha; (ii) fomentar diálogo e discussões sobre as mudanças e desafios na educação doutoral, na formação em investigação e na nova visão colocada sobre o doutoramento; (iii) partilhar casos de boas práticas; e (iv) melhorar a qualidade da supervisão de investigação, nomeadamente pelo desenvolvimento profissional dos supervisores.

Por conseguinte, face ao que acabámos de elencar, consideramos que é relevante pensar-se, refletir-se e discutir-se conjuntamente, com base em estudos teórico-conceituais e em estudos empíricos mais sistemáticos ou mais baseados numa reflexão sobre práticas/experiências, sobre os fatores que conduzem a ou ‘traduzem’ a qualidade do processo da supervisão da investigação doutoral.

A um nível mais específico, revela-se essencial compreender o que constitui ou define os perfis de qualidade do supervisor e estudante de doutoramento, principalmente no que concerne a competências transversais a todos os domínios científicos, por um lado, e específicas a cada área disciplinar, por outro, que os indivíduos deverão demonstrar e continuamente desenvolver e/ou otimizar. Como abordaremos mais à frente, para o nosso estudo, devido a constrangimentos de tempo e face à inexistência de estudos em Portugal sobre esta temática, elegemos debruçar-nos sobre a primeira perspetiva: a definição dos perfis de qualidade dos dois elementos da díade considerando competências transversais e supradisciplinares.

Apesar de já existirem inúmeros estudos cujos autores já têm vindo a trabalhar este tópico (como, por exemplo: Bartlett & Mercer, 2001a; Bills, 2004; Cullen et al., 1994; Felton, 2008; Petersen, 2007; Soothill, 2006), constatamos, por outro lado, a inexistência de uma sistematização agregadora/integradora, coerente e metódica que ‘cruze’ e/ou ‘dialogue’ as contribuições de vários estudiosos, grupos de investigação e/ou instituições sobre esta temática. Uma justificação para o facto que acabámos de salientar pode, eventualmente, residir na ‘juventude’ desta temática e, por conseguinte, na falta de tempo ou oportunidade para se realizar essa integração sistemática. No entanto, cremos que, antes disso, emerge como essencial conhecerem-se as conceptualizações que já existem, de modo a pensar-se sobre a melhor forma de agregar os vários contributos, no futuro, e as potencialidades de tal

² Vide: <http://www.eua.be/cde/Home.aspx>

integração, em especial para o conhecimento aprofundado de determinado fenómeno e para uma discussão aberta, consciente e enriquecedora dentro da Academia (e também fora dela).

1.1. O contexto português

Apesar de em Portugal constatarmos a existência de uma diversidade de estudos, de material teórico e empírico sobre supervisão pedagógica (Alarcão, 1996, 2001; Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2003; Sá-Chaves, 2007; Vieira, 1993; Vieira et al., 2006), a qual apresenta uma grande proximidade conceptual com a supervisão da investigação doutoral (como relevaremos na 'Parte B' deste capítulo), concluímos que existe um vazio teórico-conceptual e empírico sobre a temática específica em que nos debruçamos. Todavia, verifica-se que, junto da comunidade académica, começa a existir um maior enfoque e preocupação em torno de aspetos como os seguintes: (i) o aumento e a diversidade do número de alunos por supervisor de investigação; (ii) as estratégias de supervisão de investigação que deverão ser adotadas; (iii) a qualidade dessas estratégias e intervenções; e (iv) as competências e os papéis que são exigidos aos supervisores e aos estudantes de investigação pós-graduada. Contudo, são aspetos que emergem muito timidamente e por 'entre silêncios'.

Para além disto, se internacionalmente verificamos a existência, mesmo que recente, de documentos de nível central e governamental, que tentam regulamentar a supervisão da investigação doutoral, em Portugal tal não se observa. Em contexto nacional, encontramos o Decreto-Lei nº 216/92 de 13 de outubro que se refere à obtenção dos graus de mestre e de doutor. No que concerne ao doutoramento relevamos apenas a definição que é dada:

“O grau de doutor comprova a realização de uma contribuição inovadora e original para o progresso do conhecimento, um alto nível cultural numa determinada área do conhecimento e a aptidão para realizar trabalho científico independente” (capítulo III, artigo 17º, ponto 1).

Para além disto, são descritos aspetos relacionados com acesso, candidatura, constituição do júri relativo à defesa pública e todos os procedimentos relacionados com esse tópico mais 'organizacional'. Não há qualquer menção relativa ao que se espera do supervisor e/ou do estudante de doutoramento, à exceção do facto de:

“O orientador informará, anualmente, o órgão competente da universidade, por meio de relatório escrito, sobre a evolução dos trabalhos do candidato” (capítulo III, artigo 23º).

Face ao que é mencionado, consideramos ‘surpreendente’ não haver um artigo ‘espelho’ que se refira ao estudante de doutoramento.

Acrescente-se, unicamente, a referência ao chamado ‘Estatuto do Bolseiro de Investigação’ da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), regulado pelo Decreto-Lei nº 202/2012, de 27 de agosto, e pela redação da Lei nº 12, 2013, de 29 de janeiro. Apesar de se referir aos indivíduos que beneficiam de bolsa de investigação, nomeadamente de doutoramento, o que observamos, novamente, é a inexistência de qualquer referência ao papel do supervisor e do estudante. Apesar do artigo 5º-A, no capítulo I, denominado “*Deveres do orientador científico*” e do artigo 9º e 12º, no capítulo II, denominados, respetivamente, “*Direitos dos bolseiros*” e “*Deveres dos bolseiros*”, ao analisá-los não encontramos qualquer menção ao que é expectável em termos de responsabilidades e competências que devem deter em termos do processo superviso. Apenas encontramos referência a aspetos operacionais dos seus papéis: cumprimento do plano de trabalhos, emissão de declarações verdadeiras sobre o decurso do plano de trabalhos, realização de relatórios sobre a consecução do plano de trabalhos (ou sua conclusão).

Para além disso, a temática sobre a qual nos focamos, torna-se ainda mais pertinente ser abordada em Portugal, uma vez que, embora se tenham reestruturado os doutoramentos ‘antigos’ ou ‘tradicionais’ para a nova estrutura do 3º ciclo de Bolonha, a verdade é que não se assistiu, nem no meio académico, nem governamental, a qualquer discussão sobre essa mesma reestruturação (muito menos sobre o processo de supervisão investigativa). Os silêncios têm, pois, permeado o contexto português.

Contudo, desde 2009/2010, aproximadamente, começa a surgir na instituição onde realizámos este estudo – a Universidade de Aveiro – a preocupação e intenção de criar uma Escola Doutoral, um pouco no seguimento das *Doctoral/ Graduate Schools* em especial dos países anglo-saxónicos. Apesar de não termos assistido a discussões de âmbito público em que tivessem sido explanadas as razões primordiais que estiveram subjacentes à sua criação, parece-nos que elas estão relacionadas com o contexto genérico e os desafios colocados à educação doutoral – na sua dupla componente de formação e investigação. Isso é o que, de facto, perpassa no documento da sua criação – Despacho nº 6403/2011 da Universidade de Aveiro.

Centrando-nos no Despacho mencionado constatamos a definição da missão da Escola Doutoral (artigo 4º):

“1 — A EDUA, de harmonia com o modelo organizacional estabelecido nos Estatutos da Universidade, tem como missão a coordenação de todas as atividades a nível do terceiro ciclo de estudos, interna e externamente, competindo-lhe ainda nesse âmbito

emitir pareceres e formular propostas perante os órgãos competentes, designadamente sobre novas perspectivas de intervenção, cursos inovadores e admissão de alunos.

2 — Na prossecução da sua missão, a EDUA promove as condições adequadas ao desenvolvimento de programas doutorais de excelência e à cooperação, nacional e internacional, bem como à realização de ações específicas, com vista à inserção profissional dos seus doutorados, em conformidade com as correspondentes habilitações formativas e as exigências de mercado”.

O enfoque é, portanto, no 3º ciclo de estudos e apresenta um espectro amplo a ele relativo. Devemos ainda relevar que, no que concerne às suas áreas de atuação e competências (artigo 5º), há um ponto no qual focamos a nossa atenção:

“Monitorar e avaliar os programas doutorais, em articulação com os órgãos comuns competentes, de modo a contribuir para elevados padrões de qualidade, em particular ao nível da orientação e da lecionação” (ponto g).

Assim, face ao indicado, consideramos que o nosso trabalho poderá constituir um contributo para a instituição em que ele foi conduzido, como se constatará pelo objetivo central que identificamos no ponto seguinte. Porém, podemos avançar que, antes de qualquer monitorização e avaliação, é necessário perceber-se em que consiste a qualidade de um determinado fenómeno. Contudo, o conhecimento sobre essa qualidade não deve estar unicamente associado a processos de avaliação que sejam acríticos. Pelo contrário, um pouco na linha do que é relevado por Correia (2010), é importante que a qualidade não se resuma à *“multiplicação de dispositivos de avaliação que, sustentando-se, em geral, em aparelhos e indicadores estatísticos, [contribuam] para a intensificação do processo de coisificação organizacional”* (p.467). É essencial que a temática – e a reflexão que realizaremos sobre a qualidade de um determinado fenómeno – seja incorporada e (re)interpretada pela comunidade onde futuros processos de monitorização e avaliação se realizarão.

Por conseguinte, tais processos devem basear-se na reflexão sobre o papel da monitorização e da avaliação, sobre o que subjaz ao conceito de qualidade e a sua adequação à realidade, sobre as práticas. Por isso mesmo, será necessário, posteriormente, que esses processos de monitorização e avaliação sejam de índole formativa e sumativa, compreendam diversos instrumentos e com diversos propósitos (auto e heterorreflexão), para além de preverem a existência de diversos contextos (a título de exemplo: disciplinar, por um lado; e características das pessoas envolvidas, por outro) e objetos de avaliação.

Pensamos que, adotando e assumindo uma perspectiva em que o conceito de qualidade e a avaliação confluem um no outro, é que estará criada a condição principal para uma

melhoria constante relativo ao fenómeno – neste caso, o processo supervisoivo de investigação doutoral, tendo em conta os perfis de qualidade de supervisores e estudantes. De facto, o que acabámos de referir vai na linha do que Conrad (1999) sublinha:

“Recognising the context in which postgraduate supervision occurs is not the only important factor in effectively managing quality. Creating supportive context for evaluation to improve is also crucial. There must be an atmosphere of trust in which finding weaknesses and addressing them is cause for reward, not blame in which collegial cooperation and mutual support rather than competition are encouraged. It is the institution’s responsibility to create such supportive context” (p.20-21).

‘Localizamos’, pois, o nosso trabalho considerando o que a autora menciona não só em relação ao conceito de qualidade do fenómeno que estudamos³, mas também em termos prospetivos quando um processo de avaliação e monitorização for desenhado.

2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVO CENTRAL DO NOSSO ESTUDO

De acordo com o que salientámos, emergiram as seguintes questões de investigação que enquadram o nosso estudo:

- Quais as competências que supervisores e estudantes consideram que fazem parte de cada perfil de qualidade?
- Como é que as competências se organizam e/ou articulam entre si dentro de cada perfil (neste caso, qual a sua natureza, quais as que são identificadas como mais importantes e sobre as quais os participantes estão mais de acordo?) e entre os dois perfis?

Esta investigação visa, assim, contribuir para a compreensão integrada de um determinado fenómeno: o processo de supervisão da investigação doutoral, mais especificamente na sua ‘corporização’ dos perfis de qualidade dos dois mais importantes intervenientes - supervisores e estudantes de doutoramento.

Como objetivo central, elegemos construir um referencial⁴ de qualidade da supervisão da investigação doutoral, em especial no que concerne aos perfis de qualidade, em termos de

³ Aliás, tal como já destacámos, na ‘Parte B’ deter-nos-emos no conceito de ‘qualidade’ com mais detalhe, pela revisão de vários discursos que consideramos fundamentais para o ‘balizar’.

⁴ Devemos salientar que o conceito em questão (‘referencial’) será devidamente abordado e descrito no último capítulo deste estudo – capítulo 6 – tendo em conta a natureza do fenómeno que estudamos. De facto, só depois de realizada a exploração teórica e empírica do fenómeno é que consideramos que será possível fazermos sentido e integrar as várias contribuições e, por conseguinte, apresentarmos o referencial na sua ‘completude’. Pelo contrário, neste capítulo introdutório, apresentamos o conceito de

competências transversais aos mais variados domínios científicos, que supervisores e estudantes de doutoramento deverão possuir e desenvolver.

De salientar que escolhemos debruçar-nos sobre as competências transversais e supradisciplinares, pois, não existindo qualquer reflexão conceptual e estudo empírico sobre esta temática em Portugal, considerámos que seria importante começarmos por uma primeira exploração mais abrangente. Por sua vez, esta primeira exploração poderá vir a permitir, posteriormente, que se realizem focagens em *zoom* sobre aspetos diversificados que não só emergem como pistas da nossa reflexão teórica, como da nossa discussão e integração empírica. Neste sentido, podemos considerar que esta investigação se situa num nível mais abrangente de um *continuum*. Em investigações futuras, será possível, eventualmente, ter como base este trabalho que permitirá a outros investigadores (i) posicionarem-se ao longo desse *continuum* em termos de especificidade e/ou (ii) criarem outros *continuos* paralelos que permitam a exploração de outros contextos (entendidos de forma abrangente e que, portanto, podem ser de natureza diversificada).

Antes de concluirmos – e de forma a elucidar o leitor – salientamos que seguimos um entendimento holístico, abrangente do conceito de competência, no seguimento da terminologia do projeto *Tuning* (2006)⁵ e da *European Qualifications Framework* (2008)⁶. De ambas as abordagens identificamos o facto de a *performance* competente (i) ser contextual e/ou situacional – perspetiva que segue a linha de Le Boterf (2005); e (ii) atualizar diversos tipos de atributos de âmbito social, pessoal, académico-profissional, cognitivo, para além dos conhecimentos – como, aliás, é enfatizado por Perrenoud (1999).

À abordagem anterior acrescentamos, ainda, a perspetiva de Stoof e colegas (2002) que sublinham que o conceito de competência, de modo a ser definido de forma ‘viável’, tem de ter em consideração: pessoas, objetivos e contexto⁷. De facto, isto verificar-se-á quando

competência, ainda nesta ‘Parte A’, e focar-nos-emos nos conceitos de qualidade, supervisão e doutoramento, de forma mais pormenorizada na ‘Parte B’.

⁵ Anote-se a definição: “(...) *the concept of competences tries to follow an integrated approach, looking at capacities via a dynamic combination of attributes that together permit a competent performance (...) competences are understood to include knowing and understanding (theoretical knowledge of an academic field, the capacity to know and understand), knowing how to act (practical and operational application of knowledge to certain situations), knowing how to be (values as an integral element of the way of perceiving and living with others and in a social context)*” (Tuning Project, 2006, p.20).

⁶ Observe-se: “*Competence means the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development. In the context of the European Qualifications Framework, competence is described in terms of responsibility and autonomy*” (European Qualifications Framework, na web).

⁷ Considerando as palavras dos autores, constata-se: “(...) *the viability of a competence definition increases when the first step in defining competence is the analysis of people, goal, and context*” (Stoof et al., 2002, p.362).

nos debruçarmos, especificamente, na definição dos perfis de qualidade, considerando o que emergiu da recolha de dados.

Por conseguinte, na linha de Alarcão e Rua (2005):

“A competência tem uma dimensão contextualizada; manifesta uma atuação adaptada à situação. (...) Mas saber o que fazer em cada situação concreta pressupõe uma compreensão e um juízo sobre a situação e uma intencionalidade de ação. Pressupõe, também, uma mobilização das micro-competências adequadas, que funcionam como átomos da competência global” (p.375-376).

Assim, podemos desde já clarificar que o perfil de qualidade poderá ser considerado ‘a’ competência (no singular, denotando a sua esfera mais abrangente), o qual poderá ser desdobrado em micro-competências de natureza diversa, mas transversal e supradisciplinar, que compõem esse mesmo perfil.

3. ORGANIZAÇÃO DA TESE

Este estudo divide-se em duas partes: (i) o enquadramento teórico, que reúne dois capítulos; e (ii) a parte empírica que reúne quatro capítulos. Como se observará pelos títulos atribuídos a cada capítulo constata-se que pretendemos identificar a principal abordagem semântica que o perpassa e o identifica.

No capítulo 1 pretendemos esboçar o ‘pano de fundo’ onde podemos situar a nossa reflexão sobre a educação doutoral, no geral, a supervisão da investigação doutoral, em particular, mas considerando o discurso de política educativa (de Ensino Superior) a nível europeu. Atentaremos não só no contributo do Processo de Bolonha e da Comissão Europeia, mas também de outras Associações que, como observaremos, demonstram ser incontornáveis e enriquecem a nossa reflexão.

No capítulo 2 objetivamos apresentar uma reflexão assente num discurso proveniente de estudos teórico-conceituais, praxiológicos e empíricos especificamente sobre a supervisão da investigação doutoral. É, pois, um capítulo mais restrito no que concerne à abordagem que realizamos, quando comparado com o capítulo 1. Em particular, colocaremos a nossa atenção numa revisão aturada de referenciais existentes sobre a qualidade do processo superviso.

Por sua vez, no capítulo 3, onde começa a parte empírica do nosso trabalho, debruçarmos-nos na apresentação dos objetivos do nosso estudo, na sua caracterização paradigmática e metodológica, para além de descrevermos os procedimentos bem como os instrumentos de recolha de dados e as análises realizadas. Será também neste capítulo que caracterizaremos os participantes do nosso estudo.

O capítulo 4, como aliás iremos relevar, é o cerne deste estudo: integraremos os resultados recolhidos de várias vozes - especialistas em supervisão pedagógica, supervisores e estudantes de doutoramento da Universidade de Aveiro – e faremos sentido sobre esses mesmos resultados. Esta é, pois, a primeira exploração sistemática, aprofundada e aberta sobre diversos aspetos da temática sobre a qual versa este trabalho, como será explicitado.

O capítulo 5 demonstra ser, como também sublinharemos, mais específico e focado, comparativamente ao anterior. Ouvindo apenas as vozes de supervisores e estudantes da mesma instituição de Ensino Superior que referimos, focaremos a nossa atenção no grau de concordância que eles atribuem a um conjunto de competências, que emergiram do momento anterior, como devendo fazer parte dos seus perfis de qualidade. Este será, pois, um passo para melhor compreendermos o processo supervisivo da investigação doutoral, em termos dos perfis de qualidade dos elementos da díade.

Finalmente, no capítulo 6 integraremos a reflexão que realizámos ao longo de todo o trabalho, pela conceptualização e descrição do referencial de qualidade da supervisão da investigação doutoral, em particular no que concerne aos perfis de qualidade de estudantes e supervisores, considerando competências transversais e supradisciplinares. Para além disso, objetivamos identificar, simultaneamente, as contribuições e limitações do nosso estudo, bem como algumas sugestões para trabalhos futuros.

PARTE B: CONCEITOS BASE DO NOSSO ESTUDO

Tal como mencionado, objetivamos refletir sobre três importantes conceitos que perpassam este estudo e subjazem à nossa temática. Referimo-nos, então, a: qualidade, supervisão e doutoramento.

Não temos a pretensão em sermos exaustivas na abordagem aos conceitos identificados, nem tão pouco apresentarmos definições estanques e/ou extremamente concentradas ou delimitadas. Aliás, como se observará, consideramos que tal nem é possível face não só à abrangência dos conceitos como também às múltiplas perspetivas à luz das quais podem ser pensados. Por isso mesmo, esta abordagem será de índole problematizadora e reflexiva, pela identificação de vários discursos que permitem ‘iluminar’ os conceitos indicados.

Devemos, finalmente, relevar que, apesar de serem três conceitos importantes para o nosso estudo, aquele sobre o qual nos estenderemos mais é o conceito ‘supervisão’, na medida em que este é o fenómeno que estudamos.

1. SOBRE O CONCEITO ‘QUALIDADE’

“La calidad se ha convertido en la palabra clave, en la meta, el horizonte.”

(Pérez Serrano, 2000, p.9)

A citação com que iniciamos este ponto sublinha o facto de o conceito de qualidade poder ser entendido como (i) uma palavra-chave, como que abrindo uma ‘porta’ muito bem protegida (será a ‘porta’ da sua própria definição?), (ii) uma meta, como se fosse um objetivo a ser atingido, ou (iii) o horizonte, como algo que se encontra ao alcance de qualquer indivíduo mas que, na verdade, não é passível de ser tocado (embora se saiba que ali permanece). Basta debruçar-nos sobre essas três metáforas com que podemos tentar definir este conceito, para compreendermos que essa tarefa se revela de uma extensão enorme, por vários motivos. De entre eles destacamos o facto de ser um conceito que tem sido trabalhado com múltiplos propósitos e em diferentes contextos, principalmente em áreas como a gestão, a indústria, o comércio. Cremos que esse facto torna mais difícil a importação do conceito para um domínio

como a educação, no geral, principalmente devido ao diferente enquadramento, configuração e objetivos que lhes subjazem⁸.

De facto, ao realizarmos uma aproximação teórica a este conceito, a tarefa revela-se árdua, pois, apesar de estar a ser proficuamente trabalhado, é considerado como sendo multidimensional, complexo, difícil e multifacetado (Barnett, 1994; Cheng & Tam, 1997; Frazer, 1994; Green, 1994; Houston, 2008; Mizikaci, 2006). Isto observa-se, nomeadamente, quando (i) Sallis (2002) o refere como *“a dynamic idea”*, com uma força moral e emocional (p.11), (ii) Ackoff (citado por Houston, 2008) o apelida de *“mess”* (p.67), e (iii) Wittek e Kvernbekk (2011) o mencionam como *“a contemporary political buzzword”* (p.672). Recolhe, pois, perspetivas e aproximações conceptuais de vários domínios, mormente da gestão, como se constata pela expressão *“qualidade total”*. Porém, Demo (2003) ressalta algo que, no nosso entender, se pode adequar ao espaço educativo, designadamente de Ensino Superior, revelando um esforço de permeabilidade semântica relativa a este conceito: *“Qualidade total é, de si, processo de construção e participação coletiva”* (p.19).

Inclusivamente, a delimitação do termo revela-se difícil, pois há várias tensões que influenciam o estabelecimento de fronteiras conceptuais que não se devem apenas à ‘movimentação’ do conceito de um domínio para outro. O contexto complexo, dinâmico e mutável da própria sociedade e o contexto do Ensino Superior proporcionam a ‘liquidez’ dessa definição. Provavelmente fruto de tentativas de se fazer sentido do conceito, verifica-se que outros termos podem ser considerados sinónimos - nomeadamente *“eficácia”*, *“eficiência”* e *“excelência”* (Henard & Leprince-Ringuet, 2008; Pérez Juste, 2000). Mais do que dizermos que tal não está correto, parece-nos que a melhor forma de entendermos a profusão de abordagens é assumirmos, na senda do que é sublinhado por Harvey e Green (1993), que não há uma única definição correta de qualidade, sendo que o importante é perceber-se em que assenta a definição usada por um qualquer *stakeholder*.

Por conseguinte, verificamos que, mais do que perspetivarmos o conceito como sendo de carácter ‘absoluto’, deve ser considerado ‘relativo’, nomeadamente ao objeto a que se refere, a contextos, a subjetividades. Acrescente-se, ainda que, a propósito da citação que mencionámos anteriormente da autoria de Demo (2003), a qualidade deve ser um processo de construção, participação e negociação da parte de todos os que fazem parte de uma determinada instituição. Desta forma, todos se sentirão parte de uma determinada cultura dessa mesma instituição, para além de se reverem nela.

⁸ Devemos, desde já, sublinhar que a reflexão que faremos no que concerne a este conceito, deste ponto em diante terá em consideração a sua ‘atualização’ no contexto específico do Ensino Superior.

Apesar da dificuldade em encontrarmos uma definição apropriada deste conceito, embora o comecemos a ‘balizar’, relevamos a importância de que o conceito se reveste, devido ao facto de a sociedade, o mercado de trabalho e múltiplos *stakeholders* exigirem evidência da qualidade dos processos de ensino, aprendizagem, avaliação, supervisão e investigação realizados nas instituições de Ensino Superior. Consequentemente, qualidade surge, frequentemente, aliada a avaliação – como já relevámos anteriormente. Neste sentido, constatamos pressões de vários órgãos, com variados propósitos, sobre questões avaliativas sobre a qualidade de dinâmicas e processos de natureza muito complexa – como são o ensino, a aprendizagem, a investigação. Porém, é inegável a existência de um discurso assente na prestação de contas, na linha do que mencionámos previamente. Assim, questões como acreditação, competitividade e responsabilidade das instituições de Ensino Superior fazem parte do contexto no qual o conceito de qualidade é quase que indissociável de *accountability*:

“(…) quality in higher education is important because universities must be accountable to society, to employers, to students, and to each other. (...) Universities exist to generate new knowledge, to disseminate knowledge and to safeguard and transmit a cultural heritage” (Frazer, 1994, p.102).

Retomando a questão da multidimensionalidade do conceito, observem-se várias contribuições que salientamos:

- Harvey e Green (1993) pensam a qualidade como: *“exceptional”, “perfection or consistency”, “fitness for purpose”, “value for money”* e *“transformation”*. De acordo com a caracterização que os autores fazem de cada uma das abordagens e, simultaneamente, de acordo com o nosso trabalho e fenómeno que estudamos, consideramos que a perspectiva que se encontra mais adequada é a que diz respeito à qualidade enquanto transformação – como mencionaremos mais abaixo;
- Cheng e Tam (1997), citando vários autores, constatam que poderá ser entendida como *“excellence”, “value”, “fitness for use”, “conformance to specifications”, “conformance to requirement”, “defect avoidance”, “meeting and/or exceeding customers’ expectations”*;
- Para Cano Garcia (1998), citando outros autores, é observado como *“exceção ou excelência”, “perfeição ou mérito”, “adequação a objetivos”, “produto económico”* e *“transformação e mudança”*;
- Para Pérez Serrano (2000) pode ser sumariamente entendido como um juízo de valor e uma tomada de posição;

- Para Pérez Juste (2000) pode revestir-se de sentidos como *“reputação”, “perfeição ou consistência”, “resultados”, “satisfação” e “organização”*;
- Mizikaci (2006) refere a qualidade como *“excellence”, “zero errors”, “fitness for purpose”, “transformation”, “threshold”, “value for money”, “enhancement or improvement”*;
- Para Demo (2003), qualidade é entendida como *“profundidade”, “perfeição” e “instrumento”* envolvido na construção de conhecimento e *“estando na base da formação do sujeito”* (p.15). Nas palavras deste autor:
“Qualidade é, assim, questão de competência humana. Implica consciência crítica e capacidade de ação, saber & mudar. (...) O desafio construtivo aponta para a capacidade de iniciativa, autogestão, proposta. Realça a condição do sujeito (...) que (...) busca comandar, com autonomia e criatividade, o processo de desenvolvimento. O desafio participativo aponta para a capacidade de inovar para o bem comum (...)” (p.19-20).

Esta última perspetiva da autoria de Demo (2003) alia-se à que anteriormente indicámos como adequada ao nosso trabalho e fenómeno em estudo da autoria de Harvey e Green (1993) - a qualidade enquanto transformação. Neste caso, a transformação é de natureza qualitativa e não se refere a uma transformação aparente ou física. Pelo contrário, reporta-se a uma transformação cognitiva do aprendente/estudante/investigador, que se realiza pela aprendizagem e pela investigação, e que pode ser de desenvolvimento e de emancipação.

É, de facto, a transformação, o desenvolvimento e a emancipação que se pretende que aconteça com um indivíduo que se encontre num processo de aprendizagem e de investigação, de forma que este passe a ser meta-reflexivo, crítico e possua todas as características mencionadas nas palavras de Demo (2003).

Por conseguinte, na linha das várias propostas de definição do conceito em reflexão, rejeitamos seguir o entendimento da qualidade como *“value for money”*, pois fica demasiado restrita à visão do ‘cliente’. Aliás, tal como Houston (2008) enfatiza, poderíamos questionar quem é o ‘cliente’. No entanto, essa visão poderá simplificar demasiado o que está envolvido no processo de qualidade, nomeadamente em termos de processos educativos, supervisivos e investigativos:

“Labelling any group as “the customer” who defines quality over-simplifies the demands on higher education, presents a distorted picture of the environment in which it operates, and limits thinking about quality. Customer-focused definitions of quality fit the context of higher education poorly” (Houston, 2008, p.63).

Para além disso, parece-nos inapropriado entender a qualidade como “zero erros”. Pelo contrário, a existência ou identificação de erros poderá ser entendida como um ponto de partida para continuamente melhorar-se determinada prática, atuando sobre o erro de forma a corrigi-lo e/ou a otimizar algo. Por conseguinte, poderíamos entender a qualidade no âmbito do sistema de Ensino Superior como: contínua melhoria e transformação, de modo que a experiência académica para todos os envolvidos no processo de ensino, aprendizagem, supervisão e investigação seja permanentemente incrementada e melhorada. Vamos, pois, no sentido dos “três Es da qualidade”: “*enhancement, empowerment, enthusiasm and excellence*” (Elton citado por Houston, 2008, p.64).

Neste sentido, o conceito qualidade pode ser genericamente entendido como um resultado, como uma propriedade ou como um processo (Henard & Leprince-Ringuet, 2008). Cremos que as três perspetivas não se excluem. Aliás, se retomarmos o discurso que alia qualidade a avaliação, podemos mencionar que, entender o conceito como processo ou resultado, parece ser importante para se definir o tipo de avaliação que se poderá realizar:

“Evaluation is no stranger to higher education. (...) It is an essential component in the advancement of scientific knowledge (...) is an integral part of the dynamic of higher education and its regulation. It is both summative and decision-oriented and formative and development-oriented” (Henkel, 1998, p.291-292).

Assim, parece-nos que qualidade entendida como processo terá em consideração uma avaliação formativa e iluminativa. Esta pretende monitorizar o processo educativo, superviso e/ou investigativo, realizando o levantamento dos pontos fracos (ou os erros) e fortes do mesmo, refletindo sobre os resultados, de forma a serem propostas intervenções e mudanças focadas em resolver os problemas identificados, em consolidar os aspetos fortes e, particularmente, em aumentar a qualidade da experiência académica, numa perspetiva de autorregulação. Este processo também poderá ser entendido como sumativo dentro da própria instituição de Ensino Superior, embora não seja esse o seu único e principal propósito.

Por sua vez, quando o conceito de qualidade é entendido como resultado, a avaliação que se terá em consideração será sumativa. Aqui poder-se-ão contextualizar expressões como *quality assurance* e *quality audit*, podendo esta avaliação ser realizada como uma forma de autorregulação dentro da própria instituição e, principalmente, como uma avaliação externa a essa mesma instituição.

Finalmente, as propriedades referem-se ao que é mencionado como *quality standards* que um objeto apresenta e que serão avaliados com um intuito formativo e/ou sumativo. Ora, considerando o fenómeno que elegemos para estudar – o processo de supervisão da investigação doutoral – escolhemos um aspeto específico: os perfis (de qualidade) de

estudantes e supervisores, em termos de competências que deverão demonstrar e desenvolver. Focamos, pois, as propriedades que, conjuntamente, caracterizam a qualidade de um determinado fenómeno específico⁹. Neste sentido, aliamos-nos às ‘vozes’ de Moses (1994) e de Holdaway (1997) que consideram que a qualidade do fenómeno e respetivo objeto em que nos debruçamos se refere a um perfil de qualidade para o qual concorre não apenas um único fator, mas fatores diversos e ‘em relação’ que definirão essa qualidade.

Por sua vez, pegando noutra linha de sentido já apresentada, uma avaliação de índole formativa ou iluminativa, assim como sumativa pode ser realizada. De qualquer modo, não se deverá esquecer de se assegurar a diversidade de contextos e subjetividades presentes no fenómeno em questão e, especificamente, nos perfis de qualidade.

Para além disso, observamos, portanto, que o conceito qualidade que também seguimos, para além de se ‘caracterizar’ da forma que apresentámos no último parágrafo, se reveste do entendimento de transformação (na senda de Harvey & Green, 1993). De facto, o fenómeno que estudamos pressupõe a existência de uma transformação, tanto no estudante como no supervisor (como exploraremos sucintamente no próximo ponto), apesar de a ênfase se observar, normalmente, colocada sobre o primeiro.

2. SOBRE O CONCEITO ‘SUPERVISÃO’

Supervisão é um conceito central do nosso trabalho, pelo que sentimos a necessidade de tratar, brevemente, a ‘supervisão pedagógica’, revendo algumas das ‘vozes’ de referência da comunidade académica portuguesa: Isabel Alarcão, Flávia Vieira e Idália Sá-Chaves. Só em seguida nos debruçaremos, com um pouco mais de detalhe, sobre a ‘supervisão da investigação doutoral’, apoiando-nos em autores internacionais, face ao vazio conceptual existente em Portugal.

Podemos antecipar que consideramos ambos os ‘tipos’ de supervisão como ‘duas faces de uma mesma moeda’, na medida em que comungam de variadas características, mas cujo contexto ou operacionalização é diferente. Cremos que essa ‘moeda’ é o desenvolvimento holístico do ser humano através de um processo de aprendizagem interativo, dialógico, reflexivo, inquiridor, transformador, com vista à autonomia e ao desenvolvimento de uma identidade académica/profissional (consoante o contexto).

⁹ Relembramos que essas propriedades serão recolhidas junto da comunidade académica de uma determinada instituição de Ensino Superior. Desta forma, seguimos o que mencionámos sobre o facto de a qualidade dever ser um processo de construção, participação e negociação da parte de todos que fazem parte de uma determinada instituição. Cremos que, assim, a comunidade se poderá rever nos perfis de qualidade que serão apresentados como resultado do nosso estudo.


De facto, o conceito ‘supervisão da investigação doutoral’ atravessa todo o documento, mas as aproximações sucessivas que lhe faremos serão diferentes e complementares. Pensamos que devemos, desde já, explorar este conceito, em termos de definição e alguns pressupostos que lhe subjazem, na medida em que os capítulos teóricos se centrarão numa outra perspetiva mais integrada do fenómeno, nomeadamente em termos de referenciais de qualidade.

2.1. Supervisão (da prática) pedagógica

Embora não tenhamos como intento fazermos uma incursão pela história deste conceito no nosso país, pretendemos, no entanto, visitar a forma como ele tem sido apresentado e trabalhado em Portugal. No quadro que se segue (quadro 0.1) sintetizamos os contributos que consideramos de relevo e incontornáveis para quem estuda esta temática. Manteremos uma ordem cronológica dos vários contributos para visualizarmos os aspetos comuns que o perpassam, assim como o seu próprio ‘amadurecimento’ ou ‘enriquecimento’.

Quadro 0.1: Definições de supervisão pedagógica.

Autores	Definição
Alarcão & Tavares, 2003 – 2ª edição do livro cuja 1ª edição data de 1987	<i>“(…) supervisão de professores como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.16)</i>
Vieira, 1993	<i>“(…) supervisão pode definir-se como ‘atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação’ (...) Fazer supervisão é fundamentalmente interagir: informar, questionar, encorajar, avaliar” (p.11-12)</i>
Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996	<i>“Supervisionar deverá (...) ser um processo de interação consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e ação do e com o professor” (p.94)</i>
Sá-Chaves, 2007 – 2ª edição do livro cuja 1ª edição data de 2000	<i>“(…) perspetivas de supervisão que vão desde as intenções mais rígidas de inspeção e de direção até às mais flexíveis e facilitadoras de orientação e de aconselhamento” (p.117)</i> <i>“Uma conceção de supervisão que, simultaneamente, abra a possibilidade do conhecimento mas, sobretudo, instaure a possibilidade do afeto, redimensionando e requalificando o clima relacional e, com ele, a qualidade da ambivalência nos sistemas de formação” (p.119)</i>

Autores	Definição
Alarcão, 2001 	<i>“(…) o objeto da supervisão redefinido como o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação dos novos agentes” (p.35)</i>
Vieira, 2006a	<i>“(…) a supervisão, tal como a entendemos, deve conferir às práticas educativas: a transformação pessoal e social, inscrita nos valores da democracia. (...) supervisão como forma de estar na educação avessa à rotina, ao desgaste, ao ceticismo, ao cinismo... instauradora da esperança, da inventividade, da intuição, do gosto de experimentar, da descoberta, da reflexão e da dialogicidade... e promotora de ambientes de trabalho construtivos e intelectualmente estimulantes. (...) como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem (...)” (p.8-9)</i>
Alarcão & Roldão, 2008	<p><i>“As novas tendências supervisivas apontam para uma conceção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de autossupervisão e autoaprendizagem, a capacidade para gerar, gerir e partilhar o conhecimento (...)” (p.19)</i></p> <p><i>“A natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional. A noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (p.54)</i></p>

Primeiramente, verificar-se-á que colocámos um símbolo no contributo de 2001 de Alarcão. Apesar de demonstrar uma evolução no seu pensamento, transferindo e abrangendo os pressupostos da supervisão para a organização educativa, não pretendemos debruçar-nos sobre essa perspetiva mais organizacional e de âmbito mais abrangente. Pretendemos, sim, focar-nos na supervisão que se opera a um nível mais ‘micro’ – portanto, entre indivíduos.

Há, inclusivamente, que constatar que, apesar de as várias citações revestirem a supervisão de uma perspetiva de facilitação, acompanhamento, orientação, tal como Sá-Chaves (2007), mas também como Alarcão e Tavares (2003) haviam mencionado, este é um conceito que havia sido entendido com um forte teor de diretividade, inflexibilidade, fiscalização, normas e poder por parte de quem exercia a supervisão. No entanto, verifica-se, pelos vários contributos, que o conceito apresenta uma carga semântica que poderemos chamar ‘positiva’.

Para além disso, um aspeto que perpassa todos os contributos é a tónica colocada no carácter processual da supervisão, o qual pressupõe o desenvolvimento humano e profissional.

No entanto, se o primeiro contributo coloca esse desenvolvimento no ‘outro professor ou candidato a professor’, verificamos que, progressivamente, todos os que estão envolvidos nesse processo supervisivo podem estar abertos a esse desenvolvimento ou transformação. Aliás, cremos que a referência à esperança, inventividade, intuição, gosto de experimentar, descoberta, reflexão e dialogicidade (Vieira, 2006a, 2006b), assim como aos mecanismos de autossupervisão e autoaprendizagem (Alarcão & Roldão, 2008) abrem espaço para que quem está em formação e o formador se encontrem expostos ao desenvolvimento e transformação: humano, pessoal, profissional, social. Estes são importantes objetivos do processo, para além do *“progressivo desenvolvimento da autonomia do profissional”* (Alarcão & Roldão, 2008).

Como também se pode verificar pelas várias citações, o processo supervisivo não ‘acontece’ apenas entre duas pessoas: pelo contrário, ‘acontece’ em colaboração, em interação, *“consigo e com os outros”* (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996), em coconstrução, como sublinha Alarcão e Sá-Chaves. Sá-Chaves (2007, p.154) salienta, aliás, que o triângulo fundamental é constituído por: formado – conhecimento – formando. Neste clima de natureza intra e inter-relacional, de partilha, as possibilidades dos afetos (Sá-Chaves, 2007) encontram-se permanentemente abertas, constituindo as emoções um aspeto fundamental no desenvolvimento de um ser humano.

Por sua vez, todo o processo e interação, com vista ao desenvolvimento, transformação e autonomia, estão fundamentados no que podemos considerar como um pilar estruturante da supervisão: a reflexão. A ela juntam-se a dialogicidade, o comprometimento, o questionamento. O supervisor, promotor, *“facilitador ou gestor das aprendizagens, que exerce influência direta ou indireta sobre os outros”* (Alarcão & Tavares, 2003, p.6) terá como papel fundamental a criação de *“ambientes de trabalho construtivo e intelectualmente estimulantes”* (Vieira, 2006) e, portanto, potenciadores de uma postura inquisitiva e de abertura ao desenvolvimento. Por isso mesmo, com base no pensamento de Schön e de Dewey, a reflexão antes, durante e depois, a meta-reflexão, a crítica e o questionamento constantes são o meio fulcral do processo supervisivo, o qual se deve entender em contexto, em situação.

De facto, embora não pretendamos focar-nos em todas as *“abordagens supervisivas”* apresentadas por Alarcão (2001) e Alarcão & Tavares (2003), desejamos sublinhar as abordagens reflexiva e dialógica cujos traços, cremos, se encontram patentes (embora não exaustivamente) nas perspetivas que mencionámos. Podíamos acrescentar, do nosso ponto de vista, a abordagem ecológica (inspirada na teoria de Bronfenbrenner), em que a pessoa, em desenvolvimento, se encontra ‘situada’ num contexto também ele em desenvolvimento. Consequentemente, as fronteiras entre os diversos contextos em que a pessoa em desenvolvimento se insere são permeáveis, de natureza dinâmica, sinérgica, dialogante,

interativa. Assim, tomando consciência da complexidade e influência dos contextos, através de um processo reflexivo e de questionamento constante, a pessoa poderá adequar as suas ações numa progressiva espiral de desenvolvimento, crescimento e autonomia.

2.2. Supervisão da investigação doutoral

Nesta primeira revisão, aproximamo-nos do conceito apoiando-nos em autores diversos e tentando seguir uma ordem mais ou menos cronológica. Dada a diversidade de perspetivas, torna-se interessante, para nós, observar as (re)elaborações das definições ao longo de um tempo – espaço temporal este não muito extenso. De facto, verificaremos que a diversidade de abordagens, apesar de semelhantes e complementares, denota a ‘juventude’ do conceito em termos de aproximação conceptual. Para além disso, o facto de os autores que o trabalham serem provenientes de vários países e, portanto, de contextos diversificados conduz, simultaneamente, a essa diversidade, mas também a perspetivas que poderão ser consideradas supranacionais. Se, por um lado, este último aspeto pode levar a uma aproximação teorizada sobre o conceito, por outro lado, do nosso ponto de vista, cremos existir a ausência de uma integração.

Em 1985, Connell menciona que a supervisão é uma tarefa extremamente complexa, bastante fluida (porque nunca para no tempo) e que exige um mútuo compromisso (estabelecido entre supervisor e estudante), apesar de o processo supervisivo e investigativo não se circunscrever apenas à relação da díade, mas também a um ambiente social mais abrangente. Inclusivamente, é uma relação que envolve uma dimensão emocional, principalmente da parte do estudante, que se encontra em desenvolvimento. De facto, o crescimento intelectual é algo que caracteriza esta tarefa, mas para ambos os elementos: supervisor e estudante¹⁰. Do seu trabalho e envolvimento mútuos, um importante produto será criado: o avanço do conhecimento.

Por sua vez, Acker e colegas (1994), para abordarem a questão supervisiva, partem das tensões existentes sobre o objetivo e o processo do doutoramento, o qual pode ser:

¹⁰ É interessante observar como mais de 20 anos depois, Ismail e colegas (2011) referem o processo interativo e enriquecedor de natureza bidirecional que se estabelece entre estudante e supervisor. Nas suas palavras: “*Supervision also can be interpreted as a two-way interactional process that requires both the student and the supervisor to consciously engage each other within the spirit of professionalism, respect, collegiality and open-mindedness. Supervision is a complex social encounter which involves two parties with both converging and diverging interests*” (p.79).

“(...) either a training exercise or an original contribution to scholarship; the student and apprenticeship or an independent scholar; the goal scholarly creativity or speedy completion” (p.484).

Em termos de supervisão, apesar de os autores abordarem dois ‘modelos supervisivos’ que corresponderão a dois ‘estilos supervisivos’, os seus conceitos permitem-nos observar como eles consideram o processo: (i) de natureza técnica¹¹, e/ou (ii) de natureza negociada¹². Baseando-se no estabelecimento de uma relação entre supervisor e estudante, os autores caracterizam as duas ‘práticas’.

A primeira prática, como o próprio nome indica, coloca a ênfase no modo de realizar as várias tarefas associadas à investigação doutoral: há os passos que já se previa que tinham de ser seguidos, pelo que o estudante parece ser relativamente passivo e o supervisor mais diretivo. No caso da segunda, o seu nome remete para a negociação, sublinhando-se as mudanças e imprevisibilidades que podem decorrer ao longo do tempo. Por isso, o estudante tem ‘espaço’ para resolver problemas e ser criativo, sendo o supervisor um facilitador.

Face ao explanado, os autores consideram que a existência de ambas as perspetivas, como que mais operacionalizadas da supervisão, devem estar presentes ao longo do tempo em que o processo supervisivo decorre, devendo ser adotadas consoante as situações em que os sujeitos se situam.

Segundo Grant (1999), observamos uma definição que entrelaça aspetos de poder com o desenvolvimento de uma relação intersubjetiva, caracterizada pela identidade e o desejo de cada uma das pessoas que compõem a díade supervisiva. Por isso mesmo, situações expectáveis, mas principalmente imprevisas permearão o processo supervisivo:

“I map supervision as a particular pedagogical relationship to argue that it is simultaneously predictable and unpredictable in its course. It is predictable in that it is an institutionalized pedagogy predicated on the structural power and difference between the positions of supervisor and students; it is unpredictable because it is also an intersubjective relation which is subject to identity and desire – both of which mobilize, and are mobilized by, power” (Grant, 1999, p.1).

Por conseguinte, Grant (1999) observa o processo supervisivo como:

(i) Transparente: é uma relação estabelecida entre dois indivíduos autónomos, em que progressivamente o supervisor tenciona criar condições para que o estudante se desenvolva em todo o seu potencial, tornando-se um investigador independente. Porém, podem existir

¹¹ Adaptado, do Inglês: *“technical rationality model”* (Acker, Hill & Black, 1994, p.484).

¹² Adaptado, do Inglês: *“negotiated order model”* (Acker, Hill & Black, 1994, p.485).

diferenças em termos de práticas, expectativas, para além de questões de poder, que podem tornar mais difícil o processo supervisivo.

(ii) Opaco: é uma relação que se baseia nas intersubjetividades que dela fazem parte. É, pois, uma relação afetiva, em que existem vários tipos de desejos (conceito entendido de forma abrangente): para agradar, para desafiar, para desenvolver um bom trabalho, para demonstrar autonomia, para ser respeitado, para ser reconhecido. O facto de o estudante se encontrar como que a 'redefinir a sua identidade' é uma relação processual que não se 'faz' apenas de previsibilidades.

Por conseguinte, Grant (1999) caracteriza a supervisão usando a metáfora de uma 'ponte turbulenta' (ou barulhenta, face às vozes provenientes das várias intersubjetividades)¹³: a supervisão não é algo previsível, havendo movimentos de mudança e erráticos. Por conseguinte, são necessárias atitudes de flexibilidade e negociação, devendo haver atenção a e sensibilidade para lidar com as várias situações¹⁴.

Johnson e colegas (2000) referem que a supervisão se encontra embebida por uma perspectiva de poder – 'olhar sobre', 'super visão' – no que concerne ao conhecimento e identidade académicos. Apoiando-se em outros autores, Johnson e colegas (2000) relevam o poder do supervisor, o qual deve assegurar as melhores condições onde a investigação se deve desenrolar, assim como o desenvolvimento dos estudantes. Consequentemente, fatores relacionados com o ambiente em que o supervisor se encontra e em que o estudante será, pois, envolvido, fazem parte também do processo supervisivo, uma vez que se encontram relacionados com o próprio acesso a recursos (humanos, financeiros, materiais).

Novamente uma autora já referida, Grant, num trabalho de 2001, refere que, no processo supervisivo, o supervisor tem a responsabilidade de saber lidar com as questões de poder¹⁵ (de natureza estrutural e relacional), com as diferenças entre si e o estudante que supervisiona em termos de motivação e não só (podendo essas diferenças ser, entre outras, de género, etnia, classe, idade, orientação sexual), de forma a existir bom senso, respeito entre os sujeitos e qualidade no processo investigativo. A essa perspectiva, Grant reconhece que, apesar

¹³ Traduzido, do Inglês: "*rackety bridge*" (Grant, 1999, p.9).

¹⁴ Aliás, é interessante notar que, mais tarde, Sambrook e colegas (2008) sublinham a importância da inteligência emocional no processo supervisivo, especialmente aliada ao feedback que o supervisor fornece ao estudante: de ambas as partes deve existir inteligência emocional para saber lidar com questões mais de âmbito académico do processo supervisivo, mas que não é isento de emoções.

¹⁵ Aliás, a perspectiva de 'poder' na relação supervisiva é uma linha conceptual que perpassa vários trabalhos em que esta autora se envolve. Já em 1999, num trabalho em coautoria com Graham, Grant sublinha que essas questões de poder são estabelecidas entre os dois 'atores' (ou mais, quando existem), devendo ser os dois capazes de agir, no sentido em que tanto um como o outro têm 'poder'. Essa relação (embora baseada em questões de poder) pode, pois, ser considerada como uma relação de poder negociado, sempre que ambos os atores se predisponham a isso, 'desafiando-se' um ao outro.

dessas questões de poder, o processo envolve o supervisor e o estudante na sua completude, isto é, pessoas complexas e de natureza contraditória (em termos de (re)ação a situações diversificadas).

Num artigo de 2002, Pearson e Brew, ao focarem-se num programa de formação dirigido a supervisores, refletem também, embora brevemente, sobre a formação em investigação dirigida aos estudantes e sobre a prática supervisiva. Apesar de as suas perspetivas se ancorarem nos contextos australiano e britânico, apontamos aqui o que nos parecem ser aspetos supranacionais presentes no seu discurso. Face a um contexto complexo em que coexistem diversas expectativas e exigências, Pearson e Brew (2002) entendem a prática supervisiva como um meio de se proporcionar ao estudante um ambiente investigativo e de aprendizagem de alta qualidade. O estudante está, pois, no centro da prática supervisiva, sendo identificado como objetivo fulcral:

“(...) facilitate the student becoming an independent professional researcher and scholar in their field, capable of adapting to various research arenas, whether university or industry based (...)” (p.139).

Para além disso, as autoras não deixam de relevar que a prática supervisiva a nível de doutoramento tem também como objetivo o desenvolvimento, o crescimento pessoal do estudante¹⁶. Consequentemente, o supervisor tem um papel de facilitador, de ‘líder’ intelectual e profissional, devendo adaptar-se a várias circunstâncias de modo a atingir, da melhor forma, o objetivo mencionado. Para além disso, deve estimular também a interação com outros, a colaboração: este é um aspeto essencial, pelo que as competências de natureza interpessoal devem ser potenciadas. Considera-se, então, que o estudante se encontra num processo de socialização que o ajudará a tornar-se um investigador autónomo, conhecedor e membro de uma determinada disciplina. Inclusivamente, para que os objetivos referidos sejam alcançados, o supervisor tem de estimular um ambiente reflexivo. Na linha de Schön, as autoras sublinham a relevância de se aprender fazendo e da reflexão crítica sobre a experiência, não só individual, mas também num ambiente partilhado.

Por sua vez, Mackinnon (2004) considera que a supervisão se constrói entre pessoas e que, portanto, há tantas abordagens à prática supervisiva assim como há supervisores e estudantes. Por conseguinte, a autora sublinha a importância de se explorarem expectativas mútuas, assim como um compromisso e envolvimento mútuo em todo o processo, mas onde a reflexão, individual e partilhada, verbalizada e aberta, é essencial. Da parte do supervisor, é considerado que o enfoque é o estudante e a sua tarefa primordial é facilitar a contribuição do

¹⁶ Por sua vez, Green e Powell (2005) apontam os mesmos objetivos das autoras a que nos referimos.

estudante para o conhecimento e para a sociedade, tendo como base uma comunidade que partilha objetivos e valores acadêmicos onde o estudante está enquadrado. Para que este objetivo seja atingido, usando a metáfora de uma ‘relação fiduciária’¹⁷, Mackinnon (2004) destaca que a relação supervisiva tem como base principal a confiança que pressupõe a partilha de responsabilidades, poderes e participação na tomada de decisões, que conduzirão, por sua vez, à potencialização da autonomia e independência acadêmica.

Um pouco na linha da perspectiva de Grant (1999) que havia falado de intersubjetividades, Green (2005) destaca os conceitos de ‘subjetividade’ e ‘sujeitos’¹⁸. Assim, este estudioso compreende a supervisão como uma prática (i) que produz sujeitos, no sentido de ativa e diretamente implicada na formação do sujeito¹⁹, e (ii) de construção discursiva da subjetividade em termos de ‘constituição’ do tema/assunto de âmbito acadêmico que o sujeito está a trabalhar. Esta concepção está, pois, de acordo com a que o autor releva no que concerne à educação doutoral: “(...) *is as much about identity formation as it is about knowledge production (...)*” (Green, 2005, p.153).

Para além disso, há que reter que o autor considera a supervisão como acontecendo num ambiente ecossocial, onde as trocas devem ser consideradas ‘em relação’ e dialógicas. Assim, apesar de o processo de trocas e transferências recíprocas se basear numa estrutura assimétrica (de poder e desejos, que têm de ser criticamente observados), a comunidade de prática é um local que proporciona ‘identificações’ e, como mencionado, transferências entre os que dela fazem parte. Em todas estas trocas, práticas e relações sociais, a linguagem é um veículo fundamental onde os sujeitos se desenvolvem.

Por sua vez, Petersen (2007) entende a supervisão como uma relação cujas fronteiras são negociadas, mantidas, desafiadas e reconstruídas – podendo verificar-se, aqui, que esse processo também terá subjacentes questões de poder. Para além disso, a autora observa, como ‘objetivo’ central da supervisão, a formação da identidade (do estudante), salientando-se, novamente, o seu carácter processual e a questão da subjetividade²⁰. Por conseguinte, o processo em ‘tornar-se um académico’ vai ‘fundar-se’ numa relação negociada e dialógica, onde também as questões de poder têm de ser negociadas num ambiente simultaneamente diádico e social – sendo o social ‘operacionalizado’ com outros investigadores, assim como

¹⁷ Traduzido, do Inglês: “*fiduciary relationship*” (Mackinnon, 2004, p.395).

¹⁸ No Inglês, poder-se-á observar o ‘diálogo’ estabelecido entre os conceitos “*subjectivity*” e “*subjects*” (Green, 2005).

¹⁹ Embora pareça ‘simples’ e/ou linear, Green (2005) sublinha: “*(...) subject formation is a never-ending story, played out compulsively over and over again, although arguably of heightened significance and particular intensification in certain ‘threshold’ moment and events. (...) subjectivity-becoming and being a subject – is always-already unfinished business*” (p.154).

²⁰ Recuperando, um pouco, Grant (1999) e Green (2005).

com participações em conferências, leitura de livros e uso de outros recursos. Assim, assume-se que a formação da subjetividade/identidade do estudante terá como base vários discursos (de diversa ordem).

Por sua vez, Maxwell e Smyth (2010, 2011) voltam a mencionar que a supervisão pressupõe, normalmente, uma relação desigual de poder: o supervisor possui mais poder, pois detém um maior conhecimento numa determinada área/tema, assim como sobre o processo investigativo. Porém, estes últimos dois autores relembram que, no caso dos doutoramentos profissionais, essa perspectiva pode não ser tão linear, na medida em que o estudante pode deter um conhecimento bastante aprofundado do tema que vai trabalhar/investigar. Inclusivamente, no final do processo supervisivo e investigativo é expectável que seja o estudante a possuir uma maior *expertise* e à-vontade relativamente ao tema que trabalhou arduamente durante um determinado período de tempo mais ou menos extenso.

De qualquer modo, ultrapassando as questões mencionadas de ‘poder’ que se encontram intimamente relacionadas com questões de conhecimento, a ênfase do processo supervisivo coloca-se na relação que é estabelecida/desenvolvida entre o estudante e o supervisor, assim como a produção de conhecimento, a qual se baseia no crescimento do estudante, em termos das suas competências, associado a um projeto de investigação que tem de realizar. Existe, pois, um enfoque tanto no processo como no produto da supervisão. Para além disso, de salientar que Maxwell e Smyth (2010, 2011) demonstram uma visão tripartida da supervisão, encontrando-se os três elementos seguintes em profunda interligação: o estudante, o conhecimento e o projeto de investigação.

2.3. ‘Uma mesma moeda com duas faces’: Uma pequena súpula

Com base no que foi explanado, verificamos que, apesar de operacionalizada em contextos diferentes, a supervisão assenta numa base processual que deve ser caracterizada por uma reflexão sistemática, ponderada e crítica. Por ser estabelecido entre pessoas, o processo supervisivo é feito de subjetividades em diálogo, as quais se inserem, por sua vez, num ambiente ‘ecossocial’ mais abrangente. Consequentemente, o(s) diálogo(s) estabelecido(s) ultrapassa(m) a relação diádica e expõe(m) os indivíduos a diversos tipos de discursos. É, pois, inevitável que questões de poder(es) se encontrem presentes, mas mais ou menos visíveis e/ou em tensão. Em princípio, assume-se a sua existência mas sob uma perspectiva negociada.

Apesar de o objetivo central da supervisão ser o desenvolvimento holístico da pessoa que se encontra a ser supervisionada, o enfoque na interação, na dialogicidade, na

incompletude e na permeabilidade do ser humano ao(s) outro(s) permite dizer que os elementos da díade se encontram, ambos, em desenvolvimento, sendo enriquecidos um pelo outro e pelas restantes dinâmicas em que se encontram. Por isso mesmo, assume-se o processo supervisivo com um potencial transformador.

3. SOBRE O CONCEITO 'DOUTORAMENTO'

“Is the doctorate really about the product (thesis) or the process (developing the researcher)? (...) Is the doctorate about education or training? How important are research training and the development of generic skills compared with actually doing the research and learning more about the subject? Should the doctorate be broad or specialised?”

(Park, 2007, p.37)

As questões apresentadas por Chris Park são reveladoras de algumas dicotomias que parecem estar subjacentes à tentativa de definir o conceito de doutoramento, pelo que é importante refletirmos sucintamente sobre ele.

Primeiramente, cremos ser pertinente rever como o doutoramento tem sido definido considerando documentos provenientes da política central de vários países do mundo. Parece-nos que é interessante e enriquecedor tomar esta perspetiva em consideração, pois entendemos que os documentos sobre os quais nos debruçamos influenciarão não só a forma como os membros da Academia conceptualizam, mesmo que genérica e superficialmente, o doutoramento, mas eventualmente também o modo como a opinião pública é ‘moldada’. Depois de revista a forma como este conceito tem sido abordado, faremos algumas reflexões, recorrendo a estudos internacionais.

Assim, começamos por considerar as contribuições provenientes dos Estados Unidos da América (Council of Graduate Schools of the U.S., 1991), da Austrália (Australian Qualifications Framework Advisory Board, 2007), e da Europa (Joint Quality Initiative Informal Group, 2004), em particular do Reino Unido (QAA for Higher Education, 2008). Ao analisarmos os quatro documentos mencionados, concluímos que as descrições e os propósitos do doutoramento partilham das mesmas características (acabando por serem usadas expressões/palavras idênticas). Assim, o doutoramento visa, da parte do estudante:

- A produção de um trabalho original que deve dar um contributo substancial à Ciência/ domínio científico;

- A criação e a interpretação de novo conhecimento, que deve ser publicado e reconhecido pelos pares;
- O desenvolvimento de competências comunicativas, orais e escritas, de alto nível;
- O conhecimento aprofundado de um determinado campo de conhecimento ou tema;
- O domínio de competências metodológicas relevantes para a área científica e/ou disciplinar;
- O reconhecimento e a prática conscientes da integridade e ética científicas;
- O desenvolvimento de competências transversais de âmbito profissional e académico, que podem ser usadas em diversos contextos, nomeadamente fora da Academia: resolução de problemas, análise crítica de assuntos complexos, inovação, capacidade para resolver situações inesperadas, flexibilidade, abertura de espírito, assim como autonomia para conceptualizar, desenhar e implementar projetos, novas ideias e/ou técnicas.

Face ao exposto, podemos começar por observar que a definição do doutoramento se apresenta sob a forma do que é expectável que a tese demonstre (originalidade) e que o estudante de doutoramento desenvolva (em termos de competências). Este facto leva-nos, pois, a questionar:

- Adotando uma perspectiva tão operacional, será que a 'essência' do doutoramento é verdadeiramente revelada e passível de se manter ao longo de um período temporal?

- Apesar do que mencionámos, quais as vantagens em apresentar uma definição operacionalizada e, pelo contrário, quais as vantagens em se tentar adotar um posicionamento mais supratemporal?

- No sentido da última questão, que consequência(s) um ou outro 'tipo' de definição do conceito 'doutoramento' terá, nomeadamente em termos do processo investigativo, da definição da sua qualidade e da própria avaliação da mesma?

Estas são algumas questões para as quais não temos respostas, mas que nos parecem importantes para serem seguidas em futuras investigações e reflexões.

No seguimento da primeira reflexão explanada, uma conclusão que podemos explicitar é o facto de o doutoramento ser compreendido simultaneamente como (i) um processo de desenvolvimento de competências e (ii) avanço de Ciência e/ou contribuição relevante para um determinado domínio científico e/ou área disciplinar, através de uma investigação original conduzida pelo estudante.

Podemos começar por centrar-nos sobre a tónica colocada no doutoramento enquanto avanço da Ciência e/ou contribuição original para um domínio académico/área

disciplinar. Este é, aparentemente, um objetivo de índole positiva e que, por si só, realça a importância do doutoramento como forma de estender as fronteiras do conhecimento humano. No entanto, frequentemente associada a esta perspectiva, encontra-se o discurso que diz respeito à relevância do conhecimento produzido. Porém, a ‘relevância do conhecimento’ tem estado ligada a uma conceção mais pragmática, instrumental e/ou ‘objetificada’: o conhecimento que contribui para a economia e para o bem-estar geral, mas este último mais especificamente relacionado com o aumento de lucros (Tennant, 2004; Usher, 2002). Assim, do ponto de vista económico e até político e social, o avanço e/ou contributo dado à Ciência, no geral, e/ou à disciplina, em particular, tem sido perspectivado como devendo ter um impacto mais ou menos visível, nomeadamente a curto prazo e em ‘esferas públicas’ como indústria, sociedade, comércio. Este discurso e abordagem sobre o conhecimento produzido no doutoramento assenta em conceitos como *“useful knowledge”* e *“commercialization of research”*, como já foi trabalhado por Peters e Olssen (2005).

Parece-nos que este tipo de abordagem tem emergido com alguma ‘intensidade’ devido a diversas razões, das quais destacamos:

(i) O aumento do número de estudantes de doutoramento, assim como aumento da diversidade de formas/tipos de doutoramento – embora em Portugal este aspeto não esteja devidamente sistematizado;

(ii) Consequentemente, uma maior necessidade de prestação de contas, face ao financiamento atribuído aos estudantes para obtenção de grau de doutor – esta prestação de contas passa, nomeadamente, pelos produtos que são resultantes do trabalho de doutoramento;

(iii) O aumento do número de discussões sobre os benefícios que um maior número de doutorados tem na economia, no mercado de trabalho, no capital social.

Observa-se, pois, uma maior ênfase em aspetos como *“original contribution to knowledge”* e, especialmente, *“value-added component of the doctoral research (degree) to the needs of a wider market of purchasers”* (Burton et al., 2009, p.423).

Por conseguinte, deparemos-nos com discussões relacionadas com: (i) a colaboração entre universidade e indústria; (ii) a relevância do doutoramento (e, no seguimento do que referimos, dos seus produtos) na economia do conhecimento, o qual dá *“a competitive national advantage in an internationalised market place”* (Halse, 2007, p.326), voltando a enfatizar-se o *“commercial value of the doctorate”* (Lloyd-Williams, 2012, p.3); e (iii) o ‘compromisso’ da educação doutoral com o desenvolvimento social e o bem-estar (Burton et al., 2009; Casey, 2009; Fink, 2006; Halse, 2007).

Por outro lado, ao centrar-nos sobre a tónica colocada no doutoramento enquanto ‘processo de desenvolvimento de competências’, podemos relevar que, pelo processo investigativo, haverá, ‘inevitavelmente’ (ou assim se espera), sempre o desenvolvimento de competências variadas, as quais poderão ser atualizáveis em outros contextos. De facto, assumindo que o doutoramento *“requires broader professional preparation to prepare students for a variety of career options”* (Nyquist & Woodford, 2000, p.6), assim como para uma variedade de contribuições para a sociedade e de variadas formas, os Conselhos de Investigação²¹ do Reino Unido publicaram uma declaração conjunta sobre formação e desenvolvimento de competências transversais, relativas a sete domínios: *“research skills and techniques; participation in research environment; research management; personal effectiveness; communication; networking and team working; and career management”* (UK GRAD Programme, 2001). Com base nesse conjunto de competências, verificamos que há uma tendência para as considerar de natureza instrumental e aplicada, como que esquecendo ou relegando para um segundo plano, o desenvolvimento completo e holístico do estudante de doutoramento.

De facto, podemos concluir que, ao abordarmos o conceito ‘doutoramento’ e ao tentarmos aflorar a sua natureza e essência, ‘facilmente’ caímos em aspetos de atribuição de valor. De qualquer modo, podemos verificar que este conceito pode ser considerado como multidimensional face às perspetivas que pululam nas reflexões públicas, as quais, cremos, são provocadas pela falta de uma discussão sistemática ou organizada com vários *stakeholders*. Neste sentido, do nosso ponto de vista, é interessante (e até prudente) anotar a perspetiva de Nyquist e Woodford (2000) que contextualizam as reflexões que abordámos, assim como outras, num *continuum*. Realçamos as suas palavras:

“The composition or ‘essence’ of the Ph.D. needs to be defined. Some members of this sector believe that the Ph.D. is a selective, specialized degree with the singular focus of producing a creative, self-initiating, independent scholar and researcher for academia. Others believe that the degree should produce graduates who can consider an array of options in terms of careers and contribute to society in many ways outside the academy” (Nyquist & Woodford, 2000, p.8).

De facto, podemos, ainda, assumir que a multidimensionalidade de que falámos em relação à forma como é considerado o doutoramento é fruto das transformações e dos desafios que temos vindo a assistir (e a alguns dos quais já nos referimos): *“the doctorate is in a phase of radical transformation”* (Halse, 2007, p.331). Porém, na linha de Nyquist e

²¹ Traduzido, do Inglês: *“Research Councils”*.

Woodford (2000), retomamos a metáfora frequentemente associada ao doutoramento: um caminho em direção ao conhecimento, o qual não será isento de um intenso desenvolvimento holístico. Neste caminho, como já tem sido salientado por diversos autores, o processo supervisivo será um importante fator da sua qualidade (Eley & Murray, 2009; Murphy, Bain, & Conrad, 2007). Esta é, pois, uma importante premissa em que assenta este trabalho, tendo sido um importante fator de motivação para termos escolhido esta temática.

CAPÍTULO 1



A EDUCAÇÃO E A SUPERVISÃO DA INVESTIGAÇÃO DOUTORAL NO DISCURSO POLÍTICO EUROPEU: UM MOSAICO DE VOZES

Tal como o título deste primeiro capítulo explicita, iniciamos o nosso trabalho abordando diversos aspetos relativos à educação doutoral e à investigação produzida a este nível, no geral, e à supervisão da investigação doutoral, em particular. Para o ‘esboço’ deste ‘pano de fundo’ apoiamo-nos em várias vozes que participam no que consideramos ser o discurso político europeu de âmbito supranacional. Esse discurso, como se constatará, caracteriza-se por ser de natureza harmoniosa (relativamente em unísono), uma vez que há uma reiteração e extensão semântica dos múltiplos tópicos que trataremos. Para além disso, os vários contributos demonstram que as várias linhas temáticas se intersejam o que conduz, assim, a uma maior dificuldade em se estabelecer determinados limites conceptuais no que concerne a este capítulo.

Assim, de forma a perspetivarmos o mosaico que caracteriza a própria discussão a nível europeu, identificaremos diversos desafios para a educação e supervisão doutorais, abordaremos aspetos relacionados com a formação e a investigação doutoral e focar-nos-emos em diversos contributos que permitem desenhar os perfis de qualidade, seja de supervisores ou estudantes (embora, em particular, destes últimos), mas que, de qualquer modo, se revelam demasiado abrangentes. Estas são as principais linhas da teia semântica deste capítulo.

Assim, deter-nos-emos com mais ou menos detalhe em vozes provenientes do Processo de Bolonha e outros grupos assim como documentos a ele associado (ponto 1), da Comissão Europeia (ponto 2) e de várias associações europeias, cujo trabalho teórico e empírico, bem como de aconselhamento tem sido incontornável. Falamos, pois, do Conselho para a Educação Doutoral da Associação das Universidades Europeias (ponto 3), da Liga de Universidades Europeias baseadas na Investigação (ponto 4), da Organização de Educação Doutoral na Biomedicina e Ciências da Saúde (ponto 5) e da Associação Europeia de Estudantes, assim como do Conselho Europeu de Candidatos a Doutoramento e Jovens Investigadores (ponto 6).

1. O PROCESSO DE BOLONHA

“Doctoral education is currently high on the higher education policy agenda in Europe. It does not only represent the most important interface between two major reform processes, the Bologna Process to create a European Higher Education Area and the Lisbon Strategy to create a European Area of Research and Innovation; it is also a focal point in national and regional policies vis-à-vis the emerging knowledge societies and economies” (Kehm, 2009, p.229).

Tal como é salientado pela citação anterior, a temática sobre a qual nos debruçamos não se reveste apenas de pertinência a nível educativo, mas também de uma relevância de cariz social e político. Por isso mesmo verificamos que a sua abordagem vai para além de fronteiras nacionais: é, pois, assumidamente de carácter supranacional e europeu, como se constata pela análise de diversos documentos europeus, que realizaremos seguidamente, em particular os que dizem respeito ao Processo de Bolonha.

De forma a circunscrevermos e delimitarmos esta sistematização, é-nos imprescindível, desde já, mencionarmos que, neste ponto, colocaremos a nossa atenção nos documentos emanados das reuniões ministeriais de natureza bienal, onde se têm reunido os Ministros do Ensino Superior dos agora 47 países que aderiram ao Processo de Bolonha e que, portanto, fazem parte da Área Europeia do Ensino Superior (AEES, de *EHEA – European Higher Education Area*).

Para além disso, debruçar-nos-emos em documentos provenientes de algumas associações europeias, as quais têm tido um reconhecimento público e assumido pelos Ministros da AEES: é o chamado grupo E4. Deste grupo fazem parte a ESU (*European Students' Union*), ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*), EURASHE (*European Association of Institutions in Higher Education*) e EUA (*European Universities Association*). Especificamente, de modo a circunscrevermos a nossa reflexão, abordaremos os documentos mais recentes das quatro associações mencionadas, que deram contribuições para o último Comunicado – o Comunicado de Bucareste, de 2012.

Finalmente, o último tópico inserido sob este primeiro ponto diz respeito aos descritores de qualificação do 3º ciclo de estudos: os chamados 'Descritores de Dublin', que foram assumidos como o *Bologna Framework*. Como verificaremos, apesar de a reflexão, nos diversos subpontos, ser abrangente e reportar-se a aspectos gerais referentes à educação doutoral, à importância da investigação e outros aspetos relacionados, o último subponto permitirá obter um enfoque mais específico. De facto, observaremos a definição do perfil de qualidade genérico que um estudante de doutoramento deverá desenvolver, tendo como perspetiva uma contribuição proveniente do discurso referente ao Processo de Bolonha.

1.1. As reuniões bienais dos Ministros da AEES

É inevitável colocarmos o enfoque no Processo de Bolonha, na medida em que contextualiza movimentos de ordem educativa, social, cultural, económica e política, com mais ou menos presença (ou importância) nos diversos países europeus que o acolheram. De qualquer modo, observa-se, também com mais ou menos veemência e impacto, um

compromisso em construir-se *“the Europe of Knowledge”*, o qual é reforçado pela própria agenda da Estratégia de Lisboa. Tal como podemos encontrar na Declaração de Bolonha (Bologna Declaration, 1999), essa ‘Europa do Conhecimento’ é

“widely recognised as an irreplaceable factor for social and human growth and as an indispensable component to consolidate and enrich the European citizenship, capable of giving its citizens the necessary competences to face the challenges of the new millennium, together with an awareness of shared values and belonging to a common social and cultural space” (s/p).

Consequentemente, podemos assumir que os estudos de pós-graduação e a investigação (onde o doutoramento se reveste de primordial importância) são essenciais para se atingirem tais objetivos. De facto, os documentos ministeriais relativos a Bolonha enformam um contexto, no qual se manifestam uma consciência e um posicionamento perante o entendimento atribuído à prática investigativa, no geral, e à prática investigativa de 3º ciclo, em particular.

Primeiramente, é essencial lembrar que a Declaração de Bolonha (Bologna Declaration, 1999) sublinha como maior objetivo criar *“the European area of higher education [as] a key way to promote citizens’ mobility and employability and the Continent’s overall development”*. É reforçada a ideia de que os sistemas de Ensino Superior e investigação necessitam de *“continuously adapt to changing needs, societies demands and advances in scientific knowledge”*. Por conseguinte, para se atingir este objetivo e para se elevar os índices de competitividade dos sistemas europeus de Ensino Superior, reconheceu-se como urgente estabelecerem-se seis objetivos mais ‘operacionais’: (i) a adoção de graus facilmente comparáveis; (ii) a adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais (em 2003 iremos notar a ‘inserção’ do 3º ciclo); (iii) o estabelecimento de um sistema de créditos; (iv) a promoção da mobilidade; (v) a promoção de um sistema de garantia de qualidade com critérios e metodologias comparáveis; e (vi) a promoção de uma cooperação institucional no espaço europeu com programas de estudo, formação e investigação devidamente integrados.

Apesar de não se verificar, no imediato, uma atenção específica ao 3º ciclo de estudos, facilmente o conseguimos integrar nos objetivos anteriormente lembrados. Foi, na verdade, com e a partir do Comunicado de Berlim (Berlin Communiqué, 2003) que o 3º ciclo e a investigação produzida nesse âmbito assumiram um lugar de maior destaque.

De facto, com o Comunicado de Berlim (Berlin Communiqué, 2003) é sublinhado que os dois pilares da sociedade do conhecimento são a Área Europeia do Ensino Superior e a Área Europeia de Investigação (do Inglês, *European Research Area*), os quais se baseiam na

investigação, inovação, mobilidade e qualidade. Assim, o 3º ciclo reveste-se de importância fundamental para o desenvolvimento de competências de investigação, sendo um essencial passo formativo, assim como para o desenvolvimento de estudos interdisciplinares e para a melhoria da qualidade da investigação.

Por sua vez, no Comunicado de Bergen (Bergen Communiqué, 2005), o desenvolvimento aprofundado da investigação no contexto de Ensino Superior é um ponto marcante, sendo eleito como desafio e prioridade. A investigação é, pois, vista como essencial para o desenvolvimento cultural e económico, para a coesão social, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e para o aumento da competitividade e atratividade europeias. Neste contexto, os programas doutorais/os doutoramentos deverão ser considerados fundamentais para o avanço da investigação e da formação interdisciplinar, bem como para o desenvolvimento de competências transversais/genéricas, essenciais para o mercado de trabalho.

Na mesma linha, o Comunicado de Londres (London Communiqué, 2007) vem sublinhar a necessidade de se realizarem programas doutorais diversificados (i) para se fortalecer a investigação desenvolvida, assim como para se consolidar o seu estatuto dentro e fora do ambiente de Ensino Superior, (ii) para desenvolver a carreira dos jovens investigadores e, naturalmente, (iii) para aumentar a qualidade, competitividade e atratividade europeias.

Posteriormente, no Comunicado de Leuven (Leuven Communiqué, 2009) deparamo-nos com um reforço das perspetivas que encontramos nos documentos ministeriais anteriores, sendo, todavia, enfatizada a importância de se integrar a investigação no processo de ensino/aprendizagem, de se desenvolver competências transversais/genéricas importantes para o contexto do mercado de trabalho, de forma a dar uma resposta adequada aos desafios colocados pelas esferas económica, social e cultural. Como se pode constatar na citação que se segue:

“Our societies currently face the consequences of a global financial and economic crisis. In order to bring about sustainable economic recovery and development, a dynamic and flexible European higher education will strive for innovation on the basis of the integration between education and research at all levels” (Leuven Communiqué, 2009, p.1).

Neste documento é, ainda, acentuada a importância da inovação e da criatividade que, sendo inerentes ao processo de investigação, devem objetivar o desenvolvimento da sociedade, daí que: *“the number of people with research competences should increase”* (Leuven Communiqué, 2009, p.4). Para além disso, face à importância da investigação e dos

seus produtos, é ressaltada a necessidade de criação de carreiras mais atrativas para os jovens investigadores.

Por sua vez, da mais recente reunião ministerial emergiu o Comunicado de Bucareste (Bucharest Communiqué, 2012), no qual nos detemos com mais detalhe, dada a sua atualidade. Logo nos primeiros parágrafos, há um assumir-se que a crise económico-financeira tem não só consequências negativas em termos sociais, mas também no sistema de Ensino Superior no que concerne a questões de financiamento e de empregabilidade. No entanto, o Ensino Superior é entendido como uma solução para se ultrapassarem as dificuldades atuais, uma vez que: *“Strong and accountable higher education systems provide the foundations for thriving knowledge societies”* (Bucharest Communiqué, 2012, p.1). Novamente, neste documento verificamos um reforço no empenhamento em se atingirem, integral e plenamente, os objetivos delineados na Declaração de Bolonha (apesar de nos focarmos no que concerne ao 3º ciclo, dado o enfoque desta sistematização).

Neste documento constata-se, inclusivamente, um reconhecimento de que, para se desenvolverem competências transversais, multidisciplinares e inovadoras e, conseqüentemente, para se contribuir ativamente para o mercado de trabalho e desenvolvimento sustentável, deve ser assegurada a ligação entre investigação, ensino e aprendizagem em todos os ciclos. Por conseguinte, nos programas de estudo deve ser visível o facto de a investigação dever nortear o ensino e aprendizagem, pelo que é assumido que se deve assegurar a diversidade de programas doutorais.

Seguindo documentos provenientes da EUA (2010) e da Comissão Europeia (2011), podemos, desde já, constatar um compromisso em promover a qualidade, a transparência, a empregabilidade e a mobilidade no 3º ciclo, uma vez que a educação e formação neste nível tem um papel fundamental em aproximar e reforçar a AEES e a Área Europeia de Investigação. Inclusivamente, manifesta-se um compromisso em chegarem-se a estruturas de qualificação comparáveis e compatíveis relativas aos três ciclos de estudo, de forma a reforçar-se a comparabilidade e incrementar-se a mobilidade. Sublinhamos, pois, uma harmonia de objetivos que encontraremos em várias vozes europeias.

1.2. A contribuição do grupo E4 para o Comunicado de Bucareste

Depois de nos suportarmos em algumas ideias que, para nós, se revelam fundamentais e que emanaram de reuniões bienais, constituídas pelos ministros dos países que aderiram ao Processo de Bolonha, consideramos essencial também nos focarmos em outros documentos

atuais e relevantes para esta sistematização. Tal como mencionámos anteriormente, estes documentos são provenientes do chamado grupo E4: ESU, ENQA, EURASHE e EUA.

De modo a circunscrevermos o nosso olhar, seleccionámos os documentos que (i) apresentam recomendações (sendo entendidos como uma ‘adenda’ ao próprio Comunicado de Bucareste), e (ii) se reportam e/ou colocam uma tónica particular no 3º ciclo de Bolonha e/ou na investigação resultante deste ciclo avançado de estudos.

1.2.1. ESU – European Students’ Union

A Associação Europeia de Estudantes - mais especificamente, no seu documento intitulado *Bologna with Students’ Eyes 2012* (ESU, 2012a) – destaca as mudanças verificadas no sistema de Ensino Superior, especialmente depois de se introduzir o 3º ciclo. Entre outros aspetos, é sublinhado como fundamental: uma maior cooperação internacional relativa a programas de 3º ciclo; um maior enfoque na criação de escolas doutorais; e um aumento de programas de 3º ciclo devidamente estruturados, recorrendo ao sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*). Simultaneamente, no que ao 3º ciclo diz respeito, é relevada a preocupação (e recomendação) relativa: (i) à necessidade de se garantir uma progressão flexível e aberta entre os ciclos e (ii) à urgência em se assegurar os direitos dos doutorandos, em particular a clarificação do seu estatuto (académico-profissional):

“The status of Ph.D. candidates throughout EHEA is still a precarious issue. Ph.D. candidates and early stage researchers in general do not have sufficient access to support services and are not being represented enough among other stakeholders. The national governments should establish or reinforce policies focusing on the improvement of the Ph.D. candidates’ rights” (ESU, 2012a, p.26).

Relativamente ao *Statement* apresentado por esta Associação no âmbito da reunião ministerial (ESU, 2012b), podemos observar que a tónica é colocada no suporte financeiro que deve ser dado aos estudantes (em resposta à crise) e na dimensão social do Processo de Bolonha. Quanto a este último ponto, é sublinhada a necessidade de se garantir que uma variedade de estudantes (nomeadamente os estudantes provenientes de grupos pouco representados, como os de grupos sócio-económicos mais desfavorecidos) possa aceder e frequentar o 3º ciclo de Bolonha. Para tal, é referido que tem de ser assegurado financiamento/apoio pelas das instituições de Ensino Superior.

1.2.2. ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education

O documento da ENQA (2012) dirigido aos Ministros que fazem parte da AEEES reforça a importância dos sistemas de garantia da qualidade, em especial: *“the relationship between external quality assurance procedures and the development of mechanisms to enhance higher education”* (p.2). Apesar de não haver uma referência particular ao 3º ciclo e/ou à investigação, poderemos considerar que, quando se manifesta uma particular atenção relativamente à garantia da qualidade de programas conjuntos, podemos também assumir que se poderá referir aos programas conjuntos no âmbito dos programas doutorais.

Inclusivamente, a garantia da qualidade está associada aos instrumentos que Bolonha prevê e que permitem a transparência (assim como análise e avaliação dessa qualidade), nomeadamente: o sistema de créditos ECTS, o Suplemento ao Diploma e a definição de descritores das qualificações. O uso desses instrumentos permitirá não só a comparabilidade europeia, como uma mais adequada análise e avaliação, assim como a identificação de casos de ‘boas práticas’. Como tal, cremos que, também este ponto, se poderá referir ao sistema de 3º ciclo.

1.2.3. EURASHE – European Association of Institutions in Higher Education

A associação EURASHE é uma voz proveniente da vertente mais profissional e aplicada do Ensino Superior¹ e é um membro consultivo do *Bologna Follow-up Group*. Os dois documentos emanados desta associação, que podem ser associados ao Comunicado de Bucareste (EURASHE, 2012; EURASHE & UASnet, 2012), revelam responsabilidade e preocupação com a concretização dos objetivos principais do Processo de Bolonha, em especial com a transição dos (pós)graduados para o mercado de trabalho. Simultaneamente, verificamos que esta associação manifesta um entendimento dos conceitos de inovação e investigação cujo enfoque se centra na aplicação e em produtos aplicados²:

“EURASHE holds the view that all institutions of higher education have a three-fold mission, i.e. teaching, research and services to the community. Their scope and focus depend on the specific profile and mission of the institution, and may have varying stresses and outputs. Professionally-oriented institutions and programmes with their

¹ Esta vertente de natureza mais profissional e aplicada observa-se na forma como esta associação entende questões relacionadas com o ensino, a aprendizagem e a formação, assim como a investigação e o serviço à comunidade.

² Um desses documentos, mais focado em questões de investigação e inovação (EURASHE & UASnet, 2012b), foi, inclusivamente, realizado em conjunto com a UASnet – *Universities of Applied Sciences Network*.

close links to stakeholders emphasise a key role of learning, share a broad interpretation of innovation and research, aiming at practical applications and outcomes” (EURASHE, 2012, p.2).

Logo no início do documento relativo a esta citação, encontramos uma referência ao contexto de crise económica e financeira a qual deverá ser combatida com recurso a uma sociedade do conhecimento criativa, inovadora e sustentável que se encontra ancorada num sistema de Ensino Superior, cuja missão deverá ser colocada nos seguintes termos:

“Higher education has to be deeply involved in these new and related phases both through education and training (new competences for new jobs in lifelong learning), through (applied) research and the new knowledge to be implemented through high-impact innovation. The current world of work also needs more and better-educated and multi skilled graduates” (EURASHE, 2012, p.4).

Como se pode verificar, a ênfase é colocada no desenvolvimento de competências de alto nível, numa atitude de aprendizagem ao longo da vida, no desenvolvimento de investigação e de conhecimento novo (ou renovado), inovador e com impacto. Porém, esta associação assume que os objetivos do Processo de Bolonha devem continuar a ser consolidados, de forma a reforçar-se a AEES e a dar-se respostas aos desafios da sociedade, que o Ensino Superior também deve ‘sentir’ como seus.

Por conseguinte, a associação faz várias recomendações aos Ministros reunidos na Reunião de Bucareste a vários níveis e relativamente a vários assuntos (EURASHE, 2012): aprendizagem centrada no estudante e descritores de qualificação nacionais (*national qualifications framework*); empregabilidade e aprendizagem ao longo da vida; garantia da qualidade e ferramentas de transparência; mobilidade e abertura internacional; e investigação, desenvolvimento e inovação. Apesar de as várias recomendações poderem ser transversais a todos os ciclos de Bolonha, perpassando a ideia de aprendizagem ao longo da vida e flexibilidade educativa, as referências mais explícitas ao 3º ciclo de Bolonha estão patentes nos seguintes tópicos:

(i) A mobilidade de estudantes na AEES deve ser observada e estimulada nas suas mais variadas formas e nos três ciclos de Bolonha. Para além disso, essa mesma mobilidade deve ser verificada com maior ‘intensidade’ entre docentes e investigadores em início de carreira.

(ii) A investigação e a inovação devem ter impacto a nível do desenvolvimento regional, mas sem negligenciar a perspetiva global, pelo que deverão ser desenvolvidas diversas parcerias para que essa investigação (mais aplicada) e o seu impacto sejam mais visíveis. A tônica é, pois, colocada na promoção da inovação, criatividade e disseminação de investigação com impacto visível. Consequentemente, as recomendações da EURASHE situam-

-se ao nível da promoção de financiamento público e privado em investigação com impacto; no desenvolvimento de indicadores de *performance* que demonstrem a existência de impacto na ciência, na educação, na sociedade e no setor profissional; no desenvolvimento de parcerias de forma a desenvolverem-se produtos inovadores; e no investimento nos chamados doutoramentos profissionais ou em interligação com empresas para a produção de produtos com impacto.

Constatamos, de facto, a existência de uma ênfase na produção de produtos e de uma investigação suportada no impacto. Estes aspetos são ainda mais sublinhados no documento que a EURASHE e a UASnet produziram em comum (EURASHE & UASnet, 2012), enfatizando a investigação e a inovação - dois aspetos essenciais para o desenvolvimento do conhecimento (considerado o mais poderoso recurso no mundo actual). Por conseguinte, as recomendações relativas ao último documento em questão situam-se em aspetos muito próximos dos que foram elencados anteriormente, bem como em outros: desenvolvimento da capacidade investigativa, ligando-a à prática educativa; promoção de parcerias com entidades regionais; desenvolvimento de investigação com impacto visível e baseado em evidências; promoção do envolvimento de docentes e estudantes em projetos variados; promoção de atividades investigativas com todos os programas educativos.

1.2.4. EUA – *European Universities Association*

A Associação Europeia de Universidades é uma associação caracterizada por ser uma voz independente do setor universitário europeu. A sua principal missão (como se constata pela informação disponível no *website*) é participar em/estimular discussões, tendo um carácter consultivo, mas estando também envolvida em processos de tomada de decisão, no que concerne a diversos aspetos relacionados com questões de política educativa europeia do Ensino Superior. Considerada como uma plataforma pan-europeia de universidades, o trabalho realizado por esta associação tem demonstrado ser de grande relevância e pertinência, daí o peso que tem tido no panorama europeu do Ensino Superior.

Neste contexto, consideramos fundamental analisar o documento produzido e dirigido aos Ministros da AEES que se reuniram em Bucareste (EUA, 2012), no qual esta associação deixou identificadas algumas prioridades. De entre essas prioridades, interessa-nos ressaltar as seguintes:

(i) A promoção de uma universidade comprometida. Tal como é referido, isto passa por encorajar as universidades para, efetivamente, se envolverem no que é considerado o *“knowledge triangle of education, research and innovation, as well as promoting*

interdisciplinarity and entrepreneurship” (EUA, 2012, p.4). Há, pois, um reforço da ideia de que é essencial colaborar-se com diversos *stakeholders*, de forma a haver impacto em termos de desenvolvimento comunitário, regional e nacional. Neste sentido, é essencial que licenciados e indivíduos possuidores de pós-graduações demonstrem ter competências que lhes permitam agir, fazer parte de e tornar possível esse tipo de impacto.

(ii) O aumento das sinergias entre a Área Europeia do Ensino Superior e a de Investigação. Neste caso, e tal como é sublinhado, a educação doutoral é considerada como o fator indiscutível de ligação entre essas duas Áreas – algo que, aliás, tem sido referido nos vários documentos ministeriais. Consequentemente, é essencial o desenvolvimento de escolas doutorais, de modo que estas estruturas potenciem a qualidade e assegurem a transparência dos programas de formação em investigação, para além de promoverem colaborações não só com parceiros internacionais mas também de setores variados. A EUA reconhece que há ainda um caminho a percorrer em termos de aumento da qualidade dos programas doutorais, assim como na melhoria das oportunidades de carreira para jovens investigadores.

Para além do referido, a EUA demonstra um caráter mais ativo em termos de posicionamento, na medida em que delinea as suas linhas de ação/intervenção de forma a contribuir não só para a consolidação da AEES, mas também para apoio de universidades individuais. Assim, interessa-nos destacar alguns pontos (relacionados com a educação e investigação doutorais):

- Desenvolvimento da Aprendizagem ao Longo da Vida e Empregabilidade

Entre outros aspetos, neste ponto é relevado que o mercado de trabalho, as mudanças demográficas e o próprio contexto sócio-económico ‘pedem’ às universidades variadas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, de forma a potenciar-se, permanentemente, o desenvolvimento profissional e pessoal dos cidadãos que conduzirá, por sua vez, a uma melhoria da qualidade de vida. Inclusivamente, essas estratégias de aprendizagem ao longo da vida devem potenciar o desenvolvimento de competências de alto nível, para além de poderem ter um impacto positivo relativamente a índices de empregabilidade. É, pois, recomendado o seguinte:

“EUA is encouraging universities to consider how they can improve their collaboration with a range of stakeholders including employers, local communities, national and regional administrations, in order to improve the skills and competences, and thus the employment prospects of their graduates, including their PhD holders” (EUA, 2012, p.7).

- Desenvolvimento e apoio à mobilidade

Relativamente a este ponto, a mobilidade é considerada uma forma essencial de potenciar o desenvolvimento de competências e a empregabilidade não só de licenciados como também de jovens investigadores, pelo que é importante reforçar estratégias institucionais de cooperação e mobilidade, assim como de estratégias de financiamento que apoiem e promovam essa mesma cooperação e mobilidade.

- Reforço da ponte entre a Área Europeia do Ensino Superior e de Investigação: o papel da educação doutoral

Novamente, reforça-se o papel da educação doutoral no espaço europeu. Associado a este ponto encontra-se a questão das carreiras de jovens investigadores. Consequentemente, assistimos a um enfatizar-se da importância de se promover a qualidade dos programas doutorais e de melhorar a carreira de jovens investigadores.

1.3. Descritores de Dublin e Quadro de Qualificações da AEES

Face ao enfoque do nosso trabalho sobre o processo de supervisão da investigação doutoral e, especificamente, sobre as competências que supervisores e estudantes devem demonstrar e consolidar, cremos que é importante debruçar-nos sobre os Descritores de Dublin e o Quadro de Qualificações de Bolonha. Estes desenham o perfil, mesmo que genérico, que o estudante de doutoramento deve demonstrar no final do 3º ciclo, o qual deverá ser especificado nos quadros de qualificação de cada país que pertence à AEES.

No Comunicado de Berlim (Berlin Communiqué, 2003), no qual se assume a importância da investigação e a emergência do 3º ciclo, também é mencionada a necessidade de se elaborar um quadro de qualificações da AEES:

“Ministers encourage the member States to elaborate a framework of comparable and compatible qualifications for their higher education systems, which should seek to describe qualifications in terms of workload, level, learning outcomes, competences and profile. They also undertake to elaborate an overarching framework of qualifications for the European Higher Education Area” (Berlin Communiqué, 2003, p.4).

Como podemos observar, na base desse quadro encontram-se alguns pressupostos de Bolonha: a comparabilidade e compatibilidade dos ciclos de estudo, de forma a também se promover a mobilidade de estudantes, docentes e investigadores.

Neste contexto o grupo da *Joint Quality Initiative* elaborou o que é mencionado como os Descritores de Dublin, os quais foram adotados em 2005 como o Quadro de Qualificações da AEES – sendo, aliás, denominado como o *Bologna Framework*, como já referimos.

De facto, foi numa reunião informal do grupo mencionado que, em dezembro de 2003, se destacou a necessidade de se identificarem os descritores que revelassem ser gerais e partilhados pelos diversos países. Esses descritores deveriam, posteriormente, ser adaptados especificamente a cada contexto, mas nunca perdendo essa base de unidade a Bolonha (Joint Quality Initiative Informal Group, 2003). Numa outra reunião, em fevereiro de 2004, essas premissas voltaram a ser reforçadas. Este facto acaba por caracterizar a natureza dos descritores e do próprio quadro de qualificações. Este quadro deveria, pois, promover a comparabilidade dos sistemas nacionais face a um alinhamento comum. Apesar de o quadro ser geral, ele é transparente e parece assegurar a autorregulação e a prestação de contas, por um lado, e o reconhecimento de graus e a mobilidade, por outro (Joint Quality Initiative Informal Group, 2004a). Finalmente, em outubro de 2004, o grupo do *Joint Quality Initiative* elabora o documento final, onde são expressos os descritores para cada ciclo de estudos, nomeadamente o que corresponde ao doutoramento: o 3º ciclo de Bolonha (Joint Quality Initiative Informal Group, 2004b).

Assim, face ao documento mencionado, os estudantes, a quem é atribuído o grau de doutor, devem demonstrar as seguintes competências (subdividimos o 1º descritor apresentado no documento original para não ficar uma competência dupla):

- Demonstração de uma compreensão sistemática num domínio científico em estudo;
- Domínio de competências e métodos de investigação associados ao domínio científico em estudo;
- Demonstração da capacidade para conceber, desenhar, implementar e adaptar um processo investigativo significativo, seguindo as normas de integridade académica;
- Desenvolvimento de um trabalho significativo e substancial através de uma investigação original que amplie as fronteiras do conhecimento;
- Desenvolvimento de um trabalho com mérito, devendo ser reconhecido pela publicação em revistas nacionais e internacionais com arbitragem científica;
- Análise crítica, avaliação e síntese de ideias novas e complexas;
- Comunicação estabelecida com os seus pares, com a restante comunidade académica e com a sociedade no geral sobre as suas áreas de especialidade;
- Promoção, num contexto académico e profissional, do desenvolvimento tecnológico, social e cultural numa sociedade baseada no conhecimento.

Tudo o que foi sublinhado no grupo informal do *Joint Quality Initiative* foi assumido pelo grupo de trabalho de Bolonha, no qual se salienta a necessidade de cada país dever apropriar-se dessas linhas gerais, aprofundá-las e adequá-las à sua realidade – como já

háviamos mencionado anteriormente. Isto conduzirá, pois, a uma articulação em torno de um quadro comum, mas respeitando a especificidade de cada nação. Observe-se:

“The framework for qualifications of the EHEA should be regarded as an overarching framework. That is to say, it provides a meta-framework within which to develop national framework and, in broad terms, it stipulates the outline and boundary of national framework, and is a device, which helps to provide clearer understanding of how the various qualifications made within the European higher education area, are related to each other and articulate with each other” (Bologna Working Groups on Qualifications Framework, 2005, p.58).

2. COMISSÃO EUROPEIA

Quando nos debruçamos sobre os documentos da Comissão Europeia, observamos uma harmonia relativamente ao que é propugnado pelos documentos oficiais de Bolonha, o que demonstra, efetivamente, que Bolonha transcende uma dimensão educativa. Bolonha está, pois, imbuída de um cariz político, sublinhando que a educação e a formação e, especificamente, o Ensino Superior são fundamentais para o desenvolvimento e o aumento da competitividade, sendo o conhecimento a base irrevogável para que tal aconteça.

Parece-nos interessante começar por observar que, num documento de janeiro de 2000, a Comissão Europeia ressalta a importância da investigação para a Europa se fundar numa verdadeira economia do conhecimento no século XXI: *“(...) a investigação e a tecnologia são um dos principais motores do crescimento económico e da competitividade.”* (Comissão Europeia, 2000, p.5). Para tal, é essencial (re)investir-se na investigação considerando várias medidas, das quais destacamos: o aumento da mobilidade dos investigadores, a intensificação da cooperação entre as universidades e a indústria, assim como a introdução de uma dimensão europeia nas carreiras científicas. Estes são, pois, aspetos que se encontram na ‘ordem do dia’, mas que já se encontravam patentes em variadas discussões europeias.

Uns meses depois, em finais março de 2000, com o Conselho Europeu de Lisboa, assume um *“novo objetivo estratégico para a próxima década”*: a Europa *“tornar-se no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social”* (Parlamento Europeu, 2000, s/p). Para se atingir este propósito, entre outros aspetos elencados, enfatizamos a relevância colocada na criação de um Espaço Europeu de Investigação e de Inovação, reforçando-se o que havia sido explicitado no documento mencionado anteriormente.

No entanto, em simultâneo, são reconhecidas algumas fragilidades no que toca à consecução dos tópicos referidos: financiamento insuficiente, inexistência de um ambiente que estimule a investigação e valorize os seus resultados, assim como natureza fragmentada de atividades e dispersão de recursos (European Commission, 2002). Desta forma, tem sido necessário investir-se, ao longo do tempo, em estratégias variadas de modo que, progressivamente, se ultrapassem essas fragilidades e dificuldades. Essas estratégias vão desde políticas mais ou menos específicas, ao investimento em infraestruturas, à alocação de financiamento apropriado, à promoção da mobilidade, a discussões sobre a propriedade intelectual, ao estímulo da cooperação (European Commission, 2002, 2004).

Todavia, de entre as variadas estratégias, a ênfase no papel das universidades é incontornável, encontrando-se “no centro da Europa do conhecimento”:

“Porque se situam no ponto de interseção da investigação, da educação e da inovação, as universidades detêm, sob vários pontos de vista, a chave da economia e da sociedade do conhecimento” (Comissão Europeia, 2003, p.5).

De facto, esse ‘triângulo do conhecimento’³ constituído pela educação, investigação e inovação é crucial para se ser competitivo, para se atingir uma qualidade inegável, para se chegar mais próximo das metas delineadas pela chamada Estratégia de Lisboa de 2000, lembradas previamente.

Na verdade, a investigação, nos diversos documentos da Comissão Europeia, é sinónimo de conhecimento novo, inovação, crescimento, internacionalização, concorrência e competitividade, interdisciplinaridade crescente, desenvolvimento de competências diversificadas (desde transversais a específicas) de alto nível. Assim, de forma a impulsionar a investigação realizada a nível europeu foi criado o *European Research Council* (ERC): um mecanismo pan-europeu e autónomo que visa financiar ‘investigação de fronteira’⁴ de qualquer domínio científico (European Commission, 2005a). Desta forma, pretende-se encorajar e apoiar indivíduos criativos que, conduzidos pela curiosidade e ‘sede’ de conhecimento, colocam perguntas imprevisíveis, arriscadas, inter e transdisciplinares, as quais podem não ser financiadas pelos dispositivos normais de financiamento, dado o seu carácter arriscado. Assim, com este apoio, pretende-se (European Commission, 2005a):

- Reforçar a excelência da investigação, especialmente em áreas novas e de rápido desenvolvimento;

³ Traduzido, do Inglês, “*knowledge triangle*” (European Commission, 2005b).

⁴ Traduzido, do Inglês, “*frontier research*” (European Commission, 2005a).

- Estimular a competição científica e tecnológica, onde se pretende que a Europa consiga ser reforçada e passe para a liderança científico-tecnológica em relação a outras áreas do mundo;
- Promover a ligação da ciência à inovação tecnológica;
- Tornar o espaço europeu atrativo para investigadores talentosos, motivados, produtivos, criativos, imaginativos, audaciosos e de alta qualidade;
- Desenvolver um espaço europeu que, ao mesmo tempo que assume a diversidade de culturas e tradições investigativas, apresenta como denominador comum um ambiente investigativo europeu baseado na criatividade, atrativo para investigadores, pois investindo em massa crítica;
- Articular este mecanismo pan-europeu de financiamento com as agências de financiamento de âmbito nacional, cujos objetivos são diferentes, mas que se complementam, visando o avanço da Ciência e da investigação desenvolvida a nível Europeu.

Desta forma, não só a Área Europeia de Investigação sairá reforçada, face aos seus ‘concorrentes’ (Estados Unidos da América e o Oriente, nomeadamente Japão e China), como, em especial, trará benefícios à Europa em termos económicos, sociais, estruturais que reforçarão a sua posição como uma economia líder baseada no conhecimento. De facto:

“The competitive challenges of the 21st century require that researchers not only think imaginatively about the work they want to do, but also have at their disposal an instrument flexible enough to meet their needs under all kinds of circumstances from a European and not just a national perspective” (European Commission, 2005a, p.51).

Observa-se, pois, como essencial para o avanço do conhecimento: (i) a importância dos investigadores, (ii) a existência de uma carreira científica atraente, aberta e sustentável, e (iii) o incentivo a várias formas de mobilidade (a nível europeu) que promovam o desenvolvimento profissional dos investigadores. Estes são alguns aspetos com que se inicia a ‘Carta Europeia do Investigador’ e o ‘Código de Conduta para o Recrutamento de Investigadores’, que também datam de 2005 (Comissão Europeia, 2005). Apesar de os seus princípios não serem de carácter obrigatório, é recomendável que se assegure o seu cumprimento:

“A Carta Europeia do Investigador consiste num conjunto de princípios e requisitos gerais que definem os papéis, responsabilidades e direitos dos investigadores, bem como das entidades empregadoras e/ou financiadoras dos investigadores.” (Comissão Europeia, 2005, s/p).

É de salientar que se realiza uma distinção entre investigadores em início de carreira e investigadores experientes, sendo que os primeiros são aqueles que *“se encontram nos primeiros quatro anos (equivalente a tempo inteiro) da sua atividade de investigação, incluindo o período de formação pela investigação”* (Comissão Europeia, 2005, s/p).

Neste contexto são relevados vários aspetos que devem ser seguidos por todos os investigadores (sendo, aliás, considerados como *“Princípios e requisitos gerais aplicados aos investigadores”*), nomeadamente: (i) *“liberdade de investigação”*, (ii) adesão a práticas e princípios éticos, (iii) *“responsabilidade profissional”* (por exemplo, no que concerne os benefícios da investigação para a sociedade), (iv) *“atitude profissional”* no que diz respeito à consecução do projeto de investigação, (v) *“responsabilização”* no sentido de *accountability* no que respeita ao uso de dinheiros públicos, (vi) *“divulgação e exploração dos resultados”* e *“envolvimento público”*, e (vii) *“desenvolvimento profissional contínuo”* (Comissão Europeia, 2005, s/p). Acrescente-se, ainda, uma breve nota no que concerne à supervisão. Neste caso são mencionados os seguintes pontos (Comissão Europeia, 2005, s/p):

- Os investigadores em formação devem: *“estabelecer uma relação estruturada e regular com o(s) seus(s) supervisor(es) (...) de modo a tirar todo o partido da sua relação com estes”*; anotar a evolução do seu trabalho e de todos os resultados obtidos; participar em seminários e obter reações também através de relatórios; assegurar que o calendário da investigação é cumprido.
- Os investigadores seniores devem: ter elevada qualidade no trabalho investigativo que realizam; ter *“tempo, conhecimentos, experiência, especialização e empenhamento”*; *“estabelecer uma relação construtiva e positiva com os investigadores em início de carreira, a fim de criar condições para uma transferência de conhecimentos eficiente e para um maior desenvolvimento e sucesso da carreira dos investigadores”*.
- A instituição, entre outros aspetos, deve *“garantir a criação de um ambiente de investigação ou formação pela investigação tão estimulante quanto possível”*, nomeadamente por recursos a financiamento, equipamento e outros serviços adequados.

Apesar de serem destacados tópicos genéricos, verifica-se o compromisso existente entre os três vetores que fazem parte do processo supervisiivo, sendo a instituição o contexto em que a relação diádica, de índole mais próxima, se deverá desenvolver e otimizar.

Assim, continuando a reforçar-se a importância das universidades, no geral, e do papel dos investigadores, em particular, vamos assistindo à existência de discursos que vão nesse sentido. De facto, outros documentos continuam a realçar a relevância de se responderem a vários tipos de desafios, de entre os quais destacamos o aumento da atratividade e da

qualidade das universidades assim como das carreiras de investigação. Assim, revela-se importante atingirem-se e/ou consolidarem-se determinados objetivos (European Commission, 2005b, 2005c, 2006, 2007a, 2007b):

- Criar percursos de ensino e aprendizagem mais flexíveis e abertos;
- Disseminar, através do ensino, o conhecimento desenvolvido na investigação, de forma também a estimular uma mentalidade questionadora, crítica e empreendedora e desenvolver nos estudantes um conjunto de competências transversais, importantes para questões de empregabilidade;
- Assegurar a formação dos investigadores, nomeadamente ao longo da vida, com o recurso a cursos e/ou estratégias de desenvolvimento de competências;
- Admitir um acesso mais amplo a diversos tipos de aprendentes com características mais diversas;
- Criar investimento/financiamento mais elevado e mais eficiente;
- Desenvolver parcerias mais diversificadas com vários *stakeholders*, principalmente com a indústria e a sociedade local, designadamente pela criação de incentivos;
- Potenciar verdadeiramente a mobilidade, seja geográfica, seja intersectorial;
- Desenvolver investigação de âmbito cada vez mais inter e transdisciplinar;
- Transferir para a sociedade, através de diversas atividades com os vários parceiros, conhecimento que possa ser importante não só para a economia mas especialmente para o bem estar;
- Investir em estruturas como escolas pós-graduadas ou escolas doutorais, assim como desenvolver redes europeias e internacionais, de modo a intensificar a dinâmica relativa aos vários ciclos de estudos do Ensino Superior, mas especialmente à mobilidade, enriquecimento e formação de jovens investigadores (ou investigadores em formação);
- Assegurar-se uma autonomia e responsabilização das universidades, especialmente em termos de dos sistemas de governança internos.

De facto, é assumido que, para se atingirem esses objetivos tão diversos, mas que podem ser considerados de forma articulada, as práticas têm de mudar progressivamente para a Europa conseguir inovar, pela investigação, mostrando-se competitiva, atrativa e dinâmica. A inovação é, aliás, uma 'bandeira' da estratégia europeia 2020. Terminamos, pois, com uma citação que volta a reforçar a articulação de vários vetores como: investigação, conhecimento, inovação, desenvolvimento, bem estar:

“The strategy will address new concepts and ideas of innovation and will define means to help transform scientific knowledge into the useful and well adapted products and services that people want, but it will go further. Innovation is today by far more than purely traditional industrial innovation; it covers both technological and social innovation (...) Innovation is open and global” (European Commission, 2010, p.8).

2.1. Tuning Project

Sendo um projeto apoiado pela Comissão Europeia, apesar de o seu enfoque principal ser o 1º e 2º ciclos de Bolonha, interessa-nos destacar o que é trabalhado no que concerne ao 3º ciclo. Neste subponto iremos, então, refletir sobre os contributos de diversos documentos relativos ao Projeto *Tuning* no que diz respeito (i) a questões como a definição ou a perspetiva atribuída ao doutoramento, (ii) a tópicos diversificados que remetem para algumas recomendações, assim como para questões estruturais e operacionais do 3º ciclo e dos programas doutorais, e (iii) a um primeiro esboço da definição do perfil de qualidade de estudantes, tendo em conta competências transversais. É, pois, um subponto construído a partir de um ponto de vista mais genérico para um enfoque mais específico.

Podemos verificar nos mais variados documentos relativos ao 3º ciclo (González & Wagenaar, 2008; González, Isaacs & Wagenaar, 2008; Physics SAG, 2007; Tomasi & Vanmaele, s/d), bem como noutros mais gerais relativos a diversas disciplinas (Business and Management Education SAG, 2009; Chemistry SAG, s/d; Earth Science SAG, 2009; Education SAG, 2009; Mathematics SAG, s/d; Nursing SAG, s/d; Physics SAG, 2007, 2008; Tomasi & Vanmaele, s/d) que o 3º ciclo de Bolonha corresponde ao grau de doutoramento, sendo este entendido como uma qualificação de alto nível atribuído a quem realize um trabalho investigativo original e substancial, normalmente apresentado sobre a forma de tese.

Por sua vez, é mencionado que, a partir da tese, devem já ter sido publicados artigos em revistas internacionais de referência e com arbitragem científica, significando a existência de uma ‘validação’ externa por pares no que concerne à importância e qualidade da investigação realizada. A existência de artigos já publicados é, em muitas disciplinas, um requisito para a defesa da tese, devendo ser o estudante de doutoramento o primeiro autor e, nos casos de existir coautoria, o contributo de cada autor deve ser explicitado (por percentagem e/ou descritivamente). Isto deve-se ao facto de os artigos deverem patentear claramente a investigação desenvolvida pelo estudante e o seu envolvimento. Assim, deve estar visível que foi o estudante quem realizou o trabalho mais extenso, pois faz parte da sua investigação de doutoramento. Apesar de existirem outras formas de doutoramento (como os

chamados *professional doctorates* e *practice-based doctorates*), é sublinhado que aspetos como a qualidade, a originalidade e o enfoque investigativo do doutoramento não devem deixar de estar presentes.

Inclusivamente, no que respeita aos vários documentos referidos, constatamos a existência de um conjunto de considerações comuns e abrangentes de 3º ciclo, que quase adotam a forma de recomendações. Porém, observando, particularmente, os dois documentos sobre o 3º ciclo (González & Wagenaar, 2008; González, Isaacs & Wagenaar, 2008) podemos identificar diversos aspetos que merecem ser retidos (alguns dos quais, como se verá, podem ser considerados mais ou menos consensuais):

- A importância atribuída à investigação desenvolvida nas universidades como forma de desenvolver e transferir conhecimento;
- O duplo papel dos estudos doutorais: (i) a contribuição que a investigação doutoral deve dar à instituição e (ii) a preparação de alto nível à qual, através do processo doutoral, os estudantes estão expostos (especialmente pelo desenvolvimento de diversas competências transversais e específicas), devendo estes ficar preparados para assumirem responsabilidades, nomeadamente profissionais, fora das instituições de Ensino Superior⁵. Estas duas ‘missões’ dos estudos doutorais devem ser compatíveis, na medida em que é assumido que as instituições de Ensino Superior têm responsabilidade nas futuras carreiras académico-profissionais dos estudantes;
- O uso do sistema de créditos ECTS parece dever ser reduzido aos cursos e/ou unidades curriculares, havendo dúvidas na sua aplicação ao traduzir ou ao ser associado às atividades de investigação doutoral que conduzem à escrita da tese;
- O desenho curricular do 3º ciclo de Bolonha deve ter consideração o desenvolvimento de conhecimentos metodológicos e teóricos que devem/podem ser adquiridos pelos estudantes através de estratégias de aprendizagem ativas. Para além disso, e na sequência da importância da investigação, os programas doutorais têm não só de contribuir para a agenda investigativa, mas também para as necessidades da sociedade e para o emprego futuro dos estudantes;
- A necessidade de o processo superviso ser realizado por dois supervisores por estudante de doutoramento (o aconselhável), de modo que o estudante possa discutir

⁵ Este aspeto releva que o percurso/ as carreiras profissionais dos doutorados passa(m) não só pelas instituições de Ensino Superior, mas fora da Academia também. Este é um discurso e uma perspetiva que se têm vindo a constatar mais relevantes hoje em dia, nomeadamente face ao número crescente de doutorados e à inexistência de um mesmo número de carreiras dentro da academia para lhes dar uma resposta profissional.

o seu trabalho periodicamente e que o feedback transmita uma variedade enriquecedora de perspectivas e *expertise*;

- A necessidade de se promover a mobilidade dos estudantes, assim como a internacionalização e a cooperação no que concerne não só à investigação como aos cursos promovidos pelos programas doutorais;
- A necessidade de se intensificarem as ligações à indústria e às empresas, embora se sublinhe que os objetivos do doutoramento não devam ficar subsidiários dessas instituições: tem de haver uma parceria e uma partilha de responsabilidade de forma a garantir o que o doutoramento deve ser;
- A necessidade de se estabelecerem parcerias e *networks* diversificadas;
- A necessidade de se arranjar novas formas de financiamento.

Por sua vez, revendo os documentos que dão uma contribuição de natureza mais disciplinar (Business and Management Education SAG, 2009; Chemistry SAG, s/d; Earth Science SAG, 2009; Education SAG, 2009; Mathematics SAG, s/d; Nursing SAG, s/d; Physics SAG, 2007, 2008; Tomasi & Vanmaele, s/d), interessa considerar e agrupar aspetos comuns às várias áreas disciplinares⁶, no que concerne a diversos tópicos mais específicos, embora relativos a questões estruturais e de operacionalização relativa ao 3º ciclo. Assim, constata-se:

- Seleção (dos candidatos a doutoramento)

Há vários requisitos que podem ser observados, tais como a obtenção prévia do grau de mestre (a não ser, excecionalmente, no caso de estudantes muito bons, que podem transitar do 1º para o 3º ciclo, embora não seja muito comum), a nota de conclusão (frequentemente considerada), a experiência profissional anterior (em alguns casos), fase final de entrevista (algo que, de facto, não é muito frequente). A seleção e a admissão dos candidatos têm, normalmente, em consideração a existência de *numerus clausus*;

- Duração

Desejavelmente, tem-se revelado essencial concluir-se o doutoramento entre 3 a 4 anos, embora a frequência a tempo integral ou parcial possa influenciar o tempo que se demora a concluir;

- Base curricular do programa doutoral

Maioritariamente, observa-se a existência de unidades curriculares de frequência obrigatória, as quais se focam no desenvolvimento de competências e conhecimentos específicos, disciplinares e metodológicos, para além de transversais. No caso das unidades curriculares são normalmente atribuídos créditos ECTS que medem o trabalho do estudante.

⁶ Porém, deve assumir-se que, tal como é vincado nos documentos, existe uma grande diversidade de experiências e prática nos vários países europeus sobre os tópicos que vão ser identificados.

Porém, tal não é consensual quando se refere ao trabalho investigativo, pois este pode ser de ordem diversa, consoante a disciplina e o próprio desenho investigativo. Isto, contudo, não interfere no facto de um estudante a tempo integral dever realizar o doutoramento num prazo de 3 a 4 anos. Finalmente, deve ser relevada a recomendação feita pelas mais diversas disciplinas: a dimensão da base curricular e o trabalho dela decorrente devem ser equilibrados, não podendo ser demasiado intensos/intensivos sob pena de prejudicar a investigação doutoral do estudante, que é o centro do doutoramento.

- Colaborações

As colaborações podem ser entre instituições de Ensino Superior, entre estas e a indústria, empresas, entre grupos de investigação, podendo adotar uma natureza mais formal (como graus conjuntos) como mais informal (como estabelecimento de redes e estímulo à mobilidade).

- Escola doutoral

Esta estrutura é relevante para aumentar a visibilidade nacional e internacional, assim como o potencial investigativo e promover uma cooperação mais forte entre estudantes e os membros da Academia. Sob a sua alçada pode estar o desenho e promoção de cursos de desenvolvimento e consolidação de competências transversais.

- Processo supervisoivo

Este tópico é abordado de forma muito genérica. Primeiramente, é mencionada a importância de o estudante ter mais do que um supervisor, de forma a garantir-se não só o apoio do doutorando, mas em especial uma perspetiva crítica multifacetada sobre o trabalho que ele está a realizar. É indicado, também, que o(s) supervisor(es) deverá(ão) ter doutoramento, ser especialista(s) na sua área de estudo (nomeadamente naquela em que o estudante está a investigar) e ser ativo(s) em termos de investigação. Para além disso, deverão ser asseguradas reuniões e um apoio regular do estudante, também de acordo com o momento em que se encontra na investigação (a este propósito é mencionado que o estudante poderá/ deverá ser mais acompanhado na fase inicial do doutoramento). Inclusivamente, cada supervisor deve ter um número limitado de estudantes (3 ou 4) para poder fazer um acompanhamento de qualidade, envolver-se nas reflexões, dar feedback apropriado. Por outro lado, sublinha-se a necessidade de ser desenhada e providenciada formação aos supervisores.

- Avaliação e monitorização do doutoramento

Este tópico deve ser observado ao longo do processo, tanto sob a perspetiva do estudante como do supervisor. A regulação existente não deverá ser exaustiva, sob pena de

cortar a criatividade e poder vir a ser inflexível. Deverá, pelo contrário, existir uma regulação de âmbito geral que preveja aspetos relacionados com o processo superviso e de avaliação final da tese de doutoramento.

- Tese e defesa

A tese deve ser escrita em inglês e estar disponível à comunidade académica. Por sua vez, a defesa é normalmente de carácter público, mas também pode ser privada. Esta última deve ser constituída por um júri, de número e composição variáveis: normalmente, o supervisor não faz (ou não deveria) fazer parte, para além de dever integrar elementos externos à instituição de Ensino Superior onde o estudante se afilia.

- Tipos de doutoramento

Em muitos contextos, deverá haver uma definição e assunção da existência de vários tipos de doutoramento. Porém, a qualidade e a originalidade do produto final devem ser asseguradas.

Para além do que já revimos, podemos salientar, sob um ponto de vista mais específico, que os documentos em que nos temos suportado são muito profícuos no que concerne às competências que os estudantes de doutoramento devem desenvolver e mostrar consolidadas no final do doutoramento, a saber:

“(...) doctoral programmes should develop generic competences, as well as subject specific research-related competences, at an advanced level. / At the same time, society needs doctoral graduates, persons that are highly trained in the complex and specialized fields of knowledge that today are essential for the functioning of society. Not only must they be able to create, develop, preserve and transmit knowledge – a very large task itself – they must also have the research capabilities necessary to extend and develop that knowledge further, taking the necessary responsibility towards society and being able to organise and participate in large projects which require the coordinated effort and combined intelligence of many people with many and varied competences” (González, Isaacs & Wagenaar, 2008, s/p).

Face à importância que este tópico apresenta para este trabalho, elencamos, seguidamente (quadro 1.1), as competências transversais e supradisciplinares mencionadas nos vários documentos anteriormente referidos. Pela análise dos vários documentos, podemos concluir que até mesmo os que se referem às mais diversas disciplinas, são consensuais. De mencionar (i) que as competências não se encontram por ordem de importância e (ii) a existência de competências aparentemente mais gerais que podem ser desdobradas noutras, mas também elas de natureza transversal. De relevar que tentámos organizar as competências

das mais específicas (como as primeiras que, inclusivamente, são de âmbito mais pessoal) para as mais abrangentes.

Quadro 1.1: Síntese das competências transversais que os estudantes devem desenvolver, segundo documentos referentes ao 3º ciclo do Projecto *Tuning*.

- Persistência
- Resiliência
- Assertividade
- Responsabilidade social e consciência cívica
- Espírito empreendedor
- Flexibilidade intelectual
- Trabalho autónomo
 - Capacidade para seguir as suas próprias ideias
 - Gestão de tempo
 - Auto-organização
 - Autodisciplina
 - Capacidade para se focar num tópico por um período prolongado no tempo
- Espírito crítico e autorreflexivo
 - Compreensão holística e crítica de um tema/ assunto
 - Compreensão crítica da especificidade de uma área disciplinar, a nível nacional e internacional: literatura, tendências, recursos, práticas
 - Questionamento e reflexão crítica sobre as interpretações/trabalhos realizadas/os por si próprio e por outros relativamente a dados e a aspetos teóricos, metodológicos, empíricos, tecnológicos, etc
 - Identificação de aspetos positivos e negativos relativos ao trabalho que se encontra a desenvolver
 - Tomada de posição
 - Capacidade para (re)organizar ideias e factos de forma coerente, sintética e crítica
- Resolução de problemas e pensamento abstrato e analítico
 - Identificação, definição e conceptualização de problemas (que, muito frequentemente, devem ter relevância para a sociedade e/ou outros sistemas, nomeadamente profissionais, e que podem ser de natureza quantitativa e/ou qualitativa)
 - Formulação das perguntas corretas
 - Definição e escolha de caminhos para um projeto de investigação
 - Proposta de soluções efetivas e/ou de novas tendências
- Realização de uma investigação a um nível apropriado (competências mais relacionadas com a investigação)
 - Capacidade para capturar financiamento e/ou saber as fontes de financiamento existentes
 - Rigor
 - Responsabilidade
 - Conhecimento, desenvolvimento e aprofundamento de técnicas analíticas e metodológicas específicas
 - Perspetiva multifacetada relativamente ao objeto de investigação e, por conseguinte, abertura/aplicação de abordagens alternativas

- Recolha de dados adequada, nomeadamente pela escolha de instrumentos apropriados a nível teórico e analítico
- Recolha de dados, descrição dos resultados e explanação das conclusões
- Ética
- Identificação (e transmissão) da utilização e potencial económico dos resultados, bem como de outro tipo de impacto que a investigação pode ter
- Definição e cumprimento do projeto investigativo num período de tempo razoável e apropriado
- Equilíbrio entre a definição da investigação, nomeadamente de tempo, e as pressões colocadas sobre as instituições (nomeadamente económico-financeiras, contextuais)
- Comercialização da investigação (ou do(s) produto(s) dela recorrente(s), se for caso disso)
- Desenho e gestão de projetos, nomeadamente em ambiente profissional (muito relacionado com o contexto e competências do ponto anterior)
 - Cumprimento de prazos e de metas, pelo uso de recursos financeiros e outros existentes
 - Capacidade para antecipar problemas e o possível impacto de um projeto sobre aspetos mais ou menos abrangentes
- Aplicação e/ou integração de conhecimentos em diversas situações novas (eventualmente de natureza prática ou não)
 - Capacidade para compreender a transferibilidade de conhecimentos de uma área para outra
- Criatividade e criação de novas ideias
 - Abertura para ver novas dimensões e novas relações na sua própria área ou nas/ em relação a outras áreas
 - Interação com disciplinas ‘vizinhas’
 - Interação com colegas
 - Criação de estratégias, descoberta de soluções e previsão de desenvolvimento futuro e suas implicações (implicações e/ou impacto em termos de grupo de investigação, comunidade científica, comunidade não académica, instituição, sociedade, cultura, economia, etc)
- Competências comunicativas
 - Desenvolvimento de relações cooperativas entre colegas, estudantes, e os membros da Academia e de outras comunidades profissionais
 - Escrita de acordo com normas académicas
 - Organização e manipulação dos dados
 - Compreensão do género textual
 - Conhecimentos linguísticos
 - Escrita narrativa clara e correta
 - Publicação de artigos em revistas internacionais de impacto e com arbitragem científica
 - Divulgação nos media
 - Apresentações orais em diversas situações, mais ou menos informais e para diversos públicos (académicos e não académicos)
 - Capacidade em chegar a público em geral (não académico) e conseguir algum tipo de impacto
 - Domínio de uma 2ª língua (em especial o Inglês)
- Capacidade para trabalhar em equipa
 - Resolução de problemas relevantes pela contribuição de pessoas com diferentes *backgrounds* e tradições (nomeadamente intelectuais, disciplinares, linguísticos, nacionais)
 - Colaboração

- Capacidade para ouvir as experiências dos outros
- Abertura à diversidade (inter e multiculturalidade)
- Abertura para dar contribuições
- Capacidade de argumentação
- Promoção de uma dinâmica positiva e saudável entre os elementos do grupo
- Capacidade de liderança (nomeadamente em termos investigativos)
 - Aceitação da responsabilidade
 - Abertura de espírito
 - Espírito de iniciativa
 - Tomada de decisão
 - Promoção de estratégias de facilitação para se alcançar objetivos gerais
 - Capacidade para motivar os outros
 - Capacidade para se alcançar objetivos comuns
- Competências tecnológicas adequadas à disciplina em questão (nomeadamente para selecionar e gerir informação, para recolher e/ou analisar dados, para divulgar e/ou comunicar)
- Competências pedagógicas
- Reconhecimento de oportunidades de carreira (e respetiva capacidade de iniciativa)
- Aprendizagem ao longo da vida
 - Abertura para continuar a aprender sempre, em diversos contextos e sob as mais variadas formas

De acordo com o que se pode constatar, apesar de termos tentado organizar as contribuições dos diversos documentos sob ‘chapéus semânticos’ de várias competências transversais – tendo nós, portanto, sistematizado as competências em diversos níveis de associação – pode sublinhar-se a profunda interligação entre o conjunto de competências apresentado. Não são, portanto, competências estanques em si mesmas, mas potenciadoras do desenvolvimento e do uso de umas das outras. Para além disso, verifica-se que, sendo competências de cariz transversal, elas podem ser atualizadas em diversos contextos, dentro e fora da Academia e ao longo da vida. Porém, embora aquele conjunto de competências esteja referido (não desta forma tão organizada, mas explicitamente mencionado) nos vários documentos relevados, seria interessante, *a posteriori*, perceber como as várias disciplinas e instituições as atualizam e consideram, nomeadamente no desenho de programas doutorais. No entanto, este é um objetivo que não se insere no âmbito da nossa investigação.

3. CDE – *COUNCIL FOR DOCTORAL EDUCATION* DA ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES EUROPEIAS

De facto, a importância da Associação das Universidades Europeias⁷ - uma associação não-governamental - é incontornável tendo em consideração o trabalho que tem desenvolvido e que se tem manifestado na realização de serviços diversos em instituições de Ensino Superior, no aconselhamento em vários fóruns e em processos de reflexão e tomada de decisão relativamente a questões variadas. Tal como já referimos num subponto anterior, tem sido uma voz bastante ouvida na Europa, dando contributos cruciais para variadas discussões relativas a várias temáticas do Ensino Superior.

Especificamente neste ponto, iremos deter-nos com algum detalhe no contributo que o *Council for Doctoral Education* (DCE) – uma estrutura da EUA - tem dado para as discussões sobre tópicos relativos à educação doutoral (considerando aspetos abrangentes) e, especificamente, à supervisão da investigação doutoral. De facto, no que concerne a esta estrutura, anote-se:

“The mission of the EUA Council for Doctoral Education (EUA-CDE), an integral part of EUA, is to contribute to the development, advancement and improvement of doctoral education and research training in Europe. EUA-CDE fulfils its mission through the organisation of conferences, training seminars and other events on topics of interest to its members, the commissioning of research and analyses, advocacy, the provision of information and the dissemination of good practice. It also provides policy advice to the Board and Council of EUA on new trends and developments in relation to doctoral programmes and research training in Europe” (EUA-CDE, s/d).

A citação anterior que retirámos do *website* é demonstrativa dos trabalhos desenvolvidos por este grupo em específico. Assim, sem a pretensão de mapearmos e/ou analisarmos todos os trabalhos que têm sido desenvolvidos no seu âmbito, nos subpontos seguintes (i) reveremos algumas conclusões emergentes de eventos diversos e (ii) revisitaremos alguns projetos específicos, concluídos e em curso, que também se inscrevem sob o signo do trabalho e preocupações do DCE. Em ambos os casos, pretendemos observar as suas contribuições, de forma abrangente e breve, relativas à educação doutoral e, principalmente, sobre a supervisão da investigação doutoral.

⁷ Usámos anteriormente e continuaremos a usar a sigla EUA, de *European Universities Association*, como já mencionámos.

3.1. Eventos

Neste subponto iremos deter-nos, apenas, sobre algumas apresentações realizadas em certos eventos em que, especificamente, se abordaram tópicos relacionados com o processo de supervisão da investigação doutoral.

Em 2008, no primeiro congresso do DCE, que decorreu na Universidade de Lausanne (Suíça), para além de a estrutura específica e objetivos do *Council* serem apresentados, entre outros tópicos Ritter (2008) sublinha dois pontos que consideramos relevantes: a formação doutoral não é apenas um ‘treino’, sendo da responsabilidade do investigador (em formação), do supervisor e da universidade. Releva-se aqui que a responsabilidade é, pois, de natureza partilhada entre vários ‘atores’ (de forma a atingir-se um patamar de qualidade em termos de práticas e experiências).

Por sua vez, em janeiro de 2009, no *Imperial College London*, teve lugar uma *workshop* cujo tema se centrou na supervisão doutoral. Da nossa perspetiva, interessa realçar a apresentação de Sonneveld (2009) e a síntese final (sem autor, 2009). Primeiramente, Sonneveld (2009) destaca diversos tópicos que sintetizamos:

- A dificuldade e complexidade em definir qualidade: *“Who determines? (...) Differences of opinion between PhD students and supervisors (...) Requirements differ per stage”* (s/p);
- A existência de tensões no processo superviso, nomeadamente em termos de questões de poder e dependência e, ao mesmo tempo, a aquisição e o desenvolvimento da independência/autonomia (da parte do estudante);
- A existência de aspetos problemáticos no processo superviso, a saber: candidatos a doutoramento insuficientemente qualificados e/ou preparados, tempo (insuficiente) para supervisão, falta de formação (em especial para supervisores), ‘casamentos arranjados’ em termos do par superviso, condições de trabalho para estudantes de doutoramento e respetivos supervisores.

Na síntese final relativa à *workshop* em que nos detemos (sem autor, 2009), sublinham-se alguns dos desafios da supervisão (alguns dos quais já foram identificados), considerando as circunstâncias atuais da educação doutoral: tempo limitado para a conclusão do doutoramento (3 a 4 anos), financiamento limitado, aumento do número de estudantes de doutoramento e maior diversidade quanto aos seus perfis. Para além disso, esta apresentação final volta a reforçar tópicos como:

- A supervisão resulta de uma responsabilidade e de um esforço partilhados: *“a collective effort with clearly divided responsibilities of the supervisor, doctoral*

school/programme, research group and the institution (and the doctoral candidate)”
(s/p);

- A qualidade da supervisão é parte inalienável da qualidade da educação doutoral, devendo a instituição desenvolver estratégias, a diversos níveis, que a promovam, nomeadamente pela definição de tarefas e estruturas;
- A formação dos supervisores é um aspeto incontornável, embora problemático. De qualquer modo, admite-se que essa formação pode adotar diferentes formatos, apesar de dever ser potenciada no âmbito da estrutura que é a escola doutoral. É salientada, inclusivamente, a importância de se partilharem experiências entre supervisores experientes e os menos experientes;
- Na sequência do ponto anterior, a criação de uma cultura supervisiva é extremamente relevante para que a qualidade seja atingida.

Também em 2009, mas desta feita, na reunião anual realizada, em junho, novamente na Universidade de Lausanne, a apresentação de van de Sand (2009) acrescenta aspetos interessantes aos que já haviam sido mencionados. Destes enfatizamos um específico que diz respeito aos requisitos do par supervisor e que pode ser observado no quadro seguinte (quadro 1.2), o qual pode ser lido da horizontal – na medida em que os pontos são correspondentes.

Quadro 1.2: Requisitos do par supervisor (adaptado de van de Sand, 2009, s/p).

Supervisor	Estudante
<ul style="list-style-type: none"> • Equilíbrio entre orientação académica e a independência • Compromisso e responsabilidade • Inspiração • Recursos e disponibilidade • Feedback construtivo e crítica • Motivação e encorajamento • Mentoria: ajuda na transição para uma carreira 	<ul style="list-style-type: none"> • Equilíbrio entre independência enquanto jovem investigador e académico • Compromisso e autorresponsabilidade • Curiosidade e fascínio • Confiança • Aceitação da orientação e da crítica • Automotivação e persistência • Autorreflexão sobre a carreira futura

Em 2010, na terceira reunião anual da EUA-CDE, que teve lugar na *Free University Berlin* (Alemanha), foram retomados diversos tópicos respeitantes à educação doutoral e à supervisão. Relativamente a este último ponto, é assumido, na apresentação final (Chambaz, 2010), que a tarefa dos supervisores não é valorizada suficientemente, apesar de ser

considerada um fator chave para um processo de doutoramento ser bem sucedido. Por isso, é sublinhada a importância de, institucionalmente, se dever valorizar, de forma explícita, o processo supervisoivo como parte das carreiras de investigação.

Finalmente, na quarta reunião anual, realizada em 2011 na *Carlos III University of Madrid* (Espanha), ressaltamos algumas conclusões sintetizadas por Bitusikova (2011): (i) a importância de se definirem as responsabilidades de estudante e supervisor de doutoramento; (ii) a necessidade em se encontrar um equilíbrio entre tempo, recursos e liberdade que promovam a criatividade – aspeto essencial da educação doutoral, na medida em que é isso que vai definir um jovem investigador; (iii) a relevância da supervisão em termos de promoção de um ambiente investigativo positivo e aberto que provoque a existência de novas ideias e de questões e que encoraje a comunicação construtiva de natureza formal e informal; e (iv) a importância de se estimularem equipas supervisivas que permitam a existência de pontes entre diversas disciplinas, favorecendo o pensamento crítico e criativo dos estudantes de doutoramento.

3.2. Projetos

Neste subponto, iremos concentrar a nossa atenção no contributo de vários projetos, já concluídos e em curso, para questões abrangentes relativas aos programas doutorais e, especialmente, a aspetos relacionados com a supervisão da investigação doutoral. Assim, apesar de existirem outros, iremos rever um projeto relacionado com programas doutorais (*Doctoral Programmes Project*), depois um outro que concerne ao ambiente de investigação da educação doutoral (*Accountable Research Environments for Doctoral Education*) e, finalmente, um respeitante à colaboração na educação doutoral entre África, Ásia, América Latina e Europa (*Cooperation on Doctoral Education between Africa, Asia, Latin America and Europe*). De sublinhar que nos deteremos, com mais detalhe, sobre o último projeto que identificámos, uma vez que ‘ilumina’ diversas práticas e tendências no que concerne aos vários ‘cantos do mundo’ relativamente à supervisão da investigação doutoral.

3.2.1. Doctoral Programmes Project (2004-2005) & Doctoral Programmes in the Bologna Process (2006-2007)

Este projeto, que conta com duas ‘edições’, surge face (i) à introdução, no Comunicado de Berlim em 2003, do 3º ciclo de Bolonha; e (ii) à necessidade urgente de se promover e de a EUA contribuir para um debate de âmbito europeu sobre formação pela investigação (do

Inglês, “*research training*”), de se reunir exemplos de ‘boas práticas’ e de se elaborar recomendações/linhas de ação futuras⁸. A pertinência deste projeto é ainda maior considerando que as instituições de Ensino Superior têm de ter formas apropriadas para preparar jovens investigadores para variados desafios no que concerne a um mercado de trabalho em mudança constante e cada vez mais exigente, assim como para uma maior variedade de carreiras (comparativamente ao passado) em diversos contextos (universitário, empresarial, entre outros).

Do que podemos chamar de ‘primeira edição’ deste projeto (de 2004 a 2005) relevamos a realização de um Seminário em Salzburg em 2005, onde (i) foi discutido o então rascunho da ‘Carta Europeia do Investigador’ e do ‘Código de Conduta para o Recrutamento de Investigadores’, que já trabalhámos num ponto anterior, e (ii) foram estabelecidos os dez princípios básicos para o 3º ciclo de Bolonha, comumente referidos como ‘Princípios de Salzburg’. Interessa-nos, pois, rever estes Princípios que identificamos seguidamente e sobre os quais tecemos algumas considerações que nos parecem relevantes, na senda de Christensen (2005) e do documento da EUA (2005a):

- I. O cerne da formação doutoral reside no avanço do conhecimento através da produção de investigação original. É reconhecido que a formação doutoral deve preparar para uma carreira fora da Academia.

De facto, é salientado que os estudantes de doutoramento desenvolverão competências – como a capacidade de resolução de problemas, espírito crítico, pensamento criativo e inovador, análise e síntese de conhecimento, desenvolvimento de estratégias – que serão essenciais, por um lado, para contribuir para a criação de conhecimento e/ou produtos novos e, por outro, para serem atualizadas em qualquer contexto de trabalho, nomeadamente fora da Academia.

- II. Inclusão de estratégias e políticas institucionais, devendo as instituições de Ensino Superior assumir a responsabilidade dos programas doutorais, assim como da formação investigativa, a qual deve responder às oportunidades de desenvolvimento da carreira futura.

Entre outros aspetos, é destacada a responsabilidade das universidades no desenvolvimento de estratégias que permitam a existência de ambientes investigativos fortes e de mecanismos para assegurar a qualidade dos programas doutorais. Para além disso, oportunidades de desenvolvimento de carreira dirigidas às diversas categorias de

⁸ De facto, a ‘segunda edição’ do projeto (de 2006 a 2007) assenta mais na recolha e partilha de boas práticas e na disseminação de resultados da ‘primeira edição’ do projeto (de 2004 a 2005).

investigadores, nomeadamente estudantes de doutoramento, são essenciais, de forma a (re)valorizar-se a própria carreira investigativa (seja dentro ou fora da Academia).

III. A importância da diversidade, nomeadamente em termos de programas doutorais na Europa, os quais se devem nortear por critérios de qualidade e de 'boas práticas'.

É relevado que a Europa precisa de partilhar experiências e intensificar medidas de colaboração.

IV. Os candidatos a doutoramento devem ser vistos como investigadores na primeira fase da sua carreira. Como tal, devem ser reconhecidos como profissionais com os devidos direitos, uma vez que dão contribuições chave para a criação de conhecimento novo.

De facto, este aspeto vai na linha do que já havia sido mencionado na 'Carta Europeia do Investigador' e no 'Código de Conduta para o Recrutamento de Investigadores', anteriormente referidos.

V. O papel crucial da supervisão e da avaliação, que devem estar baseadas num 'contrato' transparente de responsabilidades partilhadas entre candidatos a doutoramento, supervisores e instituição (e, quando apropriado, outros parceiros).

De facto, a supervisão revela-se incontornável na formação doutoral, pelo que deve ser transparente e estar regulada. Contudo, verifica-se o contrário: as condições em que decorre o processo superviso nem sempre são claras, para além de variarem de país para país ou de instituição para instituição. Parece, pois, existir o consenso da necessidade de as universidades introduzirem regulações institucionais sobre o papel dos três 'atores' fundamentais no processo superviso: estudante, supervisor e instituição.

VI. A necessidade de se alcançar massa crítica, através dos programas doutorais, os quais devem estar suportados em diferentes tipos de prática inovadora.

Por exemplo, é mencionado que as escolas doutorais são uma estrutura que se pode revelar bem sucedida. Para além disso, é referida a colaboração bilateral e multilateral entre universidades a nível regional, nacional e internacional. É, pois, importante que o estudante de doutoramento possa beneficiar de estruturas que lhe dêem a oportunidade de participar em redes de investigação inovadoras.

VII. Em termos de duração, os programas doutorais devem ser de 3 a 4 anos, a tempo integral.

Apesar de não existir consenso quanto a este ponto (nomeadamente em termos de diferenças disciplinares), embora a flexibilidade relativa à duração dos programas doutorais deva ser garantida, o limite máximo a tempo integral não deve exceder os 4 anos. No entanto, o aumento de estudantes a tempo parcial parece colocar algumas questões quanto à própria

contagem do tempo, para além de existirem casos em que os estudantes combinam tempo integral e tempo parcial.

VIII. A promoção de estruturas inovadoras, de forma a enfrentar-se o desafio da formação interdisciplinar e do desenvolvimento de competências transversais.

Interessa-nos destacar que a ênfase colocada sobre o desenvolvimento de competências transversais se encontra associada ao discurso de empregabilidade de jovens doutorados em diferentes setores da economia e da sociedade. Essas competências incluem: comunicação oral e escrita, gestão de tempo, projetos, recursos humanos e recursos financeiros, trabalho em equipa, espírito empreendedor, competências interculturais e sociais. Por sua vez, a tónica colocada na formação de natureza interdisciplinar ressalta a importância da inovação e no desejo de se quebrarem as fronteiras disciplinares mais tradicionais.

IX. Aumento da mobilidade, geográfica, interdisciplinar e entre setores, assim como aumento da colaboração internacional com outras universidades e outros parceiros.

De facto, a mobilidade deve ser continuamente incentivada, deve ser reconhecida como uma mais valia e deve ser considerada como fazendo parte do desenvolvimento da carreira de um jovem investigador.

X. A importância de se assegurar financiamento apropriado, para que os estudantes possam ser bem sucedidos no seu percurso de doutoramento.

Os 10 aspetos mencionados são, pois, reforçados no relatório respeitante ao Projeto que decorreu de 2004 a 2005 (EUA, 2005b). Para além disso, deste último documento devem ser destacados alguns tópicos, do nosso ponto de vista, assaz interessantes e que se podem articular com os anteriores:

- A necessidade de se observarem as diferenças disciplinares em termos de organização dos programas doutorais. Mais do que serem entendidas como obstáculos, ao serem assumidas isso conduz a que os estudantes tenham a oportunidade de adquirir e desenvolver competências de forma mais adequada, de ter uma experiência mais bem sucedida e de maior qualidade, assim como de estar melhor preparados para o mercado de trabalho.
- O facto de a formação doutoral estar a ser entendida como parte da aprendizagem ao longo da vida, necessitando, portanto, que se observe uma aproximação relativamente flexível no que concerne à organização e duração dos estudos de doutoramento, em particular para os estudantes a tempo parcial.
- Em específico sobre o processo de supervisão, novamente reforçam-se aspetos já elencados (assim como outros que iremos abordar ao longo deste capítulo). Porém, pode salientar-se: a necessidade de haver uma adequação perfeita entre o projeto do

estudante e a experiência investigativa do supervisor; um supervisor não deve ter mais do que 4 a 6 estudantes de doutoramento, apesar de haver múltiplos modelos de supervisão: supervisão dupla, painel de supervisão e supervisão conjunta (modelos estes considerados mais abertos e transparentes); a importância de se assegurar um equilíbrio entre a investigação (o cerne do doutoramento) e a necessária orientação para um mercado de trabalho mais abrangente.

No seguimento do que temos vindo a descrever e a ressaltar, na 'segunda edição' do projeto (2006-2007), as várias linhas atrás mencionadas saem reforçadas, para além de também serem discutidas outras tais como: (i) a empregabilidade e o mercado de trabalho para os doutorandos, mormente na Europa, e as carreiras de doutorados dentro e fora da Academia; (ii) os diversos tipos de doutoramento, designadamente os doutoramentos profissionais; (iii) a dimensão social do 3º ciclo; (iv) a importância das estruturas como as escolas doutorais; e (v) questões de financiamento. As conferências realizadas em junho de 2006 em Viena (European Presidency Conference, 2006) e em dezembro de 2006 em Nice (EUA, 2006), assim como o relatório final do projeto (EUA, 2007) demonstram-no.

3.2.2. ARDE - *Accountable Research Environments for Doctoral Education* (em curso)

Em outubro de 2010 iniciou-se um novo projeto denominado *Accountable Research Environments for Doctoral Education* (ARDE), no qual a EUA tem contado com a colaboração de várias instituições de Ensino Superior e que terá uma duração aproximada até 2012/2013. Novamente, na conceção deste projeto assume-se:

- A educação doutoral como fundamental para a sustentação da Área Europeia do Ensino Superior e da Área Europeia de Investigação e para a preparação de investigadores, que são a base de uma sociedade do conhecimento europeu;
- O desenho de programas estruturados de doutoramento, assim como a criação de escolas doutorais, revelando um esforço para se promover a transparência e um melhor apoio aos candidatos a doutoramento;
- A necessidade de criação de ferramentas que estimulem a transparência e a 'prestação de contas', de forma a fomentar-se o desenvolvimento daqueles programas e a implementação de estratégias investigativas das universidades.

Há, de facto, uma preocupação em reforçar-se não só o conhecimento como também os mecanismos de garantia da qualidade no que concerne aos estudos doutorais (3º ciclo de Bolonha). Por conseguinte, o objetivo central é focado do seguinte modo:

“The ARDE project will examine European doctoral programmes in order to gather information about existing structures, good practice and areas of concern in assuring and enhancing quality in doctoral education” (ARDE, s/d).

Apesar de este projeto estar ainda a decorrer e os resultados não estarem divulgados à data da escrita deste capítulo, podemos salientar que são identificados, através da recolha de dados realizada através de *focus groups*, três grandes aspetos que merecem discussão ativa e aprofundada: (i) a qualidade da supervisão da investigação, (ii) o desenvolvimento da carreira, e (iii) a avaliação e a monitorização dos programas/educação doutorais/al.

3.2.3 CODOC - *Cooperation on Doctoral Education between Africa, Asia, Latin America and Europe* (em curso)

Também no ano de 2010 teve início um outro projeto denominado *Cooperation on Doctoral Education between Africa, Asia, Latin America and Europe* (CODOC), que se estende, previsivelmente, até finais de 2012. Este projeto tem como objetivo central estudar as tendências, experiências e práticas da educação doutoral em diferentes regiões do mundo, com a intenção de se estimularem discussões, reflexões públicas e trocas de experiências sobre a temática e, sobretudo, o desenvolvimento de uma educação doutoral baseada em colaborações e parcerias estabelecidas especialmente entre universidades europeias e universidades daqueles três grandes espaços do globo: América Latina, Ásia e África (mais do sul do continente).

Como se pode antever (nomeadamente pelos *websites* disponíveis), as preocupações e as linhas temáticas que subjazem a este projeto podem ser sistematizadas nos seguintes pontos:

- Internacionalização: há mudanças nas relações globais entre universidades e na própria investigação doutoral que têm de ser assumidas. Portanto, esta deve ser uma oportunidade para se estimular colaborações de âmbito global;
- Sociedade(s) do conhecimento cuja base de sustentação é(são) recursos humanos altamente qualificados: nos vários pontos do mundo constatamos a existência de um discurso relativo ao desenvolvimento sócio-económico, cujas premissas de desenvolvimento se colocam na inovação, na produtividade, na criatividade, onde a educação e a investigação doutorais têm sido vistas com um papel fulcral;
- Colaboração face a um mercado (e a um mundo) global, em que o crescimento de ferramentas tecnológicas de informação e comunicação são vitais: há, pois, um realce

na interconectividade global das universidades e nas relações colaborativas que podem ser promovidas.

No momento deste nosso processo de escrita, este projeto ainda não chegou ao fim, não havendo conclusões sistematizadas. De qualquer modo, os documentos disponíveis relativos às *workshops* dinamizadas em Bangkok (Ásia – finais de setembro de 2011) e Johannesburg (África – meados de março de 2012) merecem a nossa atenção. Apesar de o enfoque ser colocado sobre a educação doutoral, a supervisão é um aspecto que também tem merecido relevância na discussão. Face à importância desta temática e, em especial, a estes dois eventos - pois têm vindo a ‘iluminar’ o nosso conhecimento sobre experiências de outras partes do mundo – identificamos quatro aspetos fundamentais, que foram explorados em ambas as *workshops* mencionadas. Assim, considerando cada subponto identificado, iremos rever a contribuição de diversos autores.

3.2.2.1. Internacionalização & questões de mobilidade

Gaebel (2011) sublinha a ideia recorrente de “*global research community*” que deve ser potenciada pela colaboração e pelo Consórcio iniciado com este projeto CODOC.

Por sua vez, Jørgensen (2011) toma a questão da internacionalização como um fator de importância estratégica aliando-a à questão da mobilidade dos estudantes de doutoramento.

3.2.2.2. Colaboração internacional

Wai (2011) sublinha alguns dos benefícios da colaboração internacional, a vários níveis: (i) a colaboração entre supervisores de vários pontos do mundo contribui para um aumento exponencial dos conhecimentos e *expertise* individual (no que concerne aos supervisores), assim como para um enriquecimento fundamental da experiência investigativa dos estudantes; (ii) o acesso a financiamento de diversa ordem, assim como o recurso a serviços/materiais, que podem não ser acessíveis em determinados locais do mundo, poderá ser facilitado; (iii) poderá ser possível atrair um maior número de estudantes de investigação; (iv) poderá haver mais oportunidades de carreira nomeadamente investigativa para os estudantes que terminam doutoramento; e (v) poderão, igualmente, existir um desenvolvimento e um reconhecimento da(s) própria(a) universidade(s) envolvida(s).

Evans (2012), por sua vez, usa a expressão “*sustainable research communities*” sublinhando que a investigação produzida atualmente é internacional, devendo estas

comunidades sustentáveis operar no contexto global, apesar de existir uma tensão entre os espaços locais/ regionais/ globais que deve ser considerada.

3.2.2.3. Realidades, práticas e experiências nas quatro macro-regiões: Ásia, África, América Latina e Europa

a) Ásia

Uma apresentação de Gajaseeni (2011) revela a existência de uma *network* asiática de universidades (ASEAN-AUN), que se suporta na colaboração entre as diversas instituições de Ensino Superior que dela fazem parte e que assenta em três pilares: político, económico e sócio-cultural. Neste último pilar a educação é essencial, de forma a potenciar-se o desenvolvimento dos recursos humanos, em termos das suas competências, bem como no desenvolvimento da sua consciência e identidade. Consequentemente, as suas atividades vão desde programas de mobilidade de estudantes, à existência de prémios e distinções sobretudo para académicos, para a colaboração em programas de estudos e também em investigação.

Por sua vez, Chye (2011) foca-se na experiência da *National University of Singapore* que se suporta em dois aspetos essenciais: por um lado, o recrutamento e a permanência e, por outro, a garantia da qualidade. No que concerne ao primeiro tópico, verifica-se uma aposta na internacionalização e em programas ‘nicho’ caracterizados pela excelência: (i) desenvolvem programas doutorais interdisciplinares; (ii) a escola doutoral (nomeadamente de Ciências e Engenharias) credita supervisores de topo, para além de encorajar uma supervisão em equipa e de projetos multidisciplinares, de promover financiamento mais atrativo para estudantes e de estimular cursos de doutoramento estruturados e de ‘banda larga’; e (iii) promovem programas de mobilidade com instituições de topo. Constata-se, inclusivamente, uma aposta no apoio dado aos estudantes de doutoramento, nomeadamente no apoio financeiro para atividade académicas (como conferências), assim como na existência de serviços de informação e apoio à carreira. Por sua vez, a garantia da qualidade verifica-se em termos da estruturação dos cursos de doutoramento através de aspetos variados como: (i) promoção de conhecimento em profundidade, (ii) monitorização regular dos módulos/cursos, (iii) ênfase na metodologia de investigação para estimular competências de questionamento e de aprendizagem profunda, (iv) existência de cursos obrigatórios relativos a questões éticas, (v) realização de trabalho rotativo em laboratório antes da escolha do tema da tese, e (vi) existência de cursos que desenvolvem competências comunicativas, nomeadamente de Inglês oral.

Já Minh (2011) releva a experiência do Vietnã, que se pode caracterizar por um aumento exponencial, desde 2000, do número de universidades e de estudantes, assim como por um aumento de doutorados a trabalhar fora e dentro das universidades. No entanto, tem-se verificado problemas de diverso tipo: (i) um rácio inapropriado entre académicos (que podem ser supervisores) e doutorandos (o que influi na qualidade do processo supervisivo), (ii) a existência de estudantes passivos na sua aprendizagem, não demonstrando independência, e (iii) falta de equipamentos e materiais. Principalmente, é relevada a falta de entendimento sobre o que é qualidade na educação doutoral. Consequentemente, manifesta-se como essencial uma nova abordagem (i) na promoção de uma colaboração de âmbito internacional, designadamente pela criação de parcerias com universidades internacionais que possam ajudar a desenvolver planos e estratégias de investigação, inclusivamente a longo prazo, assim como estimular estratégias de cossupervisão e de equipas interdisciplinares, e (ii) na seleção e preparação dos candidatos a doutorandos, nomeadamente por uma aposta em programas de línguas (em especial, inglesa), metodologia de investigação, promoção da autonomia em investigação e espírito crítico.

Por sua vez, Tingsabadh (2012) sublinha a necessidade de se intensificarem parcerias globais, assentes na qualidade dos doutorandos e da investigação. Na sua universidade – *Chulalongkorn University* (Tailândia) – tem-se colocado a ênfase na formação de doutorandos, reforçando competências de vária ordem: conhecimento aprofundado, espírito crítico, criatividade, resolução de problemas, ética, responsabilidade social, competências de aprendizagem ao longo da vida e transversais, entre outras.

Finalmente, Hussain (2012) releva o caso da Malásia e, em especial, da missão nacional em se estabelecer uma sociedade e economia competitivas, robustas, dinâmicas e resilientes, baseadas numa cultura científica e inovadora. Por isso mesmo, no que respeita aos planos nacionais, um tópico incontornável é a promoção da investigação e da inovação, sendo a educação doutoral um ‘motor’ essencial. Consequentemente, o enfoque é colocado, entre outros aspetos, na promoção da mobilidade e internacionalização dos doutorandos e investigadores, na atração de financiamento, na promoção de infraestruturas, na promoção de parcerias internacionais e no estabelecimento de um referencial de qualidade. Assim, no que concerne ao Plano Estratégico Nacional, as suas estratégias principais sintetizam-se em: (i) aumento de doutorandos, (ii) programas doutorais flexíveis, (iii) garantia da qualidade; e (iv) desenvolvimento de financiamento para apostar no capital humano.

b) África

No que concerne a este espaço, uma apresentação de Woods (2011) destaca que a colaboração em África é eminentemente de âmbito regional, a qual nos parece ser estimulada por várias associações regionais que permitem uma discussão, partilha e interação entre diversas instituições de Ensino Superior. Uma dessas associações é SANTRUST (Williamson, 2012) que oferece programas de formação direcionados para supervisores, assim como para candidatos e estudantes de doutoramento.

Já Ezeh (2012) menciona uma outra Associação - CARTA (*The Consortium for Advanced Research Training in Africa*) - que se foca, especificamente, na questão da supervisão da investigação doutoral, nomeadamente: pelo estabelecimento de um contrato entre supervisor e estudante, pelo envolvimento de supervisores em programas de formação e outros cursos de curta duração, pela estimulação de cossupervisão, pela promoção de incentivos financeiros para os supervisores cujos estudantes de doutoramento concluíam o doutoramento 'em tempo', pelo apoio fornecido a jovens académicos. Para além disso, Ezeh releva desafios-chave para a supervisão (no seu contexto africano): (i) inexistência de definição no que concerne ao papel do supervisor/mentor; (ii) sobrecarga excessiva dos supervisores com tarefas de docência; (iii) número limitado de 'potenciais' supervisores; (iv) fraco envolvimento dos supervisores em tarefas de investigação individuais; (v) doutorandos mal preparados; e (vi) fraco envolvimento no processo de supervisão por ambos os elementos da diáde.

Por sua vez, Tagoe (2012) salienta o que tem acontecido na África Ocidental atualmente. É mencionado que têm existido colaborações internacionais, assim como projetos bi e multilaterais financiados, fatores que têm atraído talentos e têm produzido um bom ambiente para a experiência de doutoramento. No entanto, essas comunidades de investigação devem debruçar-se no desenvolvimento local/regional, devem estimular intra e intercooperação de âmbito regional e devem ter em consideração os contextos locais de formação doutoral. Para além disso, a mobilidade de estudantes de doutoramento é um facto, particularmente para os países desenvolvidos. Porém, não se assiste ao regresso posterior de doutorados. Acresce ainda mencionar que se revela necessário desenvolver (i) estratégias de atratividade e permanência para doutorandos e doutorados, (ii) serviços, instalações e recursos humanos (como os supervisores), (iii) sistemas de garantia de qualidade, (iv) parcerias com indústria e várias instituições de Ensino Superior, (v) estratégias de formação de estudantes de doutoramento, (vi) estratégias de financiamento, e (vii) estratégias de supervisão da investigação doutoral.

Numa linha semelhante, Tibatemwa-Ekirikubinza (2012) realça que os principais desafios para a região africana, em termos de educação doutoral e imediatamente após a

obtenção do grau, são: (i) aumento dos índices de permanência e/ou de atratividade de recém-doutorados; (ii) combate ao isolamento intelectual e, conseqüentemente, (iii) estímulo ao desenvolvimento de comunidades e/ou parcerias acadêmicas de investigação interdisciplinar, especialmente de âmbito pós-doutoral; e (iv) desenvolvimento de competências como as de comunicação, principalmente com a esfera política e com a opinião pública.

Finalmente, Bienefeld (2012), da *German Academic Exchange Service*, sublinha a colaboração que tem sido estabelecida entre a Alemanha e países africanos, especialmente em termos de (i) atribuição de financiamentos individuais, principalmente dirigidos a jovens investigadores, cientistas e professores (em particular para permanecerem no país africano por alguns meses), e (ii) desenvolvimento de parcerias institucionais, de forma a estabelecerem-se centros de excelência a nível da investigação e em termos de programas de estudo (especialmente relativos ao doutoramento).

c) América Latina

Patrici (2011a, 2011b), por sua vez, realça a experiência da América Latina e Caraíbas, sublinhando alguns factos: (i) apenas 3% de instituições são focadas na investigação, estando estas localizadas no Brasil, México, Argentina, Chile e Colômbia; (ii) a proporção de investigadores doutorados é menos de 20%, variando naqueles cinco países; (iii) o Brasil lidera o número de jovens doutorados desde 2008, assim como o impacto da investigação; (iv) a educação doutoral não é prioridade (exceto no Brasil); (v) observa-se uma falta de cooperação e mobilidade dentro do espaço da América Latina e Caraíbas; (vi) apesar do aumento de estudantes no Ensino Superior, ainda é um número baixo, face a outras regiões; e (vii) tem-se vindo a assistir a um aumento na colaboração entre a Europa e a América Latina, apesar de essa colaboração e mobilidade ter de ser estimulada e potenciada. Há ainda a salientar que, na América Latina, a OUI (*Interamerican Organization of Universities*) tem promovido a criação do que chamam de *Doctoral Colleges* – um consórcio de várias universidades a trabalharem colaborativamente e a partilharem recursos em programas doutorais específicos.

Acrescente-se, ainda, que Chaparro (2011) partilha a experiência da Colômbia, particularmente no que se pode considerar como as cinco principais estratégias para fortalecer os programas doutorais: (i) mecanismos de financiamento; (ii) internacionalização de programas doutorais e de financiamento, de forma a estimular-se a mobilidade de estudantes de doutoramento; (iii) redes de programas doutorais, de modo a promoverem-se os recursos existentes e a criar massa crítica entre os professores; (iv) programas de acreditação e de garantia da qualidade; e (v) programas para facilitar a empregabilidade de doutorados,

nomeadamente na indústria e noutros setores. Para além disso, Chaparro (2011) sublinha que, apesar de existirem diferentes tipos de colaboração entre programas doutorais, a questão da internacionalização e da mobilidade ainda são uma grande fraqueza no espaço da América Latina e Caraíbas.

d) Europa

No que concerne ao espaço europeu, Jørgensen (2011) sublinha que, atualmente, se tem vindo a assistir a um aumento no número de escolas doutorais na Europa, as quais têm vindo, de facto, a ser uma prioridade neste espaço. Como ele menciona, as escolas doutorais revestem-se de responsabilidade institucional e revelam-se essenciais para o estabelecimento de estruturas de suporte, nomeadamente ao processo de supervisão da investigação e de carreiras, assim como para assegurar a transparência.

Vlak (2012), por sua vez, refere-se à experiência da sua universidade – *Wageningen University* (Holanda) – em especial reportando-se às escolas doutorais que existem desde 1993. Estas escolas têm a responsabilidade de formar e supervisionar doutorandos e pós-doutorandos, avaliar os académicos, desenvolver e implementar programas científicos que sejam prioritários e desenvolver, conjuntamente com doutorando e respetivo(s) supervisor(es), o que denominam por ‘plano de formação e supervisão’. Há que relevar que este plano de formação e supervisão se baseia nas seguintes premissas: (i) a tese é o ‘princípio’, não é o ‘fim’ (há que pensar-se em termos de carreira, para além do doutoramento); (ii) o plano é flexível; e (iii) o plano é dirigido para o desenvolvimento pessoal e profissional. Consequentemente, o plano contém: cursos de desenvolvimento de competências transversais (escrita académica, gestão e planeamento do tempo, competências de comunicação oral, ética), projeto tese, estratégias supervisivas, tarefas de docência (15%), ida a conferências internacionais e ‘Escolas de Verão’, para além de também contemplar apoio financeiro. No que concerne à supervisão, ela é normalmente efetuada em equipa (pelo menos, por dois supervisores), podendo ser de natureza internacional e flexível quanto à sua composição. Inclusivamente, para o sucesso da supervisão concorre também a formação de supervisores, assim como outros aspetos, tais como: (i) realização de doutoramentos ‘sanduiche’, (ii) massa crítica existente na universidade, (iii) flexibilidade do projeto académico, (iv) ambiente internacional, nomeadamente pelo desenvolvimento de comunidades internacionais, e (v) tratamento dos doutorandos como jovens investigadores.

Por sua vez, van de Sand (2012) partilha o exemplo da sua universidade – *Freie Universität Berlin* (Alemanha) – especificamente de uma escola: *Dahlem Research School*. Os componentes principais em termos de qualidade da educação doutoral são reconhecidos

como sendo: (i) a exigência do processo de seleção, (ii) a limitação da duração do doutoramento a 3 ou 4 anos, (iii) a existência de componente curricular obrigatório e opcional, (iv) a avaliação regular dos membros do programa, (v) o desenvolvimento de ‘boas práticas’ e (vi) a avaliação regular dos diferentes atores. O esquema de educação doutoral prevê uma junção de vários tipos de serviço, nomeadamente: programa doutoral, realização da investigação, estratégias de desenvolvimento profissional, assim aconselhamento e informação relativos à prossecução de uma carreira académica ou não académica depois de terminar o doutoramento. Por sua vez, a supervisão é considerada como a ‘pedra de toque’ da qualidade da educação doutoral. Assim, a supervisão deve (i) ser transparente (através do estabelecimento de uma espécie de contrato), (ii) clarificar papéis e expectativas de todos os envolvidos (havendo uma monitorização regular), (iii) reduzir a dependência numa única pessoa (daí que a supervisão seja feita em equipa de pelo menos 2, mas normalmente de 3 ou 4 investigadores, para além da oferta curricular existente), (iv) potenciar a integração de diferentes perspetivas e envolvimento de parceiros diversos (pelo que há o desenvolvimento de colaborações interdisciplinares, para além de colaborações regionais, nacionais e internacionais, assim como da existência de diversos tipos de atividades), e (v) potenciar o desenvolvimento de jovens investigadores.

3.2.2.4. Desafios globais para a educação e investigação doutorais

Pela apresentação de Chye (2011) podemos observar a sua perceção relativamente à educação doutoral, contrapondo duas perspetivas: uma que denomina como ‘abordagem tradicional à educação doutoral’ e outra que menciona como ‘abordagem holística à educação doutoral necessária atualmente’. A primeira abordagem identificada tem como base uma investigação original sob a forma de dissertação, sendo que a aprendizagem é realizada sobretudo na relação supervisiva de um para um. Por sua vez, a segunda abordagem é caracterizada por (i) uma crescente trans e multidisciplinaridade, que pode envolver um contexto como a indústria e que pode colocar questões sociais e éticas, assim como (ii) um número crescente do que é designado por doutoramentos profissionais. Neste último caso releva-se que os contextos de empregabilidade que têm por base a investigação não se localizam apenas nas universidades, mas também fora delas e, portanto, em outros contextos.

Assim, face à dicotomia destacada, Chye (2011) salienta diversos desafios globais, que, apesar de poderem ser considerados tendências comuns, têm efeitos ou consequências diferentes consoante as regiões e/ou países em que poderão ser contextualizados e/ou observados: (i) competição feroz para recrutar ‘talentos’; (ii) crescente mobilidade entre

estudantes e acadêmicos; (iii) crescente diversidade de estudantes de doutoramento e de tipos ou modelos de doutoramento; (iv) maior relevância do fenómeno “*brain circulation*” *versus* “*brain drain*”; e (v) maior tensão entre a dicotomia necessidades nacionais *versus* necessidades académicas, em especial no que concerne ao desenvolvimento de investigação ao nível do doutoramento.

Giovanola (2011), por sua vez, frisa que os desafios essenciais podem estar agregados sob um mesmo ‘chapéu’: “*dynamic socioeconomic context*” que é caracterizado por aspetos como (i) a mudança na natureza da investigação que, atualmente, é entendida como multidisciplinar e colaborativa; (ii) a sociedade e/ou economia do conhecimento que solicita uma maior prestação de contas, para além de recursos humanos mais capazes e preparados; e (iii) a competição académica. Para além disso, é realçada a existência de uma tensão fundamental atualmente: a visão da academia *versus* a visão do mercado (ou do setor privado). Esta tensão, por sua vez, vai conduzir a outras, nomeadamente: independência e flexibilidade académicas *versus* as necessidades ou imperativos da sociedade; criação de conhecimento *versus* transferência de conhecimento inovador para produtos para a sociedade; preparação para uma carreira académica *versus* preparação para uma carreira na indústria.

Por seu turno, Evans (2012), ao falar de comunidades investigativas (como mencionámos anteriormente), estabelece uma ligação com os candidatos a doutoramento. De facto, a educação doutoral é cada vez mais internacional, havendo uma maior mobilidade entre os estudantes de doutoramento. Seguindo esta tendência, também o mercado de trabalho é cada vez mais global. Para além disso, o número exponencial de estudantes de doutoramento coloca questões no que concerne à qualidade da própria formação doutoral. Face a estes desafios, verificar-se-á que, apesar de existir um aumento nos números de estudantes de doutoramento nos mais diversos locais do mundo, a ‘produção’ e a fixação dos doutorados tem vindo a concentrar-se nos países ditos desenvolvidos. Por conseguinte, esta autora fala de grandes desafios para os países em desenvolvimento, pois estes têm de encontrar um equilíbrio entre mobilidade, permanência e regresso dos doutorandos ou doutorados.

Finalmente, Land (2012) realça um projeto desenvolvido pela IAU – *International Association of Universities* – onde releva a necessidade de: (i) os investigadores se debruçarem em temas simultaneamente locais e globais; (ii) os doutorados serem não apenas investigadores, mas cidadãos responsáveis, envolvidos e capazes de identificarem questões futuras de investigação; (iii) a estratégia de supervisão fazer parte da missão investigativa da universidade; (iv) se transitar de um ‘modelo tradicional’ de supervisão, eminentemente de

um para um, para um modelo em grupo ou equipa, de forma a estimular-se o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e um processo de resolução de problemas mais holístico; e (v) se desenvolver práticas institucionalizadas no que concerne ao processo superviso (nomeadamente, um código de ética para supervisores, programas de desenvolvimento profissional dirigido a supervisores, a criação de incentivos para uma prática supervisiva de qualidade e a promoção de práticas supervisivas cooperativas e internacionais).

4. LERU – LEAGUE OF EUROPEAN RESEARCH UNIVERSITIES

A LERU é uma associação composta por 21 universidades *research-intensive*, que foi fundada em 2002 e que defende que é primordial a criação de conhecimento através da investigação - uma fonte central de inovação na sociedade - assim como a promoção da investigação pelo estabelecimento de parcerias com a indústria, empresas e sociedade no geral. Tendo por base estas premissas que os membros desta associação propugnam, um dos seus objetivos é, exatamente, defender esses valores a um nível europeu, nomeadamente pela tentativa de influenciarem a política europeia por não só pela divulgação e troca de experiências, mas também pela publicação de declarações e recomendações dirigidas a decisores políticos, universidades, investigadores e outros *stakeholders*.

Neste ponto, decidimos rever alguns ‘documentos de posição’⁹ que revelam, tal como a expressão patenteia, tomadas de posição desta associação no que concerne aos estudos e investigação doutorais e ao grau de doutoramento: LERU de 2007a e de 2010a. A estas duas referências que destacamos, encontramos associadas outras perspetivas expostas noutros documentos, principalmente no que diz respeito ao papel e aos desafios das universidades em termos de investigação, inovação e consequente construção da Área Europeia da Investigação: LERU de 2006, de 2007b, de 2008 e de 2010b.

Por conseguinte, antes de nos centrarmos, especificamente, sobre os dois primeiros documentos mencionados, devemos salientar alguns pressupostos que nos ajudam a contextualizar os pontos de vista transmitidos por esta associação. Por isso mesmo, vamos referir-nos, brevemente, à contribuição do conjunto dos últimos quatro *position papers* destacados. Primeiramente, é assumido que o investimento na educação e na investigação, sobretudo desenvolvida no Ensino Superior, no geral, e no doutoramento, em particular, produz um retorno em termos sociais e económicos:

⁹ Traduzido, do Inglês, “*position papers*”.

“Research and the people trained in it are increasingly vital assets in any modern society. They underpin the shift from economies based on land, labour and capital to ones based on information and knowledge. They are crucial in guiding a society’s response to great contemporary challenges (...) They make essential contributions to the development of social and public policy. They inspire many of the ideas, aspirations and actions that contribute to the vitality of society and its capacity for bold creativity in responding to whatever the future might bring” (LERU, 2010b, p.4).

Apesar de a citação anterior datar de um documento de 2010, ela veicula uma perspetiva que já tinha perpassado os documentos anteriores (2006, 2007b, 2008), onde são sublinhados dois aspetos que se inter-relacionam profundamente:

(i) O papel e a importância das universidades: instituições que são fontes de novo conhecimento em todos os domínios (artes, humanidades, ciências naturais, sociais, aplicadas, tecnológicas); que são essenciais na promoção da democratização da sociedade, assim como da mobilidade e justiça sociais, encontrando-se enraizadas na responsabilidade social e no bem comum; que contribuem para a inovação, *expertise* e *“radical thinking”* (LERU, 2006); que estimulam o espírito empreendedor; que, pela educação que proporciona aos indivíduos, estimulam o pensamento, a interpretação da complexidade, a inovação e o desenvolvimento, nomeadamente pelo estímulo à interdisciplinaridade. Neste sentido, observe-se a citação:

“They [universities] contain a unique range of skills and knowledge compared with any other human institution. They have the capacity rapidly to reconfigure their research and teaching to address evolving interdisciplinary opportunities and demands such that most of the novel areas of knowledge and understanding that have arisen in recent decades have come from them” (LERU, 2007b, p.15).

(ii) O papel e a importância da investigação, assim como da educação: aspetos essenciais para se explorar e ir além do que é conhecido; para se responder aos problemas, preocupações e/ou prioridades sociais de natureza complexa; e para se estimular a criatividade. Por conseguinte, tópicos como os seguintes são considerados como fundamentais: a formação elevada e intensa de indivíduos, que se deve basear na curiosidade, na *serendipity*, na criatividade e no génio (LERU, 2008) para prosseguirem essas carreiras dentro e fora da Academia, para as quais devem ir embebidos por uma cultura de criatividade e um espírito de responsabilidade cívica; a importância da mobilidade dos investigadores, estejam estes em formação ou já tendo ingressado numa carreira académica; e o investimento em carreiras de investigação. Assume-se, pois, que:

“PhD graduates are one of the most important links between the university research base and knowledge-intensive companies. They are aware of leading edge concepts in

their field, they bring knowledge of the laboratories that they have recently left, and are ideal links between their company's market interests and the capabilities of the university research base. They are often crucial agents in the innovation system” (LERU, 2006, p.18).

De facto, o investimento na educação e na investigação são fundamentais para se atingir o objetivo da Estratégia de Lisboa: a competitividade e a força da Área Europeia do Ensino Superior e de Investigação no mundo. Neste sentido, a formação doutoral e a investigação produzida neste nível parecem ser fulcrais para se atingir este intento. O primeiro documento que sublinha esta temática específica data de 2007, onde se enfatiza:

“Highly trained researchers, and especially graduates of PhD programmes and other research-based doctorates, act as major agents of creativity, innovation, knowledge transfer and problem solving. Doctoral programmes aim to attract talented minds and to develop their ability to appraise and improve original ideas, to pursue their own ideas from genesis to proof, to defend these ideas to peers, and to communicate them and their value to the wider society” (LERU, 2007a, p.4).

Por conseguinte, revela-se incontornável que a excelência seja um traço distintivo da formação doutoral, o que conduz à identificação de variados requisitos que devem ser considerados em inter-relação, como os que se encontram sistematizados no quadro seguinte (quadro 1.3).

Quadro 1.3: Descritores de qualidade da formação e investigação doutorais (LERU, 2007a).

Dimensões	Descritores de qualidade
Estrutura e infraestruturas	Existência de: <ul style="list-style-type: none"> - Laboratórios de alto nível; - Bibliotecas com recursos, pessoas altamente qualificadas; - Ambiente interativo que impulse a interação entre estudantes, supervisores e outros membros da Academia.
Seleção	Definição de procedimentos objetivos e transparentes de seleção dos candidatos a doutoramento, que devem ser baseados na excelência académica e potencial investigativo.
Supervisão	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de uma ‘comissão supervisiva’ constituída por, pelo menos, dois investigadores que tenham passado por formação específica. - O estudante, a par das interações informais, deve reportar-se à comissão formal e periodicamente, com o propósito de se avaliar, progressivamente, o cumprimento dos objetivos de investigação e formação. - Os supervisores devem dedicar tempo suficiente aos estudantes que supervisionam.

Dimensões	Descritores de qualidade
Comunidade académico-científica	<p>Os estudantes devem ser impulsionados a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever artigos para serem submetidos a revistas com arbitragem científica; - Apresentar resultados em conferências; - Realizar períodos de formação noutra instituição nacional e/ou internacional.
Competências transversais	<p>Os estudantes devem desenvolver, mediante a existência de formação específica, competências que sejam importantes não só em termos de empregabilidade, mas também na prossecução da sua investigação de doutoramento. Salienta-se a formação em:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metodologia da investigação; - Escrita académica; - Competências de oralidade; - Apresentação de propostas de projetos para financiamento; - Docência – competências pedagógicas; - Gestão de tempo; - Estratégias de gestão da carreira.
Investigação & docência	<p>A maior parte do tempo do estudante deve ser dedicada à prossecução da sua investigação doutoral. Porém, de acordo com os domínios científicos, os estudantes poderão estar envolvidos noutras atividades.</p>
Tese e avaliação final	<ul style="list-style-type: none"> - A tese de doutoramento deve dar um contributo substantivo e original, seja em conteúdo ou método, ao domínio de estudo em que o estudante se encontra a desenvolvê-la. - A avaliação da tese deve ser da responsabilidade de uma comissão, que não deve incluir o supervisor, e deve incluir pelo menos um membro de outra instituição, nacional ou estrangeira. - A avaliação final deve ser realizada mediante uma discussão oral aprofundada. - A tese deve ser disponibilizada, posteriormente, à comunidade académico-científica, devendo ser de acesso aberto.
Parcerias e ligações à indústria e empresas	<p>Os estudantes de doutoramento potenciam, cada vez mais, o estabelecimento de ligações entre as universidades e o mundo empresarial e industrial. Estas ligações devem, aliás, ser mais otimizadas.</p>
Escola doutoral	<p>Esta estrutura deve contribuir para o desenvolvimento de um ambiente académico-científico frutífero e enriquecedor, para além de dever estimular, inclusivamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O desenvolvimento de atividades de formação; - A interação saudável entre o estudante e a equipa supervisiva; - A interdisciplinaridade; - A cooperação internacional; - A mobilidade estudantil.

Por sua vez, o documento de 2010 (LERU, 2010a), apesar de assentar nos mesmos pressupostos, enfatiza as competências de alto nível que o investigador em formação

(portanto, o estudante de doutoramento) deverá desenvolver e consolidar, de modo que, no final do doutoramento, esteja preparado

“(...) to take up roles in driving complex changes in society: to explore unknown frontiers of knowledge, to anticipate the questions that will matter in tomorrow’s world, to take the intellectual risks by which major breakthroughs come, and to take action on the basis of these insights” (LERU, 2010a, p.3).

Assim, considerando o que se pretende com o doutoramento (o contributo original e significativo para o domínio científico), assim como a importância das carreiras posteriores em que os doutorandos poderão ingressar, é essencial que o estudante desenvolva, de forma aprofundada, variadas competências que, conjuntamente, serão fulcrais para eles virem a ser agente de inovação e de conhecimento. Assim, de forma a sistematizarmos o que o presente documento em análise sublinha, apresentamos o quadro seguinte (quadro 1.4).

Quadro 1.4: Competências que o estudante de doutoramento deve desenvolver (LERU, 2010a).

Competências	
Intelectuais	<ul style="list-style-type: none"> - Pensar analítica e sinteticamente; - Ser criativo, questionador e original; - Tomar riscos intelectuais; - Usar técnicas específicas, assim como instrumentos investigativos.
Académicas e técnicas	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender, testar e avançar com teorias e/ou hipóteses complexas e utilizar conceitos sofisticados, metodologias e instrumentos numa determinada disciplina a um nível elevado; - Identificar problemas e traduzi-los em questões investigáveis do ponto de vista académico-científico; - Desenvolver, de modo bem-sucedido, investigação original num determinado domínio; - Usar um juízo crítico de forma objetiva, baseada em evidências verificáveis; - Ser extremamente rigoroso ao provar ideias; - Gerir a incerteza no que concerne ao método e aos resultados; - Desenvolver e demonstrar credibilidade académica e vir a ser reconhecido como membro de uma comunidade académico-científica internacional; - Compreender a forma de trabalho de um ambiente investigativo de alto nível; - Transferir novo conhecimento para a comunidade académico-científica e comunicá-lo à sociedade; - Trabalhar de acordo com princípios éticos; - Trabalhar num ambiente interdisciplinar ou num tópico interdisciplinar.

Gestão pessoal e profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Persistir em objetivos a longo prazo; - Gerir projetos com resultados incertos em diversas organizações e ambientes; - Desenvolver um projeto nas suas diversas fases: desenvolver uma ideia original, planear, recolher dados e comunicar os resultados e o seu significado; - Ser automotivado e autónomo; - Trabalhar para atingir os resultados com o mínimo possível de supervisão; - Ser flexível e adaptável quanto à forma de aproximação de problemas complexos e incertos; - Comunicar vários conceitos complexos; - Desenvolver <i>networks</i> internacionais; - Trabalhar em equipa; - Falar e apresentar de forma efetiva em público.
Outras, complementares	<ul style="list-style-type: none"> - Liderar outros investigadores; - Ensinar e formar outros; - Organizar conferência e <i>workshops</i>.

O quadro anterior identifica, pois, as competências que um recém doutorado deverá demonstrar que, como se constata, serão centrais para o desenvolvimento de uma cidadania ativa, para o seu próprio desenvolvimento pessoal, assim como para exercer uma atividade profissional com qualidade em qualquer contexto.

Para além disso podemos relevar que, a par do desenvolvimento de uma investigação que se pretende original e aprofundada, é fulcral o desenvolvimento de um conjunto de competências de natureza transversal, nomeadamente por meio de formações paralelas à atividade investigativa do estudante de doutoramento. Isto é algo que se revela essencial, de forma a um indivíduo com aquelas características se implique positiva, ativa e enriquecedoramente com o local em que trabalha, com a sua própria aprendizagem e contínuo desenvolvimento e, por conseguinte, com sociedade e com a economia. De facto:

“If Europe is serious about its objective ‘to become the most dynamic knowledge society in the world’ strong support of doctoral education is a vital” (LERU, 2010a, p.3).

5. ORPHEUS – ORGANISATION FOR PHD EDUCATION IN BIOMEDICINE AND HEALTH SCIENCES IN THE EUROPEAN SYSTEM

A ORPHEUS é uma associação de instituições e faculdades europeias de Biomedicina e Ciências da Saúde, que se pauta pelos seguintes objetivos principais: (i) defender a reputação

do doutoramento como um grau de/ baseado na investigação e (ii) fortalecer as oportunidades em termos de carreira para jovens doutorados.

Desde 2004, esta associação tem dinamizado congressos anuais a nível europeu, onde se tem vindo a discutir os aspetos em que assenta a qualidade do doutoramento – enquanto processo investigativo e formativo. Progressivamente, tem-se chegado a consensos e a uma visão mais aprofundada e trabalhada desse fenómeno. Por conseguinte, os vários documentos disponíveis no *website* desta associação patenteiam o percurso e o pensamento em que os seus membros têm participado: podemos, pois, constatar uma evolução nas reflexões relativas ao que está envolvido na qualidade da educação doutoral (ORPHEUS, 2004, 2005, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012). De facto, é-nos possível observar um gradual aprofundamento e caracterização dos vários aspetos que fazem parte dessa qualidade. Porém, antes de passarmos a essa sistematização, realizada no quadro seguinte (quadro 1.5), devemos sublinhar dois tópicos:

(i) Nas diversas discussões e nos vários documentos disponíveis, há sempre aspetos e comentários específicos que são relativos às disciplinas da Medicina e Ciências da Saúde. Na síntese que apresentaremos, abster-nos-emos de analisar estas especificidades disciplinares, na medida em que estamos interessadas em debruçar-nos sobre tópicos supradisciplinares.

(ii) Apesar de haver aprofundamento na definição e caracterização dos *standards* em que se baseia a qualidade da educação doutoral, há definições que se mantêm constantes ao longo dos vários documentos, nomeadamente:

- *“PhD programme is intended to enable individuals, after completing and defending their PhD thesis, to carry out independent, original and scientifically significant research and critically evaluate work done by others”* (ORPHEUS, 2004, p.1);
- *“PhD thesis based on original in extenso publications in internationally recognized scientific-medical journals. The independent contribution of the candidate should be clearly demonstrated (...)”* (ORPHEUS, 2004, p.1).

Quadro 1.5: Descrição da qualidade da educação doutoral (ORPHEUS, 2011, 2012).

Dimensões	Descritores de qualidade
Ambiente de investigação	- Aspetos quantitativos e descritivos no que concerne ao ambiente da instituição: (i) número de académicos, número de supervisores e estudantes de doutoramento, número de pessoal técnico, número de doutoramentos concluídos, número de publicações indexadas e seu fator de impacto, bem como (ii) a existência ou não de serviços, recursos e espaços variados, como: bibliotecas, acesso <i>online</i> a revistas internacionais, recursos financeiros, relação com a indústria,

Dimensões	Descritores de qualidade
	<p>ênfoque na ética científica, apoio editorial e estatístico, nível de internacionalização, cooperação e mobilidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos quantitativos e descritivos no que concerne ao ambiente do grupo de que o supervisor faz parte: (i) tempo dedicado à supervisão, número de publicações, publicações com coautoria nacional e internacional, número de estudantes e de teses de doutoramento, tamanho do grupo, número de investigadores visitantes nacionais e internacionais, assim como (ii) a existência (ou não) de diversas atividades e dinâmica, nomeadamente: atividades investigativas do grupo e técnicas utilizadas, apoio financeiro, descrição de redes e infraestruturas nacionais e internacionais, reuniões semanais de grupo, atividades sociais do grupo.
Programa doutoral	<p>Existência de informação transparente no que concerne a aspetos variados, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escola doutoral: <i>website</i> com detalhes sobre programas de estudo, 'política' e critérios de seleção, critérios de qualidade relativos à tese de doutoramento a ser submetida, assim como critérios relativos à monitorização do processo superviso e investigativo e da avaliação da tese. - Duração do financiamento. - Duração da investigação: entre 3 a 4 anos. - Taxa de abandono. - Atividades específicas desenvolvidas no âmbito do programa doutoral, as quais devem ser comunicadas tanto a supervisores como a estudantes de doutoramento, e que devem visar o desenvolvimento e a consolidação de competências transversais. - Apoio à mobilidade de doutorandos, sempre que for possível e necessário para o desenvolvimento de competências e do seu projeto investigativo. - Monitorização da qualidade dos cursos do programa doutoral, usando uma metodologia transparente para todos. - Feedback dessa monitorização a todos os envolvidos. - Apoio, da parte do programa doutoral, relativamente à publicação de <i>papers</i> e à participação dos doutorandos em congressos, bem como da observância de normas éticas e conduta responsável. - Definição clara dos critérios que permitirão que académicos passem a ser supervisores. - Acompanhamento anual do programa doutoral quanto ao progresso do estudo, com envolvimento dos supervisores e feedback dos estudantes. - Existência de 'árbitros' para resolver potenciais conflitos. - Existência de um júri independente para avaliar a tese de doutoramento. - Envolvimento, do programa doutoral, no desenvolvimento da carreira do estudante. - Existência de flexibilidade.
Supervisão doutoral	<ul style="list-style-type: none"> - Assume-se que a supervisão é um processo bidirecional composto pelo estudante e pelo supervisor.

Dimensões	Descritores de qualidade
	<ul style="list-style-type: none"> - Tem de existir clareza na definição das qualificações que os académicos devem ter para serem supervisores. - Para se ser supervisor tem de se possuir: uma qualificação formal (normalmente um doutoramento ou experiência a esse nível), experiência numa área específica (devendo ser ativo a nível de investigação), afiliação a uma instituição elegível, e financiamento para projetos de investigação. - As responsabilidades do supervisor passam por: aconselhamento quanto ao projeto, monitorização e documentação do processo, observação da ética e conduta científica, apoio no desenvolvimento da carreira do doutorando, apoio na inserção do doutorando em redes científicas internacionais e na comunidade académica. - A relação entre o supervisor e o doutorando observa-se em aspetos como: existência de reuniões regulares, disponibilidade, existência de feedback construtivo, respeito pela autonomia académica do doutorando e promoção pelo desenvolvimento pessoal. - A eficiência, eficácia e sustentabilidade do processo de supervisão são indicadas pelo número de estudantes matriculados e número de teses concluídas dentro de um período de tempo específico. Inclusive, pode ter-se em consideração o número de <i>papers</i> (e seu fator de impacto) publicados pelos doutorandos. - Existência de cursos formais direcionados para supervisores e monitorização do número de supervisores que os frequentam. - É aconselhável a existência de um supervisor principal e um cossupervisor, de forma a cobrir os diversos aspetos de um projeto. - O número de estudantes por cada supervisor deve ser compatível com o trabalho que cada supervisor tiver.
Tese de doutoramento	<ul style="list-style-type: none"> - Para encorajar o reconhecimento internacional, deveria ser escrita e defendida em Inglês. - Contribuição de conhecimento novo e significativo ou aplicação significativa, nova e original de conhecimento já existente, pelo uso de uma metodologia investigativa apropriada. - Demonstração que o doutorando (i) adquiriu as competências necessárias para realizar investigação independente, original e cientificamente significativa, consistente com um projeto de investigação de 3 anos, e (ii) consegue avaliar criticamente o trabalho de pares. - Observância de critérios éticos, devidamente aprovados por comités de ética, assim como de conflitos de interesses. - Demonstração, da parte do doutorando, que consegue avaliar criticamente e resolver questões complexas e às quais nunca tinha sido dada uma resposta, em diferentes áreas da atividade humana. - Demonstração que a tese tem resultados originais publicáveis e/ou já publicados sendo o autor o 1º autor das suas publicações. - Demonstração que consegue comunicar com os pares, com a comunidade académica e com a sociedade, no geral, no que concerne à sua área de especialidade. - Transparência no contributo intelectual e prático dado pelo doutorando.

Dimensões	Descritores de qualidade
	- Avaliação da tese por pessoas competentes e independentes à instituição e ao estudante e supervisor, numa defesa de natureza pública.

Assim, considerando os aspetos que já se encontram detalhadamente explanados no quadro anterior, observar-se-á que aí se encontram consignados algumas responsabilidades e competências de supervisores e também de estudantes. No caso dos supervisores, o seu perfil está ‘alocado’ sob a dimensão ‘supervisão doutoral’. Por sua vez, no caso dos estudantes, constata-se que a identificação de algumas competências que terão de demonstrar no final do processo investigativo de doutoramento está, portanto, sob a dimensão ‘tese de doutoramento’. Este facto parece ser interessante para demonstrar que, por um lado, o supervisor é a peça fundamental do processo supervisivo, mas, por outro, o estudante é responsável pelo seu desenvolvimento e pela investigação que realiza. No entanto, é indiscutível que ‘comunguem’ de aspetos em comum, como se observa na citação seguinte:

“The supervisor-student relationship is the key to a successful PhD programme. There must be a mutual respect, planned and agreed shared responsibility, and a contribution from both” (ORPHEUS, 2012, p.12).

6. ESU – EUROPEAN STUDENTS UNION E EURODOC – EUROPEAN COUNCIL OF DOCTORAL CANDIDATES AND JUNIOR RESEARCHERS

A Associação Europeia de Estudantes (a atual ESU, mas anteriormente mencionada como ESIB) foi criada em 1982, tendo tido como primeiro objetivo a partilha de informação junto de estudantes de vários países. Porém, principalmente após as mudanças propugnadas pelo Processo de Bolonha, o enfoque desta organização foi-se revestindo, progressivamente, de um cariz mais político, passando a representar as visões e interesses dos estudantes do Ensino Superior. A ESU é uma organização ‘chapéu’ representando 47 organizações nacionais de 37 países (informação que data de setembro de 2012) que, para além de representar as necessidades e perspetivas dos estudantes europeus, apresenta como grandes objetivos: (i) assegurar e fortalecer a participação dos estudantes na política e tomada de decisão em termos políticos, a nível local, regional, nacional e europeu, e (ii) promover a troca de informações, ideias e experiências entre estudantes e plataformas de estudantes.

Por sua vez, o EURODOC foi fundado mais recentemente – em 2002, apesar de ter sido, legalmente, estabelecido em 2005 – fruto da necessidade urgente de se criar uma

organização de investigadores jovens a nível europeu, onde se podem incluir os estudantes de doutoramento. Foi principalmente após 2003, na reunião ministerial em Berlim, que esta organização passou a ter um papel mais ativo e pertinente, tendo passado a ser considerado como parceiro no *Bologna Process Follow Up Group*, assim como em diversos projetos e seminários europeus.

Creemos que, no âmbito do nosso trabalho, é importante focar-nos sobre estas duas associações, uma vez que representam uma outra voz sobre a qual ainda não nos detemos: a dos estudantes. Porém, como podemos constatar pela leitura de vários documentos, recomendações e posicionamentos sobre a educação doutoral na Europa, concluímos que eles se encontram consonantes com o que é defendido pelas organizações em que nos focámos previamente. Este facto leva-nos a considerar que, sendo parceiros nas discussões, tomadas de posição e discussão, parece existir uma harmonização em termos de perspetivas.

De qualquer modo, como forma de sistematização, sintetizamos os diversos tópicos, relativos à educação doutoral, que refletem posicionamentos da ESU e do EURODOC. Primeiramente, debruçamo-nos sobre aspetos sublinhados pela ESU, que adicionam uma outra perspetiva aos tópicos que temos vindo a trabalhar (ESU, 2004, 2006, 2010, 2011):

- Enfatiza-se que os estudantes devem ser expostos ao processo investigativo desde o 1º ciclo de Bolonha;
- Realça-se a ligação entre investigação e docência, sendo a docência considerada como parte integral da atividade investigativa, uma vez que a docência é um meio de divulgação dos conhecimentos adquiridos pela investigação (assumindo-se que a divulgação, a disseminação são aspetos fulcrais em qualquer projeto investigativo);
- Coloca-se a tónica sobre a importância da investigação desenvolvida no domínio das Ciências Sociais e Humanas, para além das Ciências Naturais e Tecnológicas. A investigação desenvolvida no primeiro domínio indicado reveste-se de relevância em termos da compreensão e desenvolvimento das sociedades, para além de também contribuir para a criação da Europa do conhecimento;
- Ressalta-se a necessidade de os empregadores fora da Academia não deverem discriminar negativamente os doutorados, considerando-os demasiado qualificados;
- Sublinha-se que os Politécnicos devem ter a possibilidade de abrir programas doutorais, desde que cumpram todos os requisitos de qualidade;
- Releva-se a necessidade de existir um sistema integrado de garantia de qualidade no que concerne às unidades curriculares, à investigação, às condições de trabalho e ao

ambiente de investigação, às condições de acesso igualitário, assim como aos serviços disponíveis;

- Realça-se a necessidade de se assegurar um sistema baseado num acesso igualitário no que diz respeito a uma diversidade de géneros, minorias, proveniências sócio-culturais.

É interessante verificar, nos dois primeiros pontos, a relevância atribuída à investigação: os estudantes devem, pois, estar expostos a ela desde muito cedo – se possível, logo desde o 1º ciclo de Bolonha. Já o terceiro ponto remete para a importância de um domínio científico que nem sempre é valorizado por *stakeholders* diversificados (onde a opinião pública pode também ser incluída), devido, na maioria dos casos, à inexistência de um impacto visível da investigação desenvolvida nas Ciências Sociais e Humanas a curto prazo.

Por sua vez, detemo-nos sobre aspetos comuns relevados simultaneamente pelas duas organizações e que vão ao encontro de tópicos que também já foram aludidos anteriormente. Reforçamos, pois, a harmonização de pontos de vista e discursos (Brown, 2004, 2006; ESU, 2006, 2010; Hollaender & Macharová, 2009):

- A criação de conhecimento novo e o desenvolvimento da sociedade são objetivos centrais do doutoramento, podendo ser atingidos pelo desenvolvimento de uma investigação original e, sempre que possível, de natureza interdisciplinar;
- A importância em os estudantes de doutoramento desenvolverem e consolidarem competências de natureza transversal e supradisciplinar;
- O requisito de entrada no doutoramento deve ser a obtenção no grau de mestre;
- Os estudantes de doutoramento devem ter o estatuto de jovens investigadores, devendo usufruir de direitos como segurança social entre outros, face à significativa produção científica em que se encontram envolvidos. Este é um aspeto, todavia, que não demonstra ser consensual na prática, nomeadamente no que concerne às políticas das agências de financiamento e de instituições de Ensino Superior de vários países europeus;
- No processo supervisorio, deve: (i) estar envolvido mais do que um supervisor, de forma a ser-se assegurada a qualidade do processo (que se pode observar, nomeadamente, pelo feedback diversificado), para além de equilibrar a própria relação que pode ser de tensão, em alguns casos; (ii) ser possível um estudante mudar de supervisor, se a situação de tensão não se resolver; (iii) existir ‘árbitro’ da supervisão que possa ajudar na resolução de problemas entre supervisor e estudante; (iv) existir um regulamento que estabeleça direitos e deveres de supervisor, estudante e instituição de Ensino Superior; (v) ser promovido e assegurado um processo de

formação dirigido a supervisores; e (vi) existir um compromisso estabelecido entre estudante e supervisor sobre os seus papéis e o percurso formativo e investigativo;

- O supervisor, em particular, deve ser *expert* na sua área e deve ter um papel fundamental no contacto que dedica ao estudante, nomeadamente através da marcação de reuniões de forma regular, para além da qualidade do mesmo que se poderá verificar pela existência de questionamento, de crítica construtiva aos trabalhos do estudante, especialmente da tese;
- A existência de ECTS, mesmo relativos à investigação (apesar de este aspeto não ser consensual), pode ser entendido como um modo para impulsionar a mobilidade dos estudantes, para além de assegurar a adequada dimensão do programa curricular e investigativo que o estudante está a realizar;
- A existência de programas doutorais estruturados revela-se importante, pois permite equidade no acesso, mobilidade, garantia da qualidade, para além de promover o desenvolvimento de competências transversais (quando comparados com programas desestruturados e/ou com a inexistência dos mesmos);
- O estudante deve desenvolver/consolidar variadas competências transversais: autonomia, liderança, escrita para publicação, metodologia da investigação, transferência de conhecimento, originalidade e criatividade;
- A existência de programas doutorais em colaboração, nomeadamente com a indústria, deve assegurar, porém, uma definição de e uma compreensão, por cada uma das partes envolvidas, sobre os seus papéis, direitos e obrigações;
- Os estudantes de doutoramento devem encontrar um equilíbrio entre as várias tarefas em que se encontram envolvidos: carga curricular do programa doutoral, envolvimento em atividades transversais de investigação e de docência, para além da investigação doutoral que está a realizar;
- O doutoramento deve ter a duração de 3-4 anos;
- A avaliação da tese deve ser realizada por um grupo de pessoas, internas e externas à instituição de acolhimento do estudante, que não estiveram envolvidas no seu processo de supervisão. O processo deve, pois, pautar-se pela transparência e pela justiça. Para além disso, a tese deve ser defendida publicamente e publicada, devendo estar acessível. Finalmente, é recomendada a importância de se definirem procedimentos que avaliem especificamente a criatividade da investigação realizada.

Apesar do contributo importante destas vozes de associações de estudantes e jovens investigadores a nível europeu para nossa temática, verifica-se a inexistência de uma

exploração mais detalhada no que concerne aos perfis de qualidade que estudante e supervisor de doutoramento devem demonstrar e desenvolver.

SÍNTESE DO CAPÍTULO

Face aos diversos contributos analisados, podemos concluir a existência de uma consciência e uma preocupação europeias sobre a natureza e os desafios do doutoramento, no geral, e sobre a formação, a supervisão e a investigação doutorais, em particular. Podemos, pois, sublinhar o facto de a investigação produzida ao nível do doutoramento estar na agenda educativa, mas também política e económica, europeia.

Todavia, apesar de compreendermos a pertinência desse discurso partilhado por diversas vozes, podemos elencar alguns desafios que ele traz para a investigação doutoral e até para o processo de supervisão investigativo. Identificamos esses dois desafios sob a forma de pergunta:

- Considerando que a comparabilidade dos graus é um dos objetivos de Bolonha, no que concerne à investigação doutoral e ao produto final, como é que essa comparabilidade pode ser assegurada?
- Apesar de existir uma recorrência de vários temas, constata-se um vazio quanto a uma definição, um pouco mais pormenorizada, dos papéis e/ou responsabilidades (mesmo que supradisciplinares) relativos ao estudante e/ou supervisor de doutoramento. Assim, como é que é passível de se verificar que, apesar de tudo, os papéis relevados pelas diversas vozes estão a ser assumidos, na prática, pelos estudantes, supervisores e, até mesmo, instituições?

Estas são duas questões que consideramos pertinentes, embora às quais não consigamos dar uma resposta. Porém, cremos que a discussão e a reflexão em que as variadas vozes, que revimos neste capítulo, têm estado envolvidas, poderão, num futuro próximo, dar-lhes (tentativas de) resposta, movidas, especialmente, pelos múltiplos desafios que foram identificados ao longo deste capítulo 1.

No capítulo seguinte, por sua vez, iremos deixar para trás a perspetiva política e debruçar-nos-emos em estudos de natureza teórico-conceptual, reflexiva e praxiológica, e empírica, dando predominância à voz de investigadores de todo o mundo. Para além disso, o tema será abordado considerando um enfoque mais específico, como explicitaremos.

CAPÍTULO 2



QUALIDADE DA SUPERVISÃO DA INVESTIGAÇÃO DOUTORAL: CONFIGURAÇÕES E ORGANIZAÇÕES SISTEMÁTICO- CONCEPTUAIS

Depois de nos termos debruçado sobre o fenómeno em estudo considerando uma perspetiva mais abrangente e suportada num discurso de índole política (capítulo 1), neste capítulo pretendemos dar relevância às vozes que emergem do discurso da investigação – sejam de natureza mais teórica, mais reflexivo-experiencial e/ou suportadas em trabalhos sistemáticos de natureza empírica. Tal como já referimos, fruto da inexistência de trabalhos sobre esta temática em Portugal, verificar-se-á que as referências em que nos apoiamos são de cariz internacional.

Especialmente desde os anos 90 do século XX, mas especialmente desde o início do século XXI, tem-se observado, nos mais variados países do mundo, uma preocupação sobre o processo de supervisão da investigação pós-graduada (no geral) e doutoral (em particular). Muitos dos desafios que identificámos na introdução deste trabalho assim como no capítulo 1 explicam este facto, embora, ao longo deste novo capítulo, não deixemos de salientar outros sobre os quais vários estudiosos se centram. Assim, constatamos a existência de inúmeros trabalhos sobre o processo superviso, sobre a sua qualidade e sobre a experiência dos elementos da díade supervisiva.

Todavia, considerámos que seria essencial para o nosso trabalho (especialmente tendo em conta o principal objetivo que move a nossa investigação) focarmos a nossa atenção e a nossa análise aprofundada nos estudos que apresentam uma conceptualização de âmbito teórico, sistemático e fundamentado no que concerne à qualidade da supervisão da investigação doutoral, em especial atentando nos elementos da díade. Como se observará, essa conceptualização assenta em pressupostos teóricos, identifica componentes que permitirão, numa situação ideal, atingir a qualidade, e agrega os diferentes componentes ou aspetos chave numa forma mais ou menos organizada visualmente, permitindo uma aproximação ao tema de modo mais sistemático e sistémico.

Face à inexistência de um agrupamento conceptual das várias contribuições que aqui abordamos e, simultaneamente, à existência de denominadores conceptuais comuns, organizámos esses contributos provenientes da literatura internacional sob determinados ‘chapéus semânticos’ que corresponderão aos vários pontos deste capítulo. De salientar que estes estão organizados de acordo com uma perspetiva mais macro ‘em direção’ a uma perspetiva mais micro – principalmente considerando os pontos 2, 3, 4 e 5. O ponto 1 acaba por ser ainda mais genérico, embora não ‘obedecendo’ ao mesmo tipo de organização dos restantes, uma vez que aí agrupámos o que chamámos de ‘configurações genéricas’ da

supervisão da investigação, identificando discursos que se suportam na identificação do que poderá ser considerado como ‘modelos (ou abordagens) supervisivos(as)’¹.

Não podemos deixar de relevar o uso indistinto de conceitos como ‘modelo’, ‘referencial’ ou ‘sistema’. Uma vez que não existe uma nomenclatura comum ou homogénea, tomámos a decisão de traduzirmos à letra as expressões que os autores utilizam. Não iremos, todavia, aqui explorar o que subjaz ao uso de um conceito em detrimento de outro, pois tal não é explicitado pelos autores, para além de não ser o nosso objetivo. Pretendemos, sim, relevarmos e descrevermos as conceptualizações sistematizadas, organizadas e criteriosas (de natureza mais ou menos visual) existentes sobre a temática em que nos debruçamos.

Finalmente, há que salientar o uso mais ou menos indistinto dos termos ‘doutoral’ e ‘pós-graduada’. Embora os diversos autores foquem a sua análise no processo supervisivo da investigação doutoral, eles usam também, como que indiscriminadamente, o adjetivo ‘pós-graduada’. Assim, verificar-se-á, no nosso discurso, o uso de ambos os termos, no seguimento dos vários autores.

1. CONFIGURAÇÕES GENÉRICAS

O processo supervisivo de investigação doutoral foi considerado, até há algum tempo atrás (sendo, provavelmente, ainda assim entendido em alguns contextos), como um (i) ‘espaço privado’ (“*private space*” – Johnson, Lee & Green, 2000; Manathunga, 2005), quase nunca descortinado nem questionado, caracterizado por um isolamento quase ‘endémico’ (Johnson, Lee & Green, 2000), e (ii) um ‘jardim secreto’ (“*secret garden*” - Park, 2007). Isto, na medida em que a supervisão doutoral se perspetivava como uma relação de natureza presencial, íntima e privada (e, portanto, sem ser tema de discussão aberta) estabelecida entre o supervisor e o estudante.

Ao focarem-se, em especial, na relação composta por essa díade, os vários estudos mencionam, normalmente, a existência do ‘modelo’ mestre/aprendiz ou discípulo (“*traditional apprenticeship model*” - Yeatman, 1995; “*master/apprentice model*” - Frankland, 1999; Bartlett & Mercer, 2001b; Kehm, 2006; Lee & Green, 2009; Walker et al., 2008). A tónica era, pois, colocada numa relação hierarquizada em que o detentor do poder (portanto, detentor do conhecimento) era o supervisor, que passava, através de um processo de transmissão ou transferência, esse conhecimento ao estudante (Bartlett & Mercer, 2001b; Johnson, Lee &

¹ Como exemplo podemos identificar os ‘modelos’ ou abordagens: mestre/aprendiz (ou discípulo) *versus* colaborativo, podendo neste último caso haver supervisão em grupo e supervisão conjunta; semi-à distância *versus blended versus* à distância, como se observará.

Green, 2000; Manathunga, 2007; Yeatman, 1995). De destacar que, simultaneamente a essa relação de poder, se observa um intenso processo emocional que tem influência no decorrer da supervisão e da investigação (Doloriert, Sambrook & Stewart, 2012).

Para além disso, a supervisão da investigação doutoral é entendida, nomeadamente segundo Bartlett e Mercer (2001b), como um processo de construção ativa do conhecimento através de um processo criativo e interativo em que os dois elementos se encontram imbuídos. Podemos, ainda, acrescentar o processo de socialização em que o supervisor envolve o estudante, o qual deve desenvolver a sua identidade disciplinar e investigativa, bem como o seu conhecimento e competências profissionais (Barnes & Austin, 2009; Manathunga, 2007). Numa linha semelhante, Walker e colaboradores (2008) observam o supervisor como o ‘guardião da disciplina’ (“*the steward of the discipline*”) com uma responsabilidade deveras importante: ‘iniciar’ o estudante numa cultura académica, proporcionando-lhe o desenvolvimento da sua identidade, de modo que o estudante, futuro investigador, olhe, questione e (re)transforme o conhecimento.

Já em 2012, Gabrys e Beltechi mencionam a importância do supervisor na definição e exploração de contextos de aprendizagem com base no ‘modelo’ de ‘aprendizagem cognitiva’²: no final do processo de doutoramento, o estudante é um investigador independente, autónomo, que possui competências que lhe permitirão prosseguir carreira dentro e fora da Academia. Parece, pois, que assistimos a uma espécie de movimentação de um discurso que colocava a tónica no supervisor para se focar mais no estudante – aquele que se encontra em formação e em (re)transformação pelo conhecimento.

Porém, tal como já havia sido salientado em 1995 por Yeatman, num contexto de massificação no Ensino Superior tal conceptualização ‘mestre/discípulo’ pode ser problemática. Isto, pois essa perspetiva pode não se revelar adequada aos desafios de uma nova situação que visa a socialização de mais estudantes, os quais, por sua vez, apresentam características cada vez mais diversificadas, nomeadamente de expectativas em relação ao grau, ao processo investigativo, à carreira futura, às competências que possuem aquando da entrada no doutoramento, às características sócio-culturais que os definem.

Simultaneamente, tendo sido já relevado por Yeatman (1995) - mas sublinhado por Price e Money (2002) e Manathunga (2005), entre outros - a supervisão da investigação doutoral encontra-se sobre um maior escrutínio, fruto de diversas razões. De entre elas podemos destacar: (i) maiores pressões que são colocadas sobre as universidades e que estas, por sua vez, colocam sobre a supervisão da investigação, devido ao peso e importância que a

² Traduzido, do Inglês: “*cognitive apprenticeship*” (Gabrys & Beltechi, 2012, p.148).

investigação a nível doutoral apresenta; (ii) uma maior responsabilidade e *accountability* que a sociedade pede às universidades e aos indivíduos (nomeadamente quando é para conduzir à atribuição de um grau) face ao financiamento que lhes é atribuído; (iii) uma maior abertura dos processos de candidatura e de seleção de candidatos a doutoramento; (iv) uma maior ênfase no trabalho em equipa, especialmente em algumas disciplinas; (v) um maior número de projetos de natureza interdisciplinar; (vi) a tónica colocada, em alguns países, em programas de formação dirigidos a supervisores de investigação doutoral; (vii) uma maior diversidade de estudantes. Consequentemente, esta passou a ser uma temática com presença assídua, dada a sua relevância, no discurso político (sobre o qual já nos debruçámos no capítulo anterior), mas também em trabalhos teórico-conceituais e/ou empíricos por todo o mundo.

Por conseguinte, com o passar do tempo, começa a constatar-se uma maior reflexão e crítica à perspectiva ‘mestre/aprendiz’ do processo superviso, devido (i) aos desafios atrás identificados, assim como (ii) a uma maior comunicação sobre a forma como o processo superviso se desenrola em diversos contextos (como o disciplinar), e (iii) a uma maior preocupação com as taxas de permanência e conclusão do doutoramento e em proporcionar aos estudantes uma experiência supervisiva de qualidade. Assim, uma vez que vários estudos verificam que algumas dificuldades que os estudantes de doutoramento sentem estão relacionadas com a relação com um único supervisor, alguns trabalhos começam a relevar a importância de um ‘formato’ de prática supervisiva que não seja apenas de ‘um para um’, de modo a proporcionar-se aos sujeitos uma qualidade desejável. Porém, verificar-se-á que a prática supervisiva pode adquirir vários ‘formatos’ ou ‘configurações’. Trabalhos como os de Burnett (1999) e Grevholm e colegas (2005) são exemplos disso.

Burnett (1999) refere um modelo colaborativo³ em que, no caso explicitado, um supervisor tem a coordenação de sete estudantes de doutoramento. Neste sentido, para além de os estudantes não se encontrarem isolados, fruto da comunicação proporcionada, eles discutem abertamente preocupações e assuntos académico-científicos comuns. De acordo com o explicitado pelo autor, os estudantes sentem-se mais encorajados não só no próprio processo investigativo, como também no facto de partilharem feedback dos trabalhos de uns dos outros. Para além disso, observam que se encontram envolvidos num processo de desenvolvimento de várias competências, nomeadamente: o espírito crítico, a capacidade comunicativa (de escrita e de oralidade) e de respeito de uns para com os outros. Inclusivamente, pelo facto de os estudantes se encontrarem num domínio científico comum e numa área relativamente próxima, o processo de feedback em que se encontram permite-lhes

³ Adaptado, do Inglês: “*collaborative cohort model*” (Burnett, 1999, p.48).

desenvolver conhecimentos sobre as temáticas inter-relacionadas que cada um, individualmente, se encontra a explorar. Por conseguinte, o autor verificou que todos os estudantes concluíram o seu doutoramento e consideraram a experiência supervisiva muito positiva.

Por sua vez, no caso reportado por Grevholm e colaboradores (2005), os autores sublinham a experiência positiva e de qualidade de uma supervisão em grupo (sendo o grupo entendido de uma forma bastante abrangente, como se constatará), que se desenrolou no departamento de matemática de uma universidade sueca. O ‘modelo’ proposto suporta-se no grupo alargado que coloca em diálogo e colaboração os supervisores desse departamento (mais e menos experientes), os estudantes (tanto de mestrado, como de doutoramento), os cossupervisores (caso existam), os investigadores visitantes, colaboradores de outras universidades e investigadores que se contactam em congressos. A base, de facto, do conceito de grupo assenta no diálogo, na reflexão e na discussão conjuntas, na partilha constante, nomeadamente de diferentes perspetivas e experiências, mas complementares. Estabelece-se, pois, uma comunidade de prática, com laços comuns, que interage e comunica permanentemente e onde as sinergias se encontram sempre presentes.

Apesar dos exemplos bem-sucedidos que acabámos de explorar, estudos como o de Pole (1998) e o de Manathunga (2012), entre outros, salientam que, adotar-se uma ‘configuração’ que não seja a ‘tradicional’ de ‘um para um’, pode não ser a solução ou a ‘receita’ para todos os problemas.

Primeiramente, Pole (1998) faz uma reflexão sobre a ‘supervisão conjunta’⁴ - conceito que não demonstra ser homogéneo, face às ‘configurações’ diversas que pode adquirir, para além de ser considerado complexo, multifacetado e dinâmico. Por isso mesmo, o autor usa a expressão de “*joint supervision continuum*” (Pole, 1998, p.264) para evidenciar que pode haver várias configurações, tendo por base o número de pessoas envolvidas, a diversidade quanto ao estatuto que detêm, assim como aos conhecimentos, competências e disponibilidade que demonstram e trazem para a relação.

Para além disso, o autor sustenta:

“The process of supervision, whether joint or individual, is an interactive one in which the needs of students and competencies of students and supervisors will change as the relationship progresses” (Pole, 1998, p.263).

Por conseguinte, é adotada uma perspetiva crítica sobre aparentes ‘fórmulas de sucesso’, na medida em que tudo vai depender do contexto, do tópico de investigação, da

⁴ Traduzido, do Inglês: “*joint supervision*” (Pole, 1998, p.259).

perspetiva e metodologia investigativa, do processo investigativo e das pessoas envolvidas. O que, do ponto de vista do autor, é o mais importante é assegurar-se um apoio adequado ao estudante, sendo o ambiente investigativo um importante fator que poderá estar envolvido no tipo de experiência que o estudante viverá.

Inclusivamente, Pole (1998) relembra que nas ciências sociais tem predominado o ‘modelo tradicional’ de ‘um para um’, apesar de a supervisão conjunta com o formato de dois supervisores para um estudante não ser algo estranho. Isto normalmente acontecia, por um lado, para proporcionar ao supervisor mais inexperiente um apoio e uma experiência mais próxima e, por outro lado, na medida em que o projeto investigativo desenvolvido pelo estudante podia ‘pedir’ supervisores de especialidades diferentes. Por sua vez, nas ciências naturais e engenharias a inserção do estudante numa equipa de investigação era considerado um processo ‘natural’, pelo que era relativamente comum a existência de uma maior interatividade e comunicação entre vários sujeitos. Neste último caso, a ‘configuração’ e constituição da equipa supervisiva eram de natureza mais fluida. Nas palavras do autor:

“(...) in the case of the natural sciences there may be some ambiguity over the definition of what constitutes joint supervision and how this differs from team-based research” (Pole, 1998, p.266).

Mas, seja qual for a configuração da supervisão conjunta, Pole (1998) sublinha a importância de se ter em conta aspetos como o estatuto de cada um dos supervisores dentro de uma relação supervisiva, assim como questões de personalidade, pois poderão ser simultaneamente potenciadoras e fatores de tensão para que um processo relacional e investigativo seja experienciado como de qualidade ou não.

Muito recentemente, Manathunga (2012) fez uma reflexão sobre a supervisão em equipa⁵, considerando-a como o processo realizado com mais do que um supervisor, em que, aparentemente, parece haver uma partilha das responsabilidades e trabalho entre eles. Assim, essa partilha de responsabilidades parece tornar mais transparente e visível todo o processo supervisivo e investigativo. Porém, tal como a autora sublinha, essa configuração supervisiva pode não tornar os supervisores conscientes das dinâmicas de poder existentes no processo (entre eles próprios, assim como entre eles e o estudante), nem revesti-los de competências de trabalho em equipa nem de resolução de conflitos. Assim, se por um lado pode ter potencialidades, pode também ser fator ‘de risco’.

De facto, para o estudante pode ser importante estar envolvido num diálogo mais profícuo, explorando e estando exposto a vários pontos de vista, o que tem consequências

⁵ Traduzido, do Inglês: *“team supervision”* (Manathuga, 2012, p.42).

quanto ao desenvolvimento da sua 'confiança académica', para além do seu próprio crescimento e entusiasmo investigativos. Mas, por outro lado, os supervisores podem demonstrar mais poder e autoridade, não considerando a 'voz investigativa' do estudante, podendo este sentir-se silenciado, por um lado, ou com medo de se pronunciar, por outro. Por conseguinte, esta 'configuração' supervisiva deve ser devidamente ponderada e contextualizada, sendo importante a existência de um equilíbrio e bom senso em todo o processo, relativamente aos intervenientes que nele se encontram envolvidos.

Mas, simultaneamente às 'configurações' que o processo supervisivo pode adotar, o suporte em que a supervisão pode ocorrer é relevado por alguns autores.

Em especial atualmente, com o aumento do número de estudantes, nomeadamente internacionais e a realizar o doutoramento a tempo parcial, Price e Money (2002) falam em três 'configurações' de supervisão (tendo eles realizado o seu estudo na área da Gestão):

(i) O 'modelo tradicional' (*"the traditional model"*), composto por dois supervisores de uma mesma instituição e o estudante, cuja residência se encontra próxima da instituição de acolhimento;

(ii) O 'modelo semi-à-distância' (*"the semirremote model"*), em que o estudante, cuja residência não é próxima da instituição de acolhimento, é apoiado por um supervisor da sua instituição de acolhimento e um outro supervisor de uma outra instituição, normalmente mais próxima do local onde o estudante reside;

(iii) O modelo à distância (*"the remote model"*), em que os dois supervisores se encontram à distância do estudante, cuja residência se encontra afastada da instituição de acolhimento.

Em 2007, Wisker e colegas apresentam uma organização mais complexa da equipa supervisiva, mas cuja base em que assentam a sua experiência é uma comunidade de prática *online*. A ênfase, como descrevem, é colocada no diálogo, na interação, numa colaboração muito forte e, portanto, dialógica, onde o apoio é permanente. De facto, nas suas palavras:

"Interactions and learning conversations based on insights and good use of development and experience are essential" (Wisker, Robinson & Shacham, 2007, p.304).

Ultrapassando-se o problema do isolamento, o suporte, a partilha de ideias e de valores, assim como a resolução de problemas em grupo e o compromisso de todos tornam a comunidade de prática *online* como um contexto em que as situações de aprendizagem decorrem e enriquecem todos os envolvidos.

Por sua vez, De Beer e Mason (2009) referem o uso de uma estrutura *blended* do processo supervisivo: ao 'modelo tradicional' é acrescentada a potencialidade dos formatos

eletrónicos, nomeadamente para providenciar feedback, intensificar a interação, partilhar recursos e estimular o envolvimento tanto de estudantes como de supervisores.

Na mesma linha, McCallin e Nayar (2012) consideram como ‘modelos de supervisão’:

(i) O ‘tradicional’, que é desenvolvido entre o supervisor e o estudante, assumindo-se o modelo estruturado de mestre/aprendiz, onde não existe qualquer comunicação estabelecida fora dos membros da relação da díade;

(ii) A ‘supervisão em grupo’ enfatiza a importância da interação, podendo tomar a configuração de um supervisor e um estudante, mas encontrando-se este último em profundo envolvimento e comunicação com outro(s) estudante(s);

(iii) O ‘modelo misto’ considera a coexistência dos dois modelos anteriores, mas incorporando o recurso às novas tecnologias, nomeadamente pelo uso de programas *online*. Neste último caso, o ambiente é simultaneamente presencial e virtual, existindo uma colaboração e uma interação entre pessoas que podem encontrar-se dispersas a nível intelectual, social e geográfico. É, pois, considerado um modelo que proporciona oportunidades de aprendizagem muito ricas, para além de uma potenciar uma relação positiva entre supervisor e estudante.

Antes de passarmos aos pontos seguintes, não podemos deixar de considerar que, apesar de existirem configurações diferentes da relação supervisiva, consideramos que será a dinâmica estabelecida entre supervisor, estudante e contexto, assim como as competências que possuem, que poderão ajudar a alcançar a qualidade do processo supervisivo e investigativo. A ‘receita’, não se encontrando em apenas um aspeto isolado, sublinha, porém, a importância dos contextos criados pelo supervisor e o compromisso de supervisor e estudante em todo o processo, tornando a interação (académica, social, pessoal, emocional, cognitiva) entre estes elementos fulcrais para que a experiência supervisiva e investigativa possa ser enriquecedora. Mas, de facto, propugnamos que, embora a qualidade da supervisão da investigação doutoral se deva a uma conjugação de variados fatores e indicadores, é assumido que a relação estabelecida entre os elementos da díade supervisiva é o aspeto primordial que subjaz à definição dessa mesma qualidade (por exemplo: Brew & Peseta, 2004; Eley & Murray, 2009; Wisker, 2005).

2. CONCEPTUALIZAÇÕES HOLÍSTICAS

Sob este ponto, colocamos as contribuições de Holdaway (1997), McAlpine e Norton (2006) e Cumming (2010) – seguindo a ordem cronológica. Em comum podemos considerar o facto de apresentarem uma conceptualização da supervisão da investigação doutoral que

caracterizamos de holística. Isto é, os autores inserem o fenómeno em estudo num contexto mais abrangente, seja no que concerne à educação pós-graduada (Holdaway, 1997) ou à comunidade departamental, académico-científico e societal (Cumming, 2010; McAlpine & Norton, 2006).

2.1. Modelo conceptual ‘Pontos de partida – Processos - Produtos’ relativo à qualidade de programas de pós-graduação (Holdaway, 1997)

Este é um primeiro exercício de organização sistemática que agrega diversos aspetos que contribuirão para a definição da qualidade de programas de pós-graduação. De facto, Holdaway (1997) considera que as questões relativas à qualidade e avaliação da educação pós-graduada se encontram na ‘ordem do dia’, internacionalmente, devido a três motivos: (i) a herança e as ideias intelectuais da universidade têm de ser criticadas e revistas; (ii) uma maior heterogeneidade de estudantes (agora com as mais variadas características) tem vindo a mudar o ambiente universitário; e (iii) o grau de competição do mercado tem aumentado, o que parece ter consequências no enfoque colocado na satisfação dos clientes.

Reportando-se ao conceito de qualidade no Ensino Superior da perspetiva de vários autores, Holdaway considera esse conceito como multifacetado e, portanto, abrangendo diversos fatores inter-relacionados. Assim, ao assumir que a qualidade não se restringe apenas a um aspeto, o autor propõe um modelo conceptual tripartido para se avaliar e melhorar continuamente a qualidade da educação pós-graduada, considerando uma perspetiva de sistema que agrupa ‘Pontos de partida – Processos – Produtos’ (figura 2.1). De acordo com a figura verifica-se que, relativamente a cada um dos momentos, o autor seleciona alguns critérios exemplificativos da qualidade. Para além disso, constata-se que a avaliação da qualidade depende da perceção de *stakeholders* diversificados, podendo ser relativa a aspetos individuais e globais do programa de pós-graduação.

Face ao modelo conceptual desenhado e às considerações que o autor vai desenvolvendo ao longo do capítulo, abordaremos, nos subtópicos seguintes, alguns aspetos que Holdaway (1997) releva e que pertencem a cada um dos momentos mencionados na figura 2.1, para além de nos referirmos a algumas das suas sugestões, num último subponto. De salientar, desde já, que, para sustentar as suas afirmações, o autor se suporta em diversos trabalhos internacionais, em especial considerando reflexões e trabalhos de quatro pontos específicos do globo: Canadá, Estados Unidos, Austrália e Reino Unido. Finalmente, há que destacar que os aspetos que se inserem em cada subponto que iremos abordar remetem para o perfil de ambos os elementos da díade.

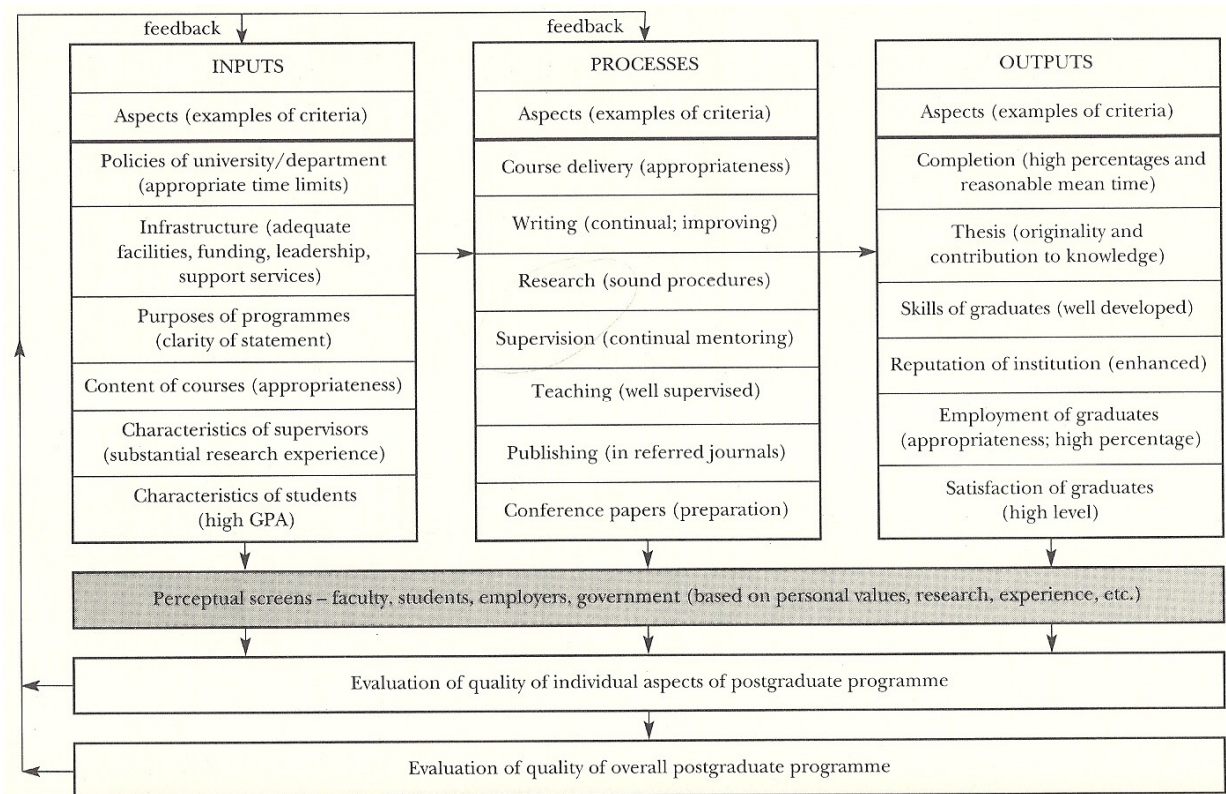


Figura 2.1: Modelo conceitual ‘Pontos de partida – Processos – Produtos’ para avaliar a qualidade de programas pós-graduados (Holdaway, 1997, p.62).

2.1.1. ‘Pontos de partida’

Holdaway (1997) começa por mencionar os objetivos da educação pós-graduada, que, de acordo com autores diversos, não são muito consensuais, emergindo algumas perspectivas mais ou menos dicotômicas. Se, por um lado, a ênfase pode ser colocada no desenvolvimento de competências de natureza instrumental e metodológica, normalmente específicas disciplinarmente, por outro lado, a ênfase pode ser colocada na contribuição original que a tese deve dar ao conhecimento e à comunidade científica. Por conseguinte, o doutoramento pode ser entendido como (i) uma aprendizagem relativamente guiada e o início de uma carreira e (ii) um processo relativamente autónomo, em que a produção de uma tese substancialmente original, que contribua para o conhecimento existente, é um objetivo importante⁶.

Para além disso, o autor refere-se à organização da universidade e, especificamente, à importância das “graduate schools” (Holdaway, 1997, p.65). Do seu ponto de vista, estas

⁶ Relembramos que já realizámos, na ‘Parte B’ do capítulo introdutório, uma reflexão sobre a dupla perspectiva explanada.

devem: (i) definir o entendimento relativo à educação pós-graduada; (ii) definir o que se entende por excelência pós-graduada; (iii) envolver toda a comunidade nessa visão de excelência; (iv) providenciar uma avaliação e controlo da qualidade; (v) manter a equidade entre todos os domínios científicos; (vi) contribuir para a formação de (futuros) docentes e investigadores; (vii) contribuir para a formação-base; (viii) abrir possibilidades de carreiras não académicas para os estudantes de pós-graduação; entre outros aspetos. De facto, sendo uma ‘estrutura’ centralizada, poderá permitir uma coerência e ser considerada como que a ‘voz da instituição’, no que concerne ao tratamento de assuntos relacionados com a educação pós-graduada. Essa centralidade parece ser importante para, também, se estimular a transparência e, assim, se poder promover uma determinada política e práticas.

No seguimento do aspeto anterior, o ambiente investigativo é relevado como fazendo parte da ‘infraestrutura’ dos estudos de pós-graduação. Revela-se, pois, essencial: (i) as interações formais e informais entre pares e o progressivo estabelecimento de contactos; (ii) o acesso a equipamento e outros recursos necessários; (iii) o desenvolvimento de investigação integrada e coerente; e (iv) a existência de ‘massa crítica’ para o desenvolvimento dessa mesma investigação.

Finalmente, Holdaway (1997) debruça-se sobre a questão de financiamento. Neste caso, foca aspetos relacionados com financiamento estrutural (administração, pessoal, biblioteca, computadores e outro tipo de material) e apoio financeiro relativo a recursos humanos, como bolsas diversificadas. De facto, ter ou não ter uma bolsa financiada pode ser um motivo para um estudante prosseguir (ou não) para uma investigação de pós-graduação.

2.1.2. ‘Processos’

Neste subponto relativo aos ‘processos’, Holdaway (1997) começa por ressaltar a supervisão, referindo-se a vários tópicos que se interligam, os quais se encontram explanados nos parágrafos seguintes.

Um tópico mencionado é o da qualidade deste processo, no geral. O autor apenas releva que poderão existir diferenças em termos de culturas disciplinares – a título de exemplo é mencionado o trabalho mais individualizado na área das Humanidades.

Para além disso, menciona uma ‘estrutura’ específica: os ‘comités de supervisão’. Neste caso, o autor conclui que esta não é uma prática que exista em todos os locais/contextos, nem é consensual (face ao elevado volume de trabalho a que conduz).

Por sua vez, para se poder ser supervisor, um académico deve desenvolver investigação de forma ativa e deve publicar. O estudioso fundamenta, assim, que aquelas duas

características podem estimular a qualidade das atividades investigativas desenvolvidas pelo estudante. Inclusivamente, para se assegurar a qualidade da experiência de cada estudante, parece ser essencial a definição do número máximo de estudantes que cada supervisor tem a seu cargo ao mesmo tempo.

Inclusivamente, revela-se importante a monitorização da qualidade do processo supervisivo. Para isso, uma estratégia que tem sido considerada de sucesso (na Austrália) é a escrita de relatórios formais, por parte do estudante e do supervisor, como forma de balanço e reflexão sobre o processo supervisivo e investigativo.

Finalmente, ainda no que concerne à supervisão, Holdaway (1997, p.69) identifica - com base em vários trabalhos publicados que se suportam, entre outras, nas vozes de supervisores do Canadá - dez práticas consideradas eficazes, podendo determinar o sucesso do estudante (sucesso esse caracterizado pela conclusão da sua tese e pela avaliação oral final):

- Conceder ao estudante feedback atempado;
- Encontrar um equilíbrio entre o controlo do supervisor e a autonomia do estudante;
- Realizar relatórios regulares de reuniões;
- Colocar em contacto vários supervisores que sejam *experts* na área específica dos estudantes;
- Apoiar os estudantes para reverem o seu desenho investigativo, caso existam imprevistos que o determinem;
- Assegurar que a tese não é demasiado extensa;
- Estimular os estudantes a crescerem progressivamente;
- Estimular os estudantes a apresentarem relatórios sobre o processo e a pedirem feedback sobre o mesmo;
- Fornecer ao estudante um guia detalhado sobre o seu papel (enquanto estudante);
- Atribuir supervisores a cada estudante, imediatamente no início do seu programa de estudos/investigação.

Para além da supervisão, um outro aspeto que Holdaway (1997) coloca sobre os 'processos' é a cultura institucional, a qual é diferente de contexto para contexto. Porém, parece ser evidente que uma cultura institucional que promova a integração (social) do estudante poderá ser sinónimo de qualidade.

Acrescente-se, também, que as parcerias externas são um outro tópico referido - nomeadamente as parcerias com a indústria. Citando vários trabalhos, o autor releva que este tipo de parcerias poderá ajudar a melhorar a qualidade da investigação e do produto final

(tese), pois estimula a existência de diferentes perspectivas, a realização de novos contactos, assim como a emergência de novos temas.

Finalmente, sob o âmbito de ‘processos’ encontra-se o desenvolvimento de competências de docência. Apesar de este não ser consensual em muitos contextos, o autor remete para trabalhos que sublinham a necessidade de se assegurar que os professores/formadores do futuro estejam preparados com competências de comunicação e de ensino que lhes permitam vir a exercer esse trabalho (futuro) com qualidade.

2.1.3. ‘Produtos’

Neste ponto, um dos primeiros aspetos mencionados diz respeito à conclusão da educação pós-graduada (seja de mestrado ou de doutoramento) e, mais especificamente, ao tempo máximo para conclusão, assim como às taxas de conclusão – importantes variáveis relativamente às quais associações de diversos países têm demonstrado alguma preocupação. Na verdade, de acordo com os trabalhos em que Holdaway (1997) se suporta, existem perspectivas e práticas diversificadas no que se considera como o tempo máximo em que se deve concluir mestrado ou doutoramento. Do ponto de vista do estudioso esse facto deve-se a diversas variáveis, nomeadamente: (i) ser estudante a tempo parcial ou integral, (ii) o domínio científico ou área disciplinar em que se encontra, (iii) se o estudante usufrui de bolsa ou não, (iv) a existência de imprevistos na investigação ou não. De qualquer forma, a preocupação colocada sobre o tempo que se deve levar para concluir uma investigação pós-graduada baseia-se, fundamentalmente, no facto de um determinado projeto poder ficar obsoleto face ao avanço do conhecimento.

Um outro aspeto no âmbito dos ‘produtos’ diz respeito à tese. O autor sublinha que este produto dependerá do tipo de doutoramento que o estudante se encontra a realizar. Porém, deverá ser reflexo de uma investigação cuja base se ancora num determinado problema identificado e que se caracteriza por uma metodologia rigorosa. Mas, mais especificamente, no que concerne a teses de doutoramento, ao apoiar-se em outros estudiosos, Holdaway (1997), para além de sublinhar a originalidade e a contribuição ao conhecimento, releva outros critérios que definirão uma ‘boa’ tese: (i) profundidade em abordar os diversos assuntos; (ii) capacidade para ‘enfrentar’ todos os tópicos envolvidos; (iii) capacidade para encontrar a forma para revolver as contradições que emergem das evidências; (iv) capacidade para demonstrar como os problemas foram resolvidos; e (v) evidência de uma compreensão conceptual, um espírito crítico e uma argumentação bem estruturados.

2.1.4. Sugestões

Considerando a conceptualização proposta por Holdaway (1997), baseada em estudos empíricos de variada ordem assim como em associações de vários países que têm contribuído para a discussão sobre esta temática, o autor defende que os departamentos devem avaliar, progressivamente, a qualidade dos programas de pós-graduação. Deste modo, poderá ser possível fazerem ajustamentos que permitam atingir elevados graus de eficácia e de qualidade.

Finalmente, o autor deixa algumas recomendações para melhorar a qualidade dos programas de pós-graduação:

- As universidades deveriam ponderar sobre formas para aumentar o financiamento a estudantes a tempo integral em programas de pós-graduação;
- As disciplinas que os estudantes têm de frequentar deveriam apoiá-los na conclusão da tese, para além da aquisição e desenvolvimento de diversas competências e conhecimentos;
- Os supervisores deveriam aprovar apenas os projetos de doutoramento que estudantes a tempo integral consigam, efetivamente, realizar em quatro anos;
- Os estudantes deveriam ser estimulados a realizar a sua investigação em diversas organizações;
- A natureza e os objetivos das teses de mestrado e de doutoramento deveriam ser criteriosamente avaliados por comités especializados em cada universidade;
- O supervisor só poderá sê-lo, caso desenvolva investigação de forma ativa;
- Os supervisores que estão a iniciar esse percurso pela primeira vez deveriam, pelo menos, frequentar *workshops* sobre práticas supervisivas consideradas eficazes;
- A supervisão pós-graduada deveria ser contabilizada como pertencente ao volume de trabalho do pessoal;
- Cada estudante de pós-graduação deveria preparar relatórios anuais relativos ao desenvolvimento e atividades que se encontra a desenvolver;
- Departamentos e universidades deveriam regular as questões de propriedade intelectual.

2.2. Referencial integrado⁷ (McAlpine & Norton, 2006)

“A significant problem in Australian, British, Canadian and US universities, and one of academia’s well-kept secrets, is doctoral attrition rates that average from 30% to 50% depending on the subject field (Berelson, 1960; Lovitts, 2001). (...) If this problem is to be substantially addressed, then the issue must be conceived with a vision that attends to the totality of the environments that contribute to doctoral students’ learning” (McAlpine & Norton, 2006, p.3-4).

O excerto que escolhemos identifica o aspeto que despoleta a necessidade de as autoras se debruçarem sobre o tema em questão e em proporem um referencial integrador no que concerne à educação e programas doutorais. Face ao facto de as taxas de abandono a nível de doutoramento serem elevadas, para além de serem diferentes de acordo com a área disciplinar, McAlpine e Norton (2006) focam a sua atenção na interação entre fatores diversificados que perpassam vários contextos, tentando compreender a sua influência na permanência e conclusão do doutoramento: esta é a premissa de que partem para a conceptualização do referencial. Por conseguinte, assumem que a experiência de aprendizagem do estudante é o cerne do referencial.

Mas, a par da premissa central, podem adicionar-se outros desafios aos quais a educação e programas doutorais estão expostos, tornando mais pertinente a visão integradora que as autoras propõem. Assim, identificam-se vários desafios, nomeadamente: (i) a heterogeneidade dos estudantes, (ii) a diversidade de doutoramentos, (iii) a diversidade de carreiras para além do doutoramento e, portanto, a formação que é ‘prestada’ durante o percurso de doutoramento, (iv) o objetivo que a tese de doutoramento deve ter (originalidade, contribuição substancial para o conhecimento e/ou demonstração da capacidade para ser-se investigador), e (v) a diversidade disciplinar no que concerne à identificação do que é expectável com o doutoramento, entre outros aspetos.

Consequentemente, para a conceptualização do referencial integrador, McAlpine e Norton (2006) adotam uma perspetiva eminentemente teórica, apesar de, como referem, terem discutido as suas ideias com outros estudiosos que se têm debruçado sobre esta temática. No subponto seguinte debruçamo-nos sobre a apresentação do referencial, descrição dos contextos e seus componentes, finalizando com alguns benefícios que o referencial mencionado pode trazer, segundo McAlpine e Norton (2006).

⁷ Traduzido, do Inglês: *“integrative framework”* (McAlpine & Norton, 2006, p.3).

2.2.1. Apresentação do referencial integrado e respetiva descrição dos contextos

Face à abordagem atomista com que, segundo as autoras, se tem vindo a trabalhar o tema em questão, é relevada a importância de se considerar a interação de uma constelação de fatores dinâmicos⁸ que criam ambientes de aprendizagem que poderão influenciar a persistência e a conclusão do doutoramento. Esses fatores, explicitados na figura seguinte (figura 2.2), são de natureza dinâmica, pois mutáveis e relativamente imprevisíveis, e são facilmente ‘encaixados’ (no seguimento do uso da expressão de “*nested contexts*” para os caracterizar). Por isso mesmo, é não só importante a compreensão dos vários fatores (que são de cariz mais macro e/ou mais micro, caso sigamos do contexto mais externo para o contexto mais interno) como, simultaneamente, em que medida eles influenciam o fator mais específico.

Como se observa, o fator mais específico é a experiência do estudante, por um lado, e a experiência do estudante na sua relação com o supervisor, por outro. De salientar que o aspeto mais micro do referencial se encontra no centro da figura (figura 2.2). De sublinhar, também, que essa lógica de ‘encaixe’ conduz a que o contexto que está imediatamente mais próximo do centro exerça uma maior influência do que o contexto que se encontra mais afastado. Porém, a conceptualização realizada desta forma assume a influência (mesmo que variável) dos diversos contextos sobre o enfoque central do referencial.

Ao abordarem os diversos contextos identificados no referencial (figura 2.2), McAlpine e Norton (2006) referem alguns problemas específicos que tornam mais urgente o enfoque sobre cada um, considerando a sua individualidade e a influência sobre os outros, de modo que os índices de permanência e conclusão melhorem.

No que diz respeito aos estudantes, as autoras salientam a ausência da sua voz nas discussões acerca deste tema. Para além disso, a heterogeneidade de estudantes de doutoramento e o simultâneo desejo de as instituições terem cada vez maiores números colocam questões em termos das respostas adequadas que são dadas aos estudantes. As autoras também consideram que, face à sua diversidade – e, nomeadamente, diversidade em termos de preocupações (familiares, financeiras, profissionais) - as instituições de Ensino Superior deveriam reconfigurar a cultura organizacional de forma a serem reconhecidas as experiências de grupos mais ou menos minoritários.

⁸ Traduzido, do Inglês: “*interaction of a constellation of dynamic factors*” (McAlpine & Norton, 2006, p.5).

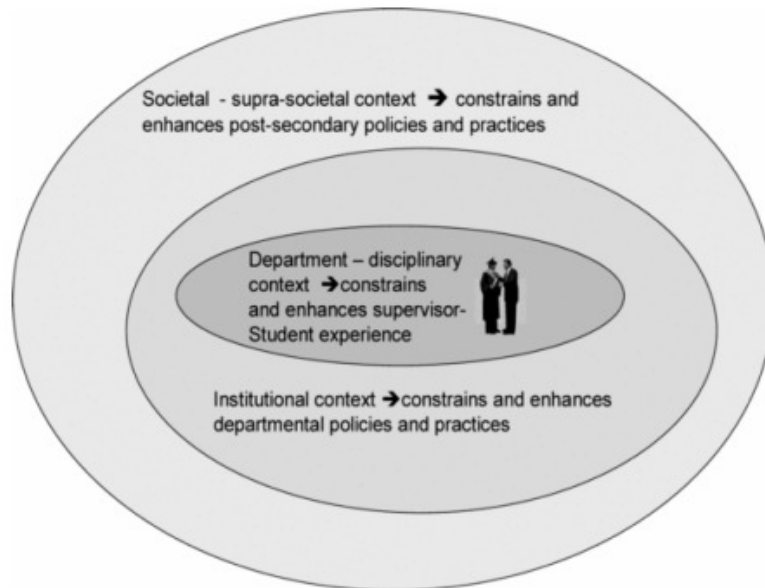


Figura 2.2: Referencial integrador de contextos encaixados que influenciam a permanência e a conclusão⁹ (McAlpine & Norton, 2006, p.6).

Ainda a um nível micro, o estudante estabelece uma relação muito próxima com o supervisor. Este, por sua vez, vê-se confrontado com aspetos diversos como a produtividade, a avaliação e a qualidade do ensino e da investigação. Todavia, segundo as autoras, os supervisores devem considerar a supervisão como que se revestindo de carácter pedagógico. Deste modo, poderão criar maiores oportunidades de aprendizagem aos estudantes e apoiá-los nessa jornada.

Em termos do contexto departamental/disciplinar, McAlpine e Norton (2006) salientam quatro aspectos fundamentais:

- Admissão/seleção: quanto a este ponto, frequentemente se observa que os requisitos para se ser admitido num doutoramento não evidenciam o tipo de aprendizagem que é necessário que os estudantes já tenham adquirido e, portanto, demonstrem. De facto, parece existir uma falta de informação sobre o (nível de) conhecimento que é necessário para se conseguir ser bem-sucedido no doutoramento.
- Exigências do programa: parece existir uma variação em termos da estrutura do programa, consoante a disciplina em que nos possamos posicionar. Há, pois, algumas disciplinas que preveem uma maior estrutura em termos curriculares do que outras, por exemplo, o que pode conduzir a uma diversidade do tempo que se leva a concluir o doutoramento.

⁹ Traduzido/ adaptado, do Inglês: “*nested contexts influencing retention and completion*” (McAlpine & Norton, 2006, p.6).

- Clima académico: este é um fator que influenciará a forma como os sujeitos se integram no ambiente intelectual de um departamento/disciplina, onde o diálogo é fundamental para que tal aconteça. Porém, algumas vezes, esse diálogo existe apenas entre os supervisores, não envolvendo os estudantes, o que torna mais difícil o seu processo de integração.
- Modo de investigação de uma disciplina: a forma como a investigação decorre numa determinada disciplina pode ser diferente quando comparada com outra, o que conduzirá a que o estudante, depois de integrado e socializado, perpetue a cultura dessa mesma disciplina. Um exemplo considerado é o caso das ciências sociais e humanidades onde existe uma forma individual de conduzir a investigação, enquanto, nas ciências naturais, é favorecida uma investigação em equipa. As autoras consideram, pois, que os diferentes 'paradigmas' existentes nas várias disciplinas poderão influenciar a permanência e conclusão ou a desistência dos estudantes.

No que concerne ao contexto institucional, McAlpine e Norton (2006) enfatizam a diversidade também aí existente, face aos diversos departamentos/escolas/faculdades que a compõem. Um aspeto que as autoras consideram que tem vindo a influenciar a permanência e a conclusão dos estudantes é relativo a pressões externas, nomeadamente em termos de financiamento o que, conseqüentemente, coloca questões em termos de recursos humanos, materiais e, claro, financeiros. Para além disso, sendo as taxas de abandono um tema sensível, nem sempre é abordado de forma verdadeiramente transparente, o que também leva a uma falta de discussão e reflexão abertas e enriquecedoras que enformem tomadas de decisão.

Finalmente, em termos do contexto social e 'suprassocial', são sublinhados diversos fatores, que identificamos:

- A ênfase colocada na globalização e na internacionalização sob o signo económico pode ter conseqüências em termos das possibilidades de mobilidade, de acesso a recursos e outras atividades, podendo influenciar as experiências de aprendizagem dos estudantes;
- As políticas de financiamento podem influenciar, naturalmente, o financiamento de estudantes (e, portanto, a sua disponibilidade em permanecerem e em concluírem o doutoramento);
- A importância do doutoramento dentro e fora da Academia, nomeadamente em termos de carreira e/ou empregabilidade: este é um fator que poderá ser relevante para o estudante escolher permanecer no ou desistir do doutoramento.

2.2.2. Alguns benefícios

Ao serem identificados diversos fatores, dentro de cada contexto, que poderão condicionar as taxas de permanência e de conclusão, as autoras (i) situam as suas preocupações, assim como as necessidades de resposta aos variados fatores; (ii) criam uma linguagem e uma estrutura comum para se abordarem os problemas e, eventualmente, as soluções, bem como para se refletirem sobre mudanças específicas e os alinhamentos (ou não) de práticas e experiências. É, portanto, um referencial que visa a ação, a reflexão e a discussão, e a investigação. Terminamos, pois, com um excerto da sua autoria que sintetiza a mais-valia do referencial que propõem:

“The integrative framework enables us to situate research and action in the broader circumstances of space and time as we attempt to reduce the problem of attrition while adapting to changes in the multiple nested contexts. If it is used to analyse, cooperate and communicate across contexts — to develop partnerships across institutional and disciplinary boundaries — we may more successfully advance scholarship on doctoral programs, create images of possibility for what the doctorate can be (Millett, 2003), and engender changes and outcomes that all stakeholders value” (McAlpine & Norton, 2006, p.14).

2.3. Modelo integrado da atividade de doutoramento¹⁰ (Cumming, 2010)

“(...) there appears to be consensus around the need to enhance the quality of research training in general and doctoral education in particular” (Cumming, 2010, p.25).

Considerando a pertinência em se melhorar a qualidade da formação investigativa, no geral, e da educação doutoral, em particular, o autor adota uma visão holística, na qual articula diversos fatores sobre a atividade de doutoramento. Este é o suporte que subjaz à conceptualização que propõe, que será apresentada num subponto abaixo. Porém, antes, identificaremos as premissas fundamentais de Cumming (2010) para chegar a tal modelo integrado.

2.3.1. Premissas

Apesar de o estudioso considerar a existência e a pertinência de modelos anteriores de carácter aprofundado e de natureza diferente (por ordem cronológica: modelos de Holdaway,

¹⁰ Adaptado, do Inglês: *“integrative model of doctoral enterprise”* (Cumming, 2010, p.31).

1996; Thorlakson, 2005; e McAlpine & Norton, 2006), ele também observa limitações que dizem particularmente respeito ao facto de os considerar incompletos, pois ‘ignorando’ aspetos que, do seu ponto de vista, são fundamentais para se abordar a qualidade da educação doutoral. De facto, Cumming (2010) menciona que a educação doutoral não pode ser conceptualizada de forma restrita, omissa e/ou mal desenvolvida, focando-se apenas em números (nomeadamente em taxas de conclusão), formação de competências ou processo de socialização.

Na verdade, partindo do pressuposto da massificação a nível da educação doutoral, assim como da existência de uma diversidade de tipos de doutoramento, o autor defende a necessidade de se tentar apreender a natureza multifacetada do trabalho doutoral, evidenciando pontos de interseção entre os vários fatores que o constituem. Observe-se um excerto que sintetiza a sua perspetiva:

“(...) contemporary candidates not only interact with a diverse range of individuals from within and beyond the academy, but also engage in creative mixes of education, training, research, work and career development. Rather than view these activities as discrete ‘silos’ – where established boundaries, epistemologies and cultures are maintained – the term ‘doctoral interface’ is used to capture the multifaceted nature of doctoral work and to highlight points of intersection” (Cumming, 2010, p.26).

Tendo por base a insuficiência que sente em tratar individualmente diversos fatores (nomeadamente, individuais, ambientais, sociais), o autor parte do pressuposto de que o sujeito se encontra inserido num contexto sócio-cultural-histórico específico e, portanto, é-lhe permeável, pelo que influenciará a sua prática, experiência, valores e conceções.

2.3.2. Apresentação e descrição do modelo integrado

O modelo integrado proposto por Cumming (2010) agrega dois aspetos centrais (figura 2.3): (i) práticas doutorais (“*doctoral practices*”) e (ii) o que podemos de chamar de conjunto de outros aspetos embebidos no doutoramento (“*doctoral arrangements*”). Ambos estão integrados um no outro, tendo, portanto, impacto um no outro, evoluem continuamente, são multidimensionais e de natureza inter-relacional.

Mais especificamente, são quatro as práticas doutorais¹¹, como se observa: curricular, pedagógica, investigativa e de trabalho. Cumming (2010) menciona que, mais do que elementos discretos, são profundamente inter-relacionados, nomeadamente devido a um

¹¹ Para a conceptualização de práticas doutorais, de sublinhar que Cumming (2010) se suporta no esquema do autor Schatzki para análise de dados.

entendimento comum e a protocolos partilhados num determinado contexto. De facto, estes elementos espelharão aspetos históricos, culturais, profissionais, que tornam um determinado contexto diferente de outro. Tal como o autor refere, os aspetos em questão representam a integração de comportamentos individuais, sociais e culturais que são aplicados ou implementados numa determinada situação. Por conseguinte, mais do que encontrar aspetos específicos que diferenciem cada um dos fatores, o enfoque é identificar interseções, relações e padrões (não obstante reconhecendo a sua ‘individualidade’ e natureza das práticas).

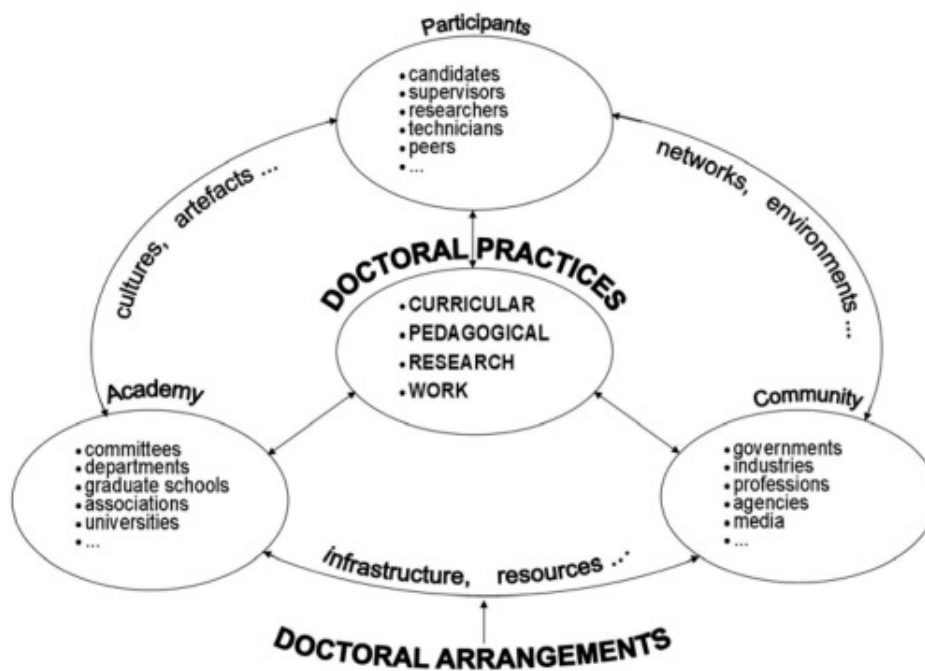


Figura 2.3: Modelo integrado da atividade de doutoramento (Cumming, 2010, p.31).

Por sua vez, os outros aspectos (“*doctoral arrangements*”) são de natureza diversa, agrupando relações, redes de ordem diversificada e recursos, nos quais as práticas doutorais se encontram inseridas. Tratam-se, pois, de variados contextos - sociais, históricos e culturais – profundamente interligados.

Tal como a figura demonstra, Cumming (2010) releva três sistemas considerados muito importantes:

- Os participantes da prática doutoral, que podem ser de proveniência diversa, nomeadamente fora da Academia;

- A Academia, a qual reflete uma teia de interações que envolve diversas estruturas, culturas, discursos e redes, que influenciarão, profundamente, a forma como decorrerá o processo de investigação;
- A Comunidade, que remete para o recurso a financiamento adicional, bem como a peritos de ordem diversa.

Considerando a existência de três tipos de *stakeholders*, o autor sublinha a importância não só de se discutir a qualidade, mas também a sua melhoria contínua, a qual é feita de responsabilidades mútuas, onde uma importância renovada é atribuída ao processo investigativo.

Face ao que foi explanado, é evidente que o autor saliente o facto de as redes, a interdependência e a sobreposição entre os diversos aspetos que constituem aqueles dois componentes centrais serem características fundamentais do modelo que propõe. Por conseguinte, a perspetiva transmitida por este estudioso baseia-se num ‘ecossistema’ de variados componentes interdependentes. Inclusivamente, o enfoque no contexto e a interação entre os diversos aspetos salientam que os dois componentes centrais se encontram num estado em permanente mudança: portanto, em permanente desenvolvimento e dinâmica.

De facto, a assunção da complexidade e da não adoção de uma perspetiva atomista da educação doutoral permite ao autor proporcionar-nos uma visão de conjunto. Desta forma, é possível perspetivar-se o fenómeno na sua abrangência para, por conseguinte, posteriormente, se poder abordar o fenómeno contextualizado num determinado tempo também, considerando o ‘todo’ e, simultaneamente, cada um dos aspetos individuais. Constate-se:

“(...) this phenomenon is in a perpetual state of motion. Hence, it can never be captured in its entirety or fully explained. Only glimpses of its complexity can be revealed at a given moment in time” (Cumming, 2010, p.35).

3. CONCEPTUALIZAÇÕES COM ENFOQUE NO CONHECIMENTO

Sob este ponto agrupamos duas contribuições: a de Zhao (2003) e a de Maxwell e Smyth (2011) – novamente, será seguida uma ordem cronológica. Revelam-se diferentes dos outros grupos conceptuais que apresentamos neste capítulo, fruto das premissas em que se encontram fundamentados. Para além disso, visto que este capítulo se encontra construído do mais geral para o mais específico, considerámos, em comparação com as restantes propostas sobre as quais nos debruçamos, que estas contribuições se situam num ‘meio termo’. Apesar de esta ‘leitura’ poder ser realizada de outra forma, pensamos que a centralidade dada ao

conhecimento e, mais especificamente, ao processo de transformação do conhecimento, torna a abrangência das conceptualizações propostas um pouco mais alargada, quando comparadas com as restantes (nomeadamente as que se encontram nos pontos 4 e 5).

3.1. Referencial de gestão do conhecimento para a supervisão da investigação¹² (Zhao, 2003)

“There is a close nexus in the fundamental roles between education in universities and knowledge management. Taking the view that quality in higher education is about transforming students, then higher education should provide students with a transformative learning experience” (Dalrymple & Harvey, 2002, citados por Zhao, 2003, p.187).

De acordo com o excerto que escolhemos, verificamos que o autor estabelece uma relação muito próxima entre o processo educativo/formativo nas universidades – e, mais especificamente, o processo de supervisão e investigação – e os princípios que subjazem à ‘gestão do conhecimento’. Nos subtópicos seguintes, explorar-se-ão as ligações entre a gestão do conhecimento e a supervisão da investigação, apresentar-se-á o referencial e descrever-se-ão algumas implicações desse referencial para a qualidade da supervisão da investigação.

3.1.1. Relação entre gestão do conhecimento e supervisão da investigação:

Premissas

De facto, Zhao (2003) considera que a gestão do conhecimento é a criação eficaz, o uso, a divulgação e a preservação do conhecimento num ambiente colaborativo, com recurso a métodos e instrumentos tecnológicos. Para além disso, a gestão do conhecimento pressupõe o enriquecimento do conhecimento de ‘clientes’ (estudantes), o desenvolvimento de produtos de conhecimento (como as teses) e o desenvolvimento progressivo de acesso ao conhecimento (nomeadamente por meio de recursos tecnológicos).

Assim, de forma mais específica, Zhao (2003) parte da premissa que a supervisão da investigação tem como principal objetivo transformar os estudantes de investigação em ‘trabalhadores e gestores do conhecimento’¹³ através da criação e desenvolvimento de aprendizagens num ambiente colaborativo com recursos tecnológicos. Por sua vez, este

¹² Traduzido, do Inglês: *“knowledge management framework for research supervision”* (Zhao, 2003, p.192).

¹³ Traduzido, do Inglês: *“knowledge workers and managers”* (Zhao, 2003, p.187).

ambiente estimulará o desenvolvimento de diversas competências dos estudantes e permitirá a criação, partilha e defesa do conhecimento.

No seguimento do que o autor propugna, a perspetiva anterior vai ao encontro das responsabilidades das universidades e do que essas instituições ‘devem ser’. Tendo em consideração que o conhecimento é a ‘moeda de troca’ atual, na ‘economia do conhecimento’ as universidades devem permitir o desenvolvimento holístico dos estudantes enquanto ‘trabalhadores do conhecimento’. Inclusivamente, as universidades têm a responsabilidade de fornecer uma liderança intelectual, a qual é suportada na investigação. Isto é, os estudantes, através da investigação, desenvolvem, de forma crítica e reflexiva, a sua capacidade para criar novo conhecimento, para transformar a informação e o seu próprio conhecimento, adaptando-os às suas necessidades e objetivos.

Por conseguinte, seguindo as premissas desenvolvidas por Zhao (2003), a prática supervisiva adequada é baseada numa relação em grupo, onde se observam partilhas entre pessoas com diferentes *expertises*, onde, em colaboração, se desenvolve e se (re)constrói conhecimento, onde há o estabelecimento de redes diversas, nomeadamente através de recursos tecnológicos.

3.1.2. Apresentação e descrição do referencial

Com base nos pressupostos apresentados anteriormente, Zhao (2003) conceptualizou o referencial que se apresenta na figura seguinte (figura 2.4). Nele assume-se que o processo supervisivo é um processo que pressupõe transformação, o qual tem por base ‘pontos de partida’ (“*inputs*”) e ‘produtos finais’ (“*outputs*”). O processo de transformação de conhecimento (“*knowledge conversion process*”) é considerado como um processo de criação, transferência e partilha de conhecimento, com vista à sua transformação e/ou melhoria. Inclusivamente, esse processo de transformação é realizado em simultâneo com o processo supervisivo da investigação, através do qual o estudante se transformará em trabalhador do conhecimento.

Para que se transformem em trabalhadores do conhecimento, os estudantes, através da supervisão, são estimulados a atingirem objetivos de âmbito científico, profissional e pessoal, assim como a aprenderem a desenvolver projetos de investigação de qualidade. Assim, os supervisores devem contribuir para o avanço do conhecimento e desenvolvimento dos estudantes pela criação de contextos eficazes de aprendizagem e de situações investigativas diversificadas. De facto, através de um processo supervisivo desta natureza, tanto estudantes como supervisores estão profundamente envolvidos na aquisição, criação,

partilha, aplicação/incorporação e transferência de conhecimento (no seguimento dos três aspetos centrais do referencial: “*knowledge creation process*”, “*knowledge transfer process*” e “*knowledge embedding process*”). Desta forma, os produtos finais serão de natureza inovadora.

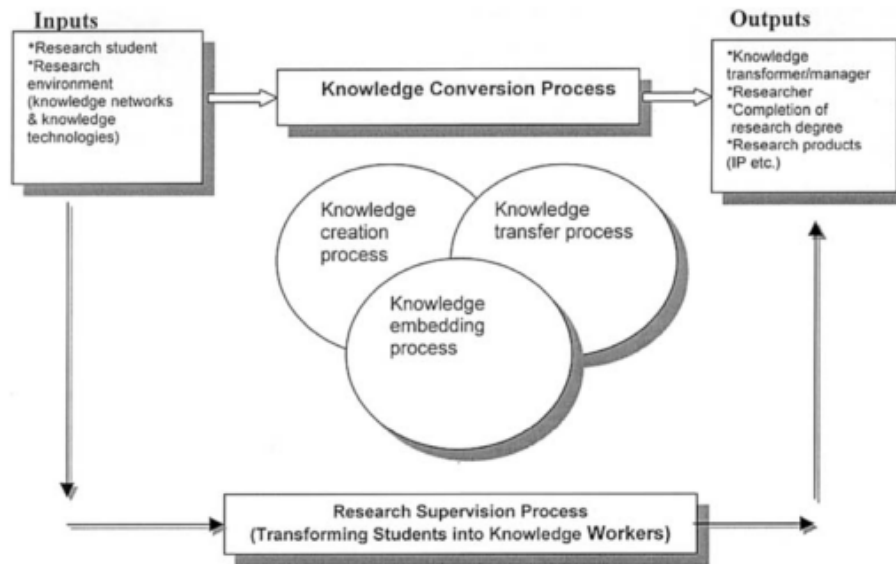


Figura 2.4: Referencial de gestão do conhecimento para a supervisão da investigação (Zhao, 2003, p.192).

3.1.3. Algumas implicações para a qualidade da supervisão da investigação

Zhao (2003) refere algumas implicações que tal perspetiva tem para a qualidade da supervisão da investigação.

Primeiramente, há que relevar que as competências de gestão do conhecimento se baseiam não só no uso de recursos tecnológicos avançados para ‘manusear’ a informação, como também na capacidade de se decidir que informação selecionar e usar. Neste sentido, o espírito crítico de estudantes e supervisores é permanentemente estimulado e desenvolvido.

Como já se observou, a supervisão baseia-se não só na conclusão da tese de qualidade, mas na criação de um processo enriquecedor, que, nomeadamente, visa o desenvolvimento holístico do estudante. Por conseguinte, o processo de aprendizagem e criação de conhecimento deve suportar-se numa variedade de práticas supervisivas, onde a interação com e a colaboração entre estudantes e supervisores devem estar presentes, bem como o acesso a uma diversidade de recursos.

3.2. Modelo para supervisão¹⁴ (Maxwell & Smyth, 2011)

“The introduction of this model is timely given the increasing emphasis on supervision in higher education discourse” (Maxwell & Smyth, 2011, p.219).

O excerto selecionado revela a consciência dos autores em debruçarem-se sobre a supervisão da investigação pós-graduada (estando o enfoque no doutoramento, embora assumam que diversos aspetos podem ser extensíveis ao processo supervisorio e investigativo de mestrado). Nos subpontos seguintes, serão abordadas as premissas em que se baseia o modelo, que se relaciona profundamente com a forma como é encarado o processo supervisorio e investigativo de doutoramento, e será apresentado o modelo em si.

3.2.1. Premissas

Para a conceptualização do modelo que apresentam, Maxwell e Smyth (2011) partem da premissa de que o processo supervisorio ultrapassa a perspetiva de docência/aprendizagem e esse enfoque pedagógico assente na ‘dicotomia’ mencionada. Isto, uma vez que tal lhes parece insuficiente para expressar a natureza complexa do processo cujo resultado principal é a produção de conhecimento. Assim, os autores consideram que a tónica se deve colocar (i) na relação estabelecida entre supervisor e estudante (em que o primeiro deve trabalhar com o segundo) e, especificamente, (ii) no espaço que existe entre eles, o qual diz respeito ao desenvolvimento do projeto investigativo (o cerne do doutoramento) e dos objetivos do estudante associados ao ponto anterior:

“It is our stance that the primary emphasis should be on the relationship – the supervisor working with the student to achieve the research goals of the student. Thus our emphasis is not so much on one or the other but, rather, upon the space between” (Maxwell & Smyth, 2011, p.222).

Porém, os autores não descuram o facto de, por vezes, uma perspetiva de ‘docente’ deva ser adotada pelo supervisor, apesar de o cerne dever ser a aprendizagem do estudante, que é o principal responsável da consecução do projeto investigativo, e a criação de um produto final que demonstre o desenvolvimento de conhecimento novo (portanto, o enfoque na investigação doutoral):

¹⁴ Traduzido, do Inglês: *“model for supervision”* (Maxwell & Smyth, 2011, p.225).

“For higher degree research ‘learning’ rather than ‘teaching’ is critical because the project is essentially the student’s and the product has to be certified as the student’s work or else have other inputs identified” (Maxwell & Smyth, 2011, p.223).

Por conseguinte, considerando que o processo de investigação doutoral pressupõe (i) a produção de conhecimento significativo e (ii) a consciência crítica por parte do estudante assim como o seu crescimento pessoal através de um processo investigativo baseado na identificação de um ‘buraco’ no conhecimento ‘atual’, o processo de supervisão, como é entendido por Maxwell e Smyth (2010, 2011), é constituído por três elementos fulcrais: o estudante; o conhecimento; e o projeto investigativo. O enfoque em cada um dos elementos decorre das diferentes fases do processo investigativo e da própria constituição da diáde supervisa – no sentido em que a forma de agir de um supervisor será diferente consoante o estudante que acompanha e, por sua vez, a forma de agir do estudante também dependerá do supervisor. São estes os elementos que estão na base da conceptualização do modelo que propõem (apresentado no subponto seguinte).

3.2.2. Apresentação e descrição do modelo

De acordo com Maxwell e Smyth (2011), as ‘zonas partilhadas’ (*“shared zones”* ou também considerados como espaços relacionais) demonstram a complexidade das relações de estudante/supervisor e da própria natureza do trabalho doutoral. Porém, a ‘zona de transformação’ (*“transformation zone”*) é a mais complexa de todas, sendo considerada o cerne do processo supervisa e investigativo. Através da figura seguinte (figura 2.5), os autores conceptualizam a sua perspetiva.

Os estudiosos mencionam que a zona partilhada entre conhecimento e estudante se refere à interseção entre personalidades, emoções, valores e conceções do estudante(s) e supervisor(es). Para além disso, Maxwell e Smyth (2011) consideram que é uma zona relativa ao ensino, à aprendizagem e à criatividade. Inclusivamente, nessa zona localiza-se a relação que o estudante estabelece com o conhecimento, cujo produto, que dessa relação sairá, deve ser de índole criativa. Por conseguinte, observa-se que as relações aqui estabelecidas são não só de natureza intelectual, mas também sócio-emocional.

Por sua vez, na zona partilhada entre conhecimento e projeto de investigação coloca-se o enfoque no processo investigativo e na criatividade para se atingir um produto final de qualidade e no espaço de tempo previsto. É observado que, sendo um processo, a investigação é exigente, necessita de tempo, o qual varia de projeto para projeto, e necessita que o

estudante tenha competências variadas para a realizar com sucesso e com um produto final de qualidade, que deve ser criativo e novo.

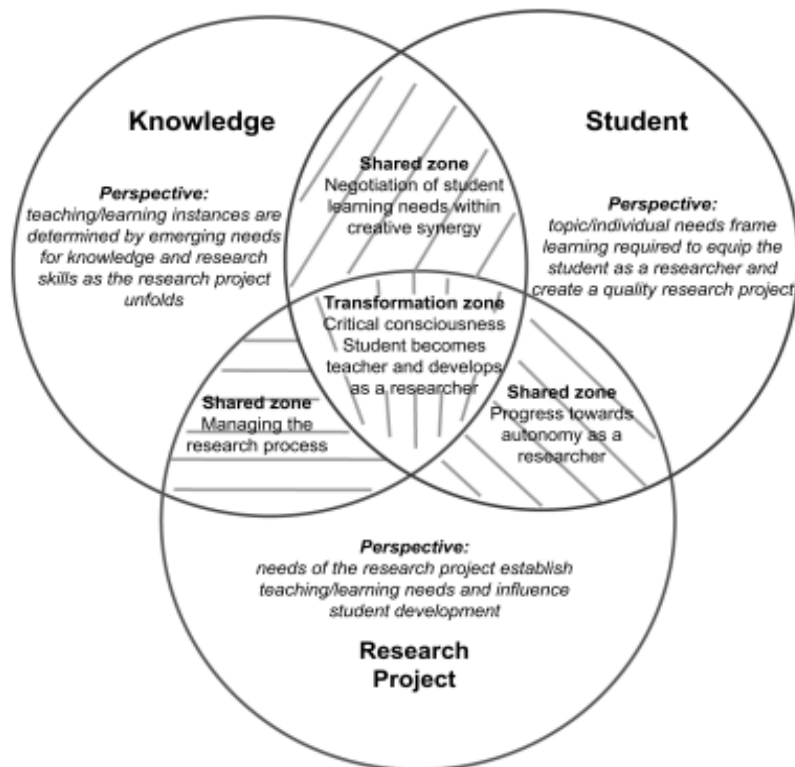


Figura 2.5: Modelo para a supervisão (Maxwell & Smyth, 2011, p.225).

No que concerne à zona partilhada entre projeto de investigação e estudante, Maxwell e Smyth (2011) constataam que, como expectável, através do projeto de investigação, o estudante desenvolverá a sua autonomia, chegando, no final, a ser um investigador autónomo. Assim, ao mesmo tempo que uma tese de qualidade é considerada como um produto essencial, também a autonomia é referida como um ‘produto’ que o estudante deverá demonstrar. Logo, o desenvolvimento de competências do estudante é algo que anda a par com o desenvolvimento do processo investigativo. Por conseguinte, o supervisor deve conseguir gerir as várias facetas, de modo a criar condições apropriadas de aprendizagem e estimular o estudante a desenvolver-se.

Finalmente, a zona de transformação é a de maior complexidade, aí localizando-se o trabalho intelectual de natureza crítica e criativa que conduzirá a conhecimento novo. Assim, pode concluir-se que o enfoque, mais do que o supervisor e os estudantes, é a investigação e a aprendizagem (principalmente do estudante que se encontra em desenvolvimento e que será o ‘objeto’ transformado).

Neste sentido, seguindo Maxwell e Smyth (2011), o processo supervisivo é de natureza complexa, exigindo do estudante e do supervisor uma atenção e um comprometimento não só no que concerne ao produto, mas a todo o processo. Assim, o supervisor é o responsável por assegurar a qualidade, investindo tempo e *expertise*, assim como a interação entre os três elementos que constituem o modelo. Para além disso, os autores, ao não focarem o modelo no perfil do supervisor, sublinham a diversidade e a flexibilidade com que o próprio papel do supervisor deve ser perspectivado.

4. CONCEPTUALIZAÇÕES RELATIVAS A ESTILOS SUPERVISIVOS

No seguimento do título que atribuímos a este ponto, verificamos a existência de várias contribuições que se focam na descrição de estilos supervisivos. Comparativamente com os pontos anteriores, verificamos, pois, que o movimento do *zoom* se vai colocar, em particular, sobre a pessoa. Inclusivamente, apesar de se salientar a importância dos papéis de ambos os elementos da díade, perpassa, pelas seis sistematizações que iremos apresentar, um maior enfoque no papel (e competências) do supervisor, embora alguns autores apresentem a reação ‘em espelho’ do estudante, remetendo também para o papel deste último ‘ator’.

4.1. Modelo dinâmico de alinhamento entre o estilo supervisivo e o desenvolvimento do estudante de investigação¹⁵ (Gurr, 2001)

“The supervisor-research student relationship has been described as the most important channel of intellectual inheritance between one generation and the next” (Federation of Australian University Staff Association (FAUSA), 1979, citada por Gurr, 2001, p.81).

Ao iniciar o artigo com a citação que também escolhemos para abrimos este subponto, o autor enfatiza um importante fator sobre o qual o processo supervisivo e investigativo se constrói: o relacionamento entre supervisor e estudante. Acrescentamos, ainda, que esse relacionamento estabelece a base sobre a qual assentará a transmissão e o desenvolvimento intelectual e académico. Neste sentido, através da investigação de nível de pós-graduação, assegurar-se-á a continuidade do desenvolvimento da Ciência, por meio de novos mestres e doutores.

¹⁵ Traduzido/ adaptado, do Inglês, “dynamic model for aligning supervisory style with research student development” (Gurr, 2001, p.81).

Porém, tal como é mencionado pelo autor, esse relacionamento não é isento de algumas dificuldades e problemas. Citando diversos trabalhos, Gurr (2001) salienta vários aspetos, que podem ser entendidos como premissas do modelo que apresenta no artigo que revemos. Sintetizamos alguns tópicos:

- A necessidade de o relacionamento supervisoivo ser de natureza aberta, dinâmica e flexível, respondendo a diversas mudanças e fases do processo investigativo assim como ao processo de desenvolvimento do próprio estudante, podendo este necessitar de níveis de apoio diversificado ao longo do percurso;
- A importância em se adotar uma perspectiva centrada no estudante, que se encontra num percurso de aprendizagem e de desenvolvimento (como referido), no qual deve ter voz no 'como', 'o que' e 'quando' aprende (nomeadamente no que concerne à componente disciplinar que existe nos níveis de pós-graduação): o estudante deve, portanto, deter um papel (pró-)ativo no relacionamento supervisoivo que partilha com o supervisor;
- A relevância em o supervisor e o estudante adotarem um relacionamento de natureza profundamente colaborativa, de profundo diálogo e momentos de discussão regulares.

Tendo como base o que identificámos como pressupostos iniciais que enformam o modelo que Gurr (2001) apresentará, nos subpontos seguintes abordaremos as ideias e características base em que assenta o modelo que propõe, descrevê-lo-emos e identificaremos alguns benefícios.

4.1.1. Premissas e características base

Gurr (2001) menciona a existência de vários modelos na área da supervisão médica e clínica. Porém, estes são caracterizados por grande complexidade. Pelo contrário, o autor releva a necessidade de se 'desenhar' um modelo que seja facilmente instrumentalizado, de modo a ser transdisciplinar e prático, com o objetivo de facilitar o relacionamento entre estudante e supervisor, o qual deve ser baseado na negociação permanente. Esse modelo deve, então, (i) ter em consideração a imprevisibilidade e as mudanças próprias da relação que é estabelecida e mantida ao longo de um período de tempo mais ou menos longo, bem como o facto de o estudante se encontrar em desenvolvimento, e (ii) otimizar o próprio relacionamento supervisoivo em torno do percurso doutoral. Por conseguinte, ao contrário de uma grande complexidade, o autor considera que o modelo tem de ser definido de forma relativamente concisa e direta, de modo a ser prático e a poder ser adotado, em diversas

situações, como um instrumento a ser usado por supervisor e estudante durante o processo supervisivo e investigativo.

Assim, de acordo com a perspectiva do autor, uma característica base do modelo que apresenta é o facto de este ser centrado no estudante. Neste sentido, o estudante deve (i) desenvolver o que é mencionado como ‘autonomia competente’¹⁶ (sendo este o ponto central – ou “*general outcome*” - pretendido pelo modelo [Gurr, 2001, p.85]); (ii) descobrir/(re)criar novo conhecimento pela realização de uma investigação original; (iii) ser considerado como um ser individual, único, pelo que uma estratégia que um supervisor invoca pode ser bem-sucedida com um estudante, mas não com outro; e (iv) ser progressivamente independente.

Por conseguinte, considerando tudo o que foi mencionado, o autor identifica alguns desafios principais para o ‘estabelecimento’ do modelo que propõe, nomeadamente:

- A definição da evolução, desenvolvimento e/ou mudanças que se estabelecem no *continuum* que é o processo de investigação doutoral e a forma como o processo supervisivo se desenrola (e conduz a consequências tanto em ações do estudante como do supervisor);
- A definição de um modelo transdisciplinar que possa ‘fazer sentido’ numa diversidade de práticas que existe nas várias áreas disciplinares. Por conseguinte, uma outra característica do modelo é o facto de não se basear na especificidade das disciplinas, mas sim em aspetos genéricos transversais às diversas áreas.

4.1.2. Apresentação do modelo de alinhamento

Considerando que:

(i) O estudante inicia a sua investigação doutoral com mais ou menos autonomia e, portanto, com um nível de dependência relativamente ao seu supervisor variável, mas que, no final, deve demonstrar possuir uma ‘autonomia competente’;

(ii) O supervisor ajudará o estudante, no *continuum* que é o processo supervisivo e investigativo de doutoramento, a ser ‘autónomo competente’, dando ao estudante ajuda adequada, atempada mas sem interferir demasiado e devendo aperceber-se das necessidades

¹⁶ Traduzido, do Inglês: “*competent autonomy*” (Gurr, 2001, p.85). De acordo com este autor, autonomia não é autonomia *per se*, é uma autonomia crítica, reflexiva, metacognitiva, prospetiva (no sentido de se refletir e aprender com as ações passadas e presentes, com o objetivo de ser-se melhor no futuro). Para além disso, o desenvolvimento dessa competência é comum a todas as áreas disciplinares: “(...) *despite the differing levels of autonomy which candidates are expected to exhibit during candidature (Parry, & Hayden, 1994), it can be argued that the production of autonomous researchers by the time of completion is the “glue” that holds together students in diverse disciplines and their equally eclectic supervisors*” (Gurr, 2001, p.84).

do estudante e do ajuste quanto ao estilo supervísivo que deverá adotar ('direto ativo', 'indireto ativo', 'indireto passivo' e 'passivo' [segundo Anderson, 1988, e Blumberg, 1974¹⁷];

(iii) Estudante e supervisor se encontram envolvidos numa relação dinâmica;

Gurr (2001) propõe um modelo de alinhamento estudante/supervisor, tendo por base uma representação dimensional (figura 2.6).

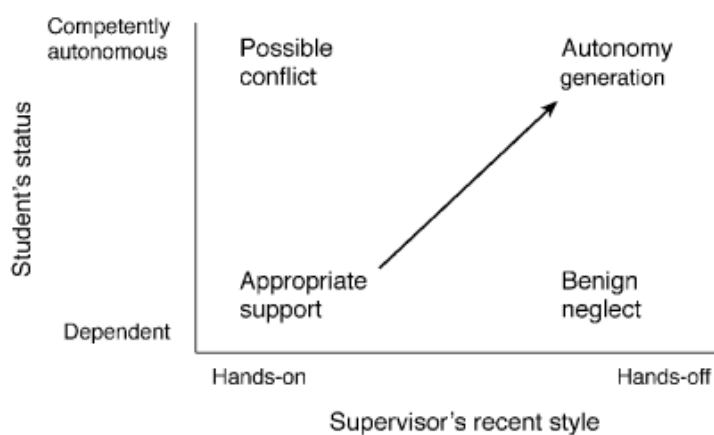


Figura 2.6: Representação do modelo de alinhamento estudante/supervisor, demonstrando uma linha hipotética de alinhamento supervísivo desde o início ao final do processo investigativo (Gurr, 2001, p.87).

A figura 2.6 é, pois, representativa do modelo dimensional. No eixo relativo ao estudante encontra-se representado o *continuum* de maior dependência para uma 'autonomia competente' que expõe o percurso que o estudante deverá fazer. Por sua vez, no eixo do supervisor patenteia-se o *continuum* de uma maior diretividade no estilo supervísivo (*"hands-on"*) que deverá dar lugar, progressivamente, a um estilo de maior distanciamento e menor diretividade (*"hands-off"*). Atentando ao facto de que o modelo é dimensional, o estilo adotado pelo supervisor deverá ter em conta a 'localização' do estudante no *continuum* de dependência/autonomia, de forma a existir um ajustamento permanente e progressivo.

Ao mesmo tempo que aquele pode ser considerado como um modelo, o autor salienta que também pode ser entendido como um instrumento supervísivo:

"At its simplest the tool could then be used by an individual, whether supervisor or student, to reflect on their own performance or development in relation to the other"

¹⁷ Mencionados por Gurr, 2001, p.86.

member of the dyad and consider whether their perceptions of actual practice equate with a desired state of affairs” (Gurr, 2001, p.87).

Como o autor revela, individualmente ou numa reflexão entre supervisor e estudante, ao ‘localizar-se’, cada um, com um ‘x’ no diagrama mencionado, estimulará uma reflexão sobre a prática supervisiva e investigativa, potenciando a monitorização do processo e do relacionamento entre os dois. As diferenças potencialmente identificadas poderão/deverão ser mote para discussões e reflexões pró-ativas.

4.1.3. Alguns benefícios

Tal como mencionámos, o modelo pode ser usado como um instrumento que permite a monitorização conjunta do relacionamento, do processo supervisivo e investigativo, proporcionando uma reflexão crítica e metacognitiva que ajudará na melhoria e no ajustamento permanente, podendo ser usado com a frequência que se desejar (embora o autor mencione como um intervalo apropriado de meio em meio ano).

O autor observa o modelo como simples e prático, mas não simplista, até porque o relacionamento supervisivo e o processo investigativo são complexos e dinâmicos. Da sua perspetiva, o modelo agrega aspetos fundamentais: a abordagem supervisiva deve mudar ao longo do tempo, de forma a encorajar o crescimento do estudante. Ao estimular a reflexão contínua, um diálogo aberto e saudável entre os dois elementos da díade, uma variedade de assuntos e temáticas sobre a supervisão e a investigação doutoral acabam por emergir, de acordo com as circunstâncias, experiências, práticas, expectativas, objetivos e planos futuros. É salientado, pois, o papel ativo que estudante e supervisor não se podem abster de manifestar.

4.2. Modelo dinâmico conceptual¹⁸ (Gatfield, 2005)

“Along with the increase in the number of doctoral enrolments there has been a corresponding increase in the number of research supervisors, who face increasing complexities and research diversities (Grant, 1999; Gurr, 2001). The sparsity of literature specifically related to the supervisor suggests that supervisors are assumed to know what makes the supervision process successful” (Gatfield, 2005, p.312).

De acordo com a citação que selecionámos para iniciar este novo subponto sobre o modelo proposto por Gatfield (2005), compreendemos que dois dos motivos que levaram o

¹⁸ Traduzido/adaptado, do Inglês: *“dynamic conceptual model”* (Gatfield, 2005, p.311).

autor a conceptualizar e a conceber esse modelo estão relacionados com o aumento do número de estudantes de doutoramento e, conseqüentemente, de supervisores, e, ao mesmo tempo, a consciência de que os supervisores poderão não estar tão cientes dos fatores de sucesso do processo supervisivo (ao contrário do que se poderá pensar).

A estes factos podem acrescentar-se outros como: (i) a existência de modelos supervisivos provenientes da supervisão clínica e médica assim como de aconselhamento psicológico, mas a falta de modelos específicos para um ambiente educacional (a não ser a proposta de Gurr [2001], como explicitado pelo autor); e (ii) a necessidade de ser desenhado um modelo que descreva o processo dinâmico supervisivo mas do ponto de vista dos supervisores (e não tanto dos estudantes, como Gatfield [2005] considera o de Gurr [2001]).

Por conseguinte, através de uma revisão teórica da literatura e de várias entrevistas aprofundadas a supervisores considerados ‘excelentes’¹⁹, o autor desenha um modelo teórico que chama de ‘dimensão da gestão supervisiva’²⁰. Nos próximos subpontos, relevaremos os componentes do modelo, apresentá-lo-emos e abordaremos alguns benefícios sublinhados pelo autor.

4.2.1. Componentes

Depois de uma extensa revisão de literatura e de ter aplicado o método de Delphi e ‘entrevistas convergentes’²¹, Gatfield (2005) chegou a um número de variáveis que agrupou sob três fatores, que fazem parte do modelo que propõe.

Seguindo a ordem apresentada pelo autor, é identificado o fator ‘estrutural’²², que diz respeito ao que é negociado entre o supervisor e o candidato, estando organizados em três grupos com diversas variáveis (quadro 2.1).

Por sua vez, o fator ‘apoio’²³ agrupa elementos relacionados com a instituição e o supervisor, sendo de âmbito não-diretivo e opcional, que podem ser agrupados em quatro *clusters* (quadro 2.2).

¹⁹ De acordo com o autor, os critérios para identificar os supervisores excelentes foram: taxas elevadas de conclusão de supervisão de doutoramento; submissão, da parte dos estudantes, das suas teses dentro das margens temporais expectáveis; envolvimento em múltiplas supervisões; e ter sido ‘objeto’ de relatórios de supervisão excelentes.

²⁰ Traduzido, do Inglês: “*dimension of supervision management*” (Gatfield, 2005, p.312).

²¹ Traduzido, do Inglês: “*convergent interviewing process*” (Gatfield, 2005, p.315).

²² Traduzido, do Inglês: “*structural fator*” (Gatfield, 2005, p.315).

²³ Traduzido, do Inglês: “*support fator*” (Gatfield, 2005, p.315).

Quadro 2.1: Elementos respeitantes ao fator ‘estrutural’ (quadro traduzido de Gatfield, 2005, p.315).

Processo organizacional	Prestação de contas e fases	Desenvolvimento de competências
<ul style="list-style-type: none"> - Seleção do candidato - Identificação de papéis - Negociação de reuniões - Seleção do tópico - Estabelecimento de fases e objetivos - Registo das reuniões - Relatórios de progresso - Disponibilidade do supervisor - Contacto regular - Contribuição do supervisor - Mudança do papel do supervisor - Manutenção do <i>focus</i> - Participação em colóquios e conferências - Referência externa - Supervisão em grupo - Estrutura informal - Flexibilidade de tempo - Modelo supervisivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de um contrato - Avaliação das reuniões negociadas - Avaliação de <i>milestones</i> - Definição de balizas temporais - Definição de momentos de escrita/síntese - Tempo dedicado pelo supervisor - Feedback dado pelo supervisor - Avaliação dos relatórios - Defesa oral - Avaliação de colóquios e conferências - Publicações 	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologia - Escrita - Estatística - <i>Software</i> informático - Apresentações orais - Gestão de tempo - Seminários de curta duração

Quadro 2.2: Elementos respeitantes ao fator ‘apoio’ (quadro traduzido de Gatfield, 2005, p.316).

Acompanhamento	Material	Financiamento	Aspetos técnicos
<ul style="list-style-type: none"> - Supervisor pró-ativo - Sensibilidade relativa às necessidades dos estudantes - Mentoria - Guia, manter o estudante balizado - Apoio e estímulo moral - Encorajamento - Estabelecimento de confiança 	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço - Equipamento - Conta de <i>e-mail</i> - Fotocópias - Manual institucional - Manuais de doutoramento 	<ul style="list-style-type: none"> - Financiamento para investigação - Financiamento para conferências - Financiamento para trabalhar com a indústria - Bolsas 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio a <i>software</i> estatístico - <i>Software</i> - Apoio em rede - Programas de formação de supervisão

Acompanhamento	Material	Financiamento	Aspetos técnicos
<ul style="list-style-type: none"> - Inspiração/motivação para persistir - Feedback positivo - Apoio em situações problemáticas - Apoio em grupo - Compromisso mútuo - Interatividade - Partilha de investigação complementar - Partilha de supervisão - Exposição a disciplinas académicas - Reuniões informais 			

O terceiro diz respeito a fatores ‘exógenos’²⁴. Tal como o autor menciona, as variáveis que pertencem a este fator não podem ser agrupadas sob qualquer um dos anteriores. Neste caso, as variáveis podem ser levadas para a situação supervisiva tanto pelo candidato como pelo supervisor, dizendo respeito a aspetos psicológicos do indivíduo, como personalidade, motivação, maturidade e outras competências (quadro 2.3).

Quadro 2.3: Elementos respeitantes a fatores exógenos (quadro traduzido de Gatfield, 2005, p.316).

Variáveis relacionadas com o candidato	Vários aspetos
<ul style="list-style-type: none"> - Competências de investigação - Competências organizacionais - Agenda autodirigida - Formação académica - Independência investigativa - Competências interpessoais - Respeito - Dependência no grupo ou no supervisor 	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuição do cossupervisor - Supervisão partilhada entre departamentos - Contribuições de comités e outros elementos

Na conceptualização do modelo, verificar-se-á, no subponto seguinte, que os fatores ‘apoio’ e ‘estrutura’ serão os dois eixos do modelo dimensional, enquanto os fatores exógenos não serão incorporados face à imprevisibilidade e espectro amplo da sua natureza. De

²⁴ Traduzido, do Inglês: “*exogenous factors*” (Gatfield, 2005, p.316).

qualquer modo, é importante que tais fatores sejam tidos em conta quando analisando e refletindo sobre o processo supervensivo.

4.2.2. Apresentação do modelo e caracterização dos estilos supervensivos

Tal como o autor refere, o modelo foi conceptualizado tendo por base a ‘grelha de gestão’ de Blake e Moulton de 1964. Assim, como a figura seguinte patenteia (figura 2.7), o modelo é de natureza bidimensional, estando dividido em quadrantes, correspondendo cada um a um determinado estilo supervensivo que é claramente definido, tendo em conta o lugar que ocupa nessa ‘grelha’. Deve, desde já, salientar-se o facto de a cada estilo supervensivo corresponder uma ‘forma de estar’ tanto da parte do supervisor, como do estudante, o que sublinha a interconecção dos papéis de cada elemento da díade.

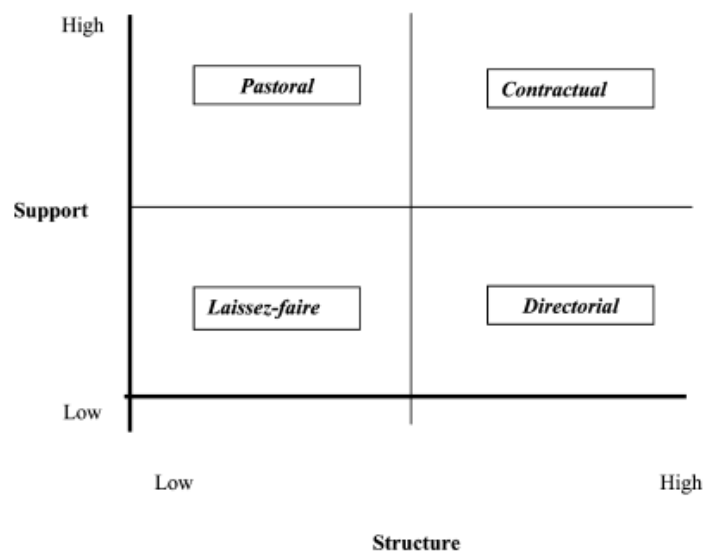


Figura 2.7: Representação da ‘grelha de gestão supervensiva’²⁵ (Gatfield, 2005, p.317): modelo com os respetivos estilos supervensivos.

Sintetizamos os aspetos fundamentais que caracterizam cada um dos estilos supervensivos (portanto, operacionalizados):

- Estilo *laissez-faire*: o estudante apresenta competências limitadas de gestão e de motivação; o supervisor não se encontra comprometido nem envolvido na relação supervensiva, na interação com estudante;

²⁵ Traduzido, do Inglês: “supervisory management grid” (Gatfield, 2005, p.317).

- Estilo ‘de suporte’: o estudante apresenta um baixo nível de competências de gestão, mas aproveita os recursos que se encontram ao dispor; o supervisor investe pessoalmente no relacionamento supervisão, providenciando apoio e suporte ao estudante, mas não apresenta necessariamente objetivos que visem a(s) tarefa(s) que tem(têm) de ser alcançada(s);
- Estilo ‘diretivo’: o estudante apresenta uma grande motivação e tem uma grande necessidade de se envolver em atividades muito estruturadas como definir objetivos, concluir trabalhos dentro dos prazos prescritos, ter a capacidade de iniciativa sem estar dependente do apoio institucional; o supervisor tem um relacionamento próximo e regular com o estudante, mas evita uma aproximação que não envolva trabalho/tarefas para realizar;
- Estilo ‘contratual’: o estudante demonstra ser altamente motivado, com capacidade para tomada de decisão e iniciativa; o supervisor revela ter também capacidade de decisão, boas competências de gestão e relacionais/de natureza interpessoal.

De acordo com o autor, o estilo supervisão que é operacionalizado depende, pois, do contexto e de cada um dos elementos da díade – das suas atitudes, respostas e situações contextuais e investigativas. Para além disso, ao longo do processo investigativo, a nível de doutoramento, o estilo supervisão que é operacionalizado pode ir mudando e sendo diferente ao longo do tempo – mediante os momentos em que se encontram – para além de ser diferente entre um mesmo supervisor e cada um dos vários estudantes que supervisiona. Isto significa que o modelo não deve ser entendido como algo determinístico, face aos momentos de mudança e imprevisibilidade não só do processo supervisão mas também investigativo. Inclusivamente, para se caracterizar um determinado estilo supervisão há que considerar uma perspetiva holística, que não seja apenas centrada num único fator, mas numa ‘constelação’ de aspetos diversos.

Terminamos este ponto com uma citação do autor que sublinha claramente a importância em se adotar diferentes estilos supervisão ao longo do tempo, fruto das situações investigativas:

“The concept of the model is built on the premise that in general a candidate will be most successful if a supervisor operates across a range of supervisory styles. It must be considered that different supervision styles come into play at different phases of the process of completing the PhD” (Gatfield, 2005, p.322).

4.2.3. Alguns benefícios

De acordo com o autor, o modelo poderá ser importante a diversos níveis:

- Para providenciar formação de supervisores e promover uma reflexão sobre estilos supervisivos;
- Para ajudar na escolha de pares supervisivos (estudantes e supervisores) com estilos adequados um ao outro – apesar de se ter de considerar que o relacionamento deverá sempre contar com a flexibilidade e a negociação entre os sujeitos envolvidos.

4.3. Sistema de atitudes relativo à supervisão da investigação²⁶ (Murphy, Bain & Conrad, 2007)

“Sustaining postgraduate research programmes in the current climate of increasing numbers and greater accountability (Cullen et al. 1994; McWilliam 2002) places significant pressure on universities. While supervision is not the only factor affecting students’ learning and completion – with, for example, intellectual and social climate being crucial (Conrad and Chipperfield 2004; Ramsden et al. 2004) – it is a major factor in PhD progress” (Brown & Atkins, 1988; Pole et al., 1997; Latona & Browne, 2001; Bair & Haworth, 2004, citados por Murphy, Bain & Conrad, 2007, p.209-210).

De acordo com os desafios colocados às universidades, no geral, e à supervisão da investigação doutoral, em particular, os autores centram-se nas concepções de supervisores e estudantes sobre a supervisão da investigação doutoral e, simultaneamente, em outros conceitos associados como: investigação, docência e aprendizagem. Isto, na medida em que os autores assumem que existem relações próximas entre as concepções que um indivíduo terá sobre cada um dos conceitos (de acordo com trabalhos diversos citados pelos autores). Esta é uma premissa fundamental em que assenta o sistema de atitudes apresentado.

O sistema relativo à supervisão da investigação doutoral tem por base um trabalho empírico desenvolvido pelos autores, tendo estes recorrido às concepções dos dois elementos da díade supervisiva. Porém, o enfoque do sistema conceptual baseia-se no papel do supervisor, caracterizando possíveis estilos supervisivos (ou um ‘sistema de atitudes’, como os autores referem). Seguidamente, apresentaremos esse sistema de atitudes supervisivas da autoria de Murphy e colaboradores (2007), para além de outras observações relativas à investigação realizada e à conceptualização apresentada, emergentes da sua investigação.

²⁶ Adaptado, do Inglês: *“orientations to research higher degree supervision”* (Murphy, Bain & Conrad, 2007, p.219), considerando a caracterização do que poderá ser considerado ‘sistema’, face ao que foi apresentado no artigo.

4.3.1. Apresentação e descrição do sistema de atitudes supervisivas

Tendo realizado entrevistas aprofundadas a uma variedade de estudantes e supervisores relativamente às suas concepções sobre os conceitos mencionados, os autores conceptualizaram o sistema que se encontra apresentado no quadro seguinte (quadro 2.4). De sublinhar que, apesar da existência de uma inter-relação profunda entre as diversas concepções (supervisão, investigação, docência e aprendizagem), levando-os a falar de uma teia de concepções, face à temática deste trabalho focar-nos-emos na contribuição para a compreensão do processo de supervisão da investigação doutoral.

Quadro 2.4: Sistema de atitudes relativo à supervisão da investigação (Murphy, Bain & Conrad, 2007, p.221).

Focus of outcome	Supervision process	
	Controlling	Guiding
Task	Controlling & task-focussed	Guiding & task-focussed
Person	Controlling & person-focussed	Guiding & person-focussed

De acordo com o sistema ‘2 X 2’ pode concluir-se que as distinções se colocam sobre duas perspetivas - que são caracterizadas por Murphy e colaboradores (2007):

(i) O supervisor deve ser mais diretivo e responsável pela investigação (“controlling”) ou, por outro lado, ter um papel de guia do processo (“guiding”). Caso o supervisor exerça um papel mais de ‘controlador’, observa-se uma relação de natureza hierárquica, em que o supervisor propõe ideias e métodos, controlando, de modo relativamente formal, o decurso da investigação. Por seu turno, ao adotar a atitude de ‘guia’, o supervisor e o estudante trabalham em colaboração no projeto de investigação, demonstram interesse mútuo e uma capacidade reflexiva que ajudará o estudante a tornar-se *expert*.

(ii) O enfoque da supervisão deve colocar-se na tarefa (“task”) ou no desenvolvimento da pessoa/estudante (“person”). No primeiro caso, a consecução e a conclusão das tarefas, a obtenção do grau e a aquisição de competências e conhecimentos para isso mesmo são os aspetos que norteiam o processo supervisivo. Por sua vez, a tónica colocada no desenvolvimento da pessoa, como é expectável, enfatiza o desenvolvimento do estudante como profissional e pessoa, através do processo supervisivo e investigativo.

Como se observa pela descrição providenciada nos pontos anteriores, apesar de o enfoque das atitudes supervisivas se ‘localizar’, em especial, na figura do supervisor, essa mesma atitude por ele adotada terá consequências na forma de (re)agir do estudante. De salientar, ainda, que Murphy e colaboradores (2007) perspetivam a existência de ‘progressão’ no próprio sistema. De acordo com os autores, há uma tendência sistemática para que conceções de controlo sejam acompanhadas por conceções de enfoque na tarefa; e conceções de guia sejam associadas a conceções centradas na pessoa. Estes factos levam os estudiosos a observar que o sistema é coerente internamente. Finalmente, deve ser relevada a transdisciplinaridade da conceptualização apresentada, podendo ser adotada no processo supervisivo em qualquer disciplina e em qualquer cultura, nomeadamente institucional.

4.3.2. Outras observações

Tal como foi mencionado, existe uma profunda relação entre as conceções de supervisão e as de docência. Neste sentido, os autores concluem que a supervisão da investigação doutoral é, de facto, uma forma de docência. Por conseguinte, é relevada a atenção que se deve colocar tanto nos métodos como nos produtos do processo investigativo, até mesmo a nível administrativo-central da universidade.

Considerando a informação que foi veiculada por supervisores nas entrevistas realizadas, Murphy e colegas (2007) consideram que é importante definir e implementar ‘boas práticas’, nomeadamente ajudando os supervisores a compreenderem as suas próprias conceções (para além das conceções daqueles que os rodeiam) e a otimizarem as suas práticas.

4.4. Referencial integrado de valores concorrentes²⁷ (Vilkinas, 2008)

“The way that faculty members supervise the thesis work of their research students is of interest and concern to decision makers in universities because of supervision’s link to a successful outcome for the student, which has moral, reputational, and financial implications for the institution” (Vilkinas, 2008, p.297).

Iniciando o seu artigo com a citação anterior, podemos observar que a autora revela uma consciência das implicações que um processo supervisivo eficiente tem para o êxito do estudante, em termos de conclusão da tese, e, conseqüentemente, para uma instituição de

²⁷ Traduzido/adaptado, do Inglês: *“integrated competing values framework”* (Vilkinas, 2008, p.299).

Ensino Superior (revelando uma visão relativamente instrumentalizada dessas mesmas consequências para a instituição).

Constatando o aumento de número de estudantes matriculados em programas de investigação pós-graduada, nomeadamente na Austrália e nos Estados Unidos, e, por conseguinte, o aumento de estudantes por supervisor, Vilkinas (2008) debruça-se sobre vários fatores que, de acordo com trabalhos de diversos autores em que se baseia, demonstram ser preditores da conclusão de teses: (i) envolvimento a tempo parcial ou integral; (ii) financiamento disponível; (iii) idade; (iv) formação-base anterior; (v) áreas disciplinares; (vi) género; (vii) adequação do tópico de investigação; (viii) ambiente intelectual do departamento, ao qual o estudante é exposto; e (ix) acesso a equipamento (nomeadamente computadores).

Porém, apesar de reconhecer a importância dos fatores mencionados, Vilkinas (2008) coloca, assumidamente, o enfoque na importância do supervisor - *“a key factor in the success of candidates”* (p.298) – demonstrando isso mesmo no referencial que propõe. De facto, o referencial centra-se no papel do supervisor da investigação pós-graduada (Vilkinas, 2002, 2008; Vilkinas & Cartan, 2006). Assim, nos subtópicos seguintes abordar-se-á o papel do supervisor, inclusivamente em termos de competências que deve possuir e demonstrar, e apresentar-se-á o referencial proposto.

4.4.1. O papel do supervisor

Ao refletir sobre o papel do supervisor, a autora parte da identificação de diversos desafios, que tornam ainda mais exigente o seu papel e mais pertinente a conceptualização de um referencial adequado. De facto, como Vilkinas (2002) menciona:

“The role of the PhD supervisor (...) is becoming more complex and challenging in the changing academic environment (...) / (...) never has this description of the supervisor role been more pertinent or more imperative” (p.129-130).

Esses desafios são, pois, de diversa ordem (Vilkinas, 2002, 2008): (i) diminuição do financiamento do governo dirigido aos estudantes de investigação; (ii) financiamento dependente da taxa de conclusão, assim como da própria *performance* académica dos supervisores; e (iii) aumento exponencial de estudantes por cada supervisor.

Para descrever o papel do supervisor, Vilkinas (2002) assume, claramente, uma ‘relação’ entre o seu papel com o papel de um *manager*, apesar de identificar as diferenças. Por um lado, comparativamente a um funcionário, um estudante é mais autónomo, encontra-se menos dependente financeiramente do supervisor e desenvolve a sua atividade de

investigação num espaço de tempo relativamente curto. Por outro lado, o supervisor, em relação a um *manager*, tem menos autoridade formal sobre o estudante e a negociação ao longo do processo de investigação e supervisão doutoral é mais vincada e fundamental.

No que concerne à definição do papel do supervisor, especificamente, e apoiando-se em estudos de variados autores, Vilkinas (2002, 2008) explicita algumas das responsabilidades que o supervisor detém. Primeiramente, é mencionado que o supervisor deve ter conhecimentos de investigação. Para além disso, deve possuir competências associadas, assim como competências interpessoais e de gestão, para além de competências de colaboração, nomeadamente para iniciar e desenvolver parcerias com a indústria, para coordenar atividades do programa de investigação e para desenvolver uma estrutura de apoio entre os próprios estudantes. Relacionadas com as características anteriores, é referido que o supervisor deve ser inovador, ter a capacidade para resolver problemas de forma criativa, ser focado no trabalho, demonstrar preocupação quanto aos recursos à disposição, ser *expert* em termos técnicos e ser confiável. De sublinhar que o supervisor deve demonstrar um compromisso (que, aliás, deve ser mútuo), relativamente ao tópico de investigação, assim como ao respeito e à vontade em aprender. Acrescente-se que deve monitorizar o progresso, apoiar o estudante e ser empático.

Dever-se-á salientar que, ao longo do processo, o supervisor deve ter não só a capacidade de ir avaliando e refletindo sobre as suas próprias competências e forma de agir, mas também deve ser capaz de conseguir perceber o que lhe é ‘pedido’ particularmente em momentos diversificados ao longo do processo supervisorio e investigativo. Apesar de haver competências específicas de cada disciplina, os aspetos anteriores são considerados centrais para o processo supervisorio e investigativo, sendo de âmbito transdisciplinar.

4.4.2. Apresentação do referencial e caracterização dos estilos supervisorios

Devido ao facto de considerar (i) o papel do supervisor próximo ao do *manager* e (ii) a importância de se adotar uma perspetiva genérica quanto ao processo supervisorio e investigativo ao nível do doutoramento²⁸, o referencial que Vilkinas propõe assenta num referencial da gestão (2002, 2008; Vilkinas & Cartan, 2006), que é adaptado ao processo de supervisão doutoral (e, especificamente, ao papel do supervisor), detendo a ‘forma’ apresentada na figura seguinte (figura 2.8).

²⁸ No que concerne ao último tópico mencionado, podemos ressaltar um excerto da autoria de Vilkinas (2002): “A generic model that explains the various roles that supervisors need actively to adopt in order to manage their PhD students effectively will apply no matter what the discipline” (p.130).

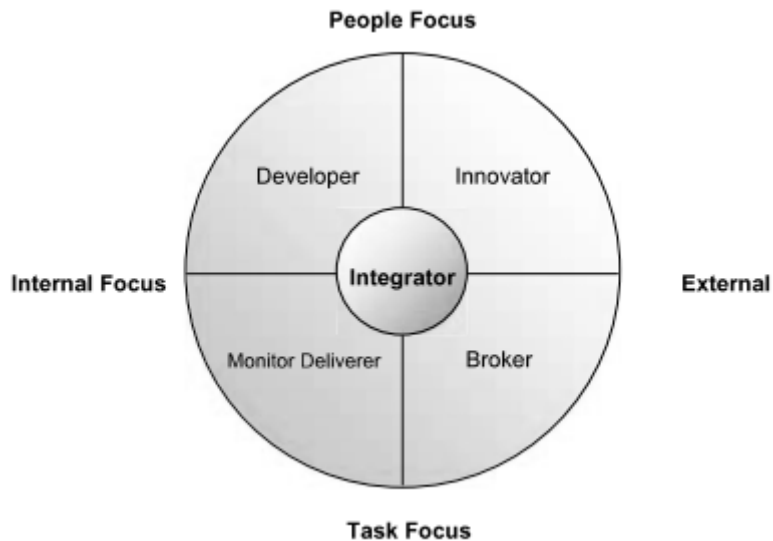


Figura 2.8: Referencial integrado de valores concorrentes (Vilkinas, 2008, p.299).

Tal como é mencionado (Vilkinas, 2002; Vilkinas & Cartan, 2006), a autora teve por base o modelo de Robert Quinn, o qual, fruto de investigação e reflexão, foi devidamente adaptado ao processo de supervisão da investigação doutoral. Como se pode observar (Vilkinas, 2008), é um modelo baseado em duas dimensões: (i) enfoque baseado na pessoa ou na tarefa (*“people-task focus”*) e (ii) enfoque interno ou externo (*“internal-external focus”*). Apresenta, ainda, cinco papéis operacionais²⁹, os quais tentamos traduzir para Português, para além de descrevermos as várias tarefas associadas (Vilkinas, 2008):

- Potenciador de desenvolvimento (*“developer”*): construção de equipas de investigação; envolvimento dos estudantes em tomadas de decisão relativas às suas teses; gestão de conflitos; compreensão da capacidade de investigação dos estudantes; comunicação eficaz entre estudantes e cossupervisores.
- Que monitoriza e ajuda (*“monitor deliverer”*): apesar de se encontrarem no mesmo quadrante, a autora estabelece uma diferença em termos do que descreve cada parte. Assim, a monitorização é relativa à análise crítica da *performance* dos estudantes, nomeadamente com reuniões e reflexões regulares; e à gestão de todos os estudantes, podendo ter a contribuição do cossupervisor. No que concerne à segunda parte do papel (*“deliverer”*), são associadas as seguintes tarefas: gestão dos projetos dos estudantes (em termos do desenho e organização do trabalho que os estudantes têm de realizar); gestão de vários aspetos administrativos; desenvolvimento e

²⁹ Traduzido, do Inglês: *“operational roles”* (Vilkinas, 2008, p.298).

comunicação com o estudante e com os cossupervisores sobre os produtos que devem ser realizados; estabelecimento de objetivos para estudantes e cossupervisores; estímulo de trabalho produtivo (por exemplo, através de publicações); estímulo de um ambiente acadêmico produtivo para o estudante; gestão do tempo e do *stress* do estudante e dos cossupervisores.

- Inovador (*“innovator”*): pensamento criativo relativamente às práticas supervisivas e aos projetos de investigação; gestão da mudança como resultado de diferentes práticas de financiamento.
- Agente negociador (*“broker”*): construção e manutenção de redes entre examinadores e agentes de tomada de decisão; obtenção de recursos, nomeadamente de financiamento; negociação de parcerias entre indústria, estudantes e cossupervisores; apresentação de ideias à indústria, a membros da universidade e a painéis de doutoramento.
- Integrador (*“integrator”*): é o papel central (que não existia no modelo de Quinn sobre o qual a autora se baseou), sendo constituído por duas partes: observador crítico e aprendente reflexivo. Desta forma, o supervisor saberá ‘usar’ o papel operacional adequado a cada situação ou momento supervisivo/investigativo em que se encontra, havendo, portanto, uma adaptação entre contexto e comportamento. Para além disso, o supervisor demonstrará uma capacidade reflexiva e crítica sobre as suas práticas e experiências: há, então, uma tomada de consciência sobre ações passadas e presentes para se melhorar continuamente o futuro.

Considerando os papéis anteriormente descritos, constata-se que as atividades supervisivas não devem ser consideradas estáticas. Para além disso, as atividades são inerentemente contraditórias, evidenciando uma tensão que lhe subjaz (Vilkinas & Cartan, 2006):

“caring for the student and dealing with their personal issues (Developer role) while at the same time demanding that the student produce (Deliverer role)” (Vilkinas, 2008, p.299).

Assim, é necessário que o supervisor encontre um equilíbrio que lhe permita revestir-se de um papel de regulador, mas também de estímulo à criatividade e ao espírito crítico. Inclusivamente, a autora reforça a ideia, apresentada por outros estudiosos, de que o apoio a estudantes de doutoramento implica a adoção de papéis diversificados ao longo do tempo, consoante o contexto.

4.5. Modelo para o relacionamento interpessoal estabelecido entre estudante-supervisor³⁰ (Mainhard et al., 2009)

“Research indicates that the supervisor–doctoral student interpersonal relationship is important for the success of a PhD-project (Golde 2000; Kam 1997; Marsh et al. 2002; McAlpine and Norton 2006). Ives and Rowley (2005) for example reported that good interpersonal working relationships between supervisors and their PhD students were associated with good progress and student satisfaction” (Mainhard et al., 2009, p.360).

Como o próprio nome do modelo elucida, ele é sustentado na assunção de que o sucesso de um processo supervisivo e investigativo de doutoramento se baseia num relacionamento de natureza interpessoal de qualidade estabelecido entre estudante e supervisor. Sendo o cerne do sucesso, cada elemento da díade possui as suas responsabilidades, embora os autores se foquem, especialmente, no papel do supervisor. Neste sentido, nos subtópicos seguintes, será relevado esse papel do supervisor, da perspetiva dos autores, uma vez que o modelo que propõem e que será apresentado é centrado neste elemento da díade. Finalmente, alguns benefícios do modelo serão identificados.

4.5.1. O papel do supervisor

No seguimento de trabalhos revistos, os autores salientam que o supervisor tem como papéis fundamentais apoiar, com a sua experiência e conhecimento, o estudante ao longo de todo o processo investigativo, dedicando-lhe tempo, dando-lhe feedback de qualidade, de modo que o estudante desenvolva competências investigativas de alto nível. Neste sentido, é sublinhada também a importância não só da frequência das reuniões que deverá ter com o estudante, mas também da qualidade das mesmas. Para além disto, no final do processo, Mainhard e colaboradores (2009), ao continuarem a apoiar-se em literatura da especialidade, consideram que o supervisor deve avaliar a qualidade da tese que será submetida pelo estudante para pedido de provas. Por conseguinte, parece-nos que o supervisor, neste último momento, revela ser como que o ‘guardião’ da qualidade de um importante produto final relativo ao processo investigativo de doutoramento.

Ao longo do processo, e agora de acordo com referências que os autores invocam que se focam na visão dos estudantes sobre o papel dos supervisores, é mencionado que estes últimos devem possuir variadas competências que nós consideramos de natureza diversificada: desde interpessoal a académica, mas que também estão ligadas à própria

³⁰ Traduzido/adaptado, do Inglês: *“model for the supervisor-doctoral student relationship”* (Mainhard et al., 2009, p.359) e *“model for interpersonal supervisor behavior”* (Mainhard et al., 2009, p.363).

personalidade dos supervisores. É, pois, mencionado que os estudantes valorizam os supervisores com as seguintes competências:

- Pessoas confiáveis que, por sua vez, tenham confiança no estudante;
- Encorajadores e entusiásticos;
- Bons ouvintes e compreensivos;
- Conhecedores/ *experts*;
- Que potenciem a troca de informações e a partilha;
- Que proporcionem o debate e a argumentação;
- Que deem apoio e feedback contínuo.

Apesar de diversos trabalhos serem coerentes e partilharem das premissas mencionadas, que dizem respeito a uma variedade de competências que os supervisores deverão possuir, demonstrar e potenciar, como Mainhard e colaboradores (2009) evidenciam, a relação supervisiva não é, pois, isenta de problemas. Por conseguinte, identificam alguns que se 'situam' mais na esfera do supervisor:

(i) A tensão entre um papel de apoio, por um lado, e um papel de garante da qualidade, por outro, nomeadamente no que concerne ao produto final (da tese);

(ii) O facto de poder haver um desalinhamento entre o estilo adotado pelo supervisor que pode não estar adequado ao estudante ou à fase em que se encontra;

(iii) No seguimento do último ponto, o facto de muitos supervisores não refletirem nem terem consciência de como o processo supervisivo está a decorrer - se é produtivo e/ou se está adequado.

Consequentemente, face à importância que colocam sobre a relação supervisiva, no geral, e no papel do supervisor, em particular, os autores conceberam um modelo, baseado em diversos autores, ao qual também se encontra associado um instrumento que permite recolher feedback de estudantes sobre a relação supervisiva. No próximo subponto é apresentado o modelo de Mainhard e colegas (2009).

4.5.2. Apresentação e descrição do modelo e breve caracterização dos estilos supervisivos

Depois de nos termos reportado ao papel do supervisor, é importante anotar outras premissas salientadas pelos autores e que estão na base do modelo que apresentam:

- A interação desenvolvida entre estudante e supervisor é bidirecional: ambos os elementos influenciam a comunicação e a relação;

- A interação deve ser considerada entre o supervisor e um único estudante, na medida em que um determinado padrão relacional pode ser diferente entre um mesmo supervisor e cada um dos estudantes que supervisiona;
- Quando a relação se prolonga por um período relativamente longo no tempo, as expectativas e os próprios padrões relacionais vão-se alterando/desenvolvendo.

Tendo-se inspirado em diversos autores, Mainhard e colaboradores (2009) chegaram à conceptualização do modelo que está representado na figura seguinte (figura 2.9).

Apesar da ‘inspiração’ em trabalhos de diversos estudiosos, é sublinhada a influência do modelo supervisorio proposto por Gatfield (2005) e, por outro lado, do modelo proposto por Wubbels e colegas, em 2006, sobre a interação de docentes do ensino secundário.

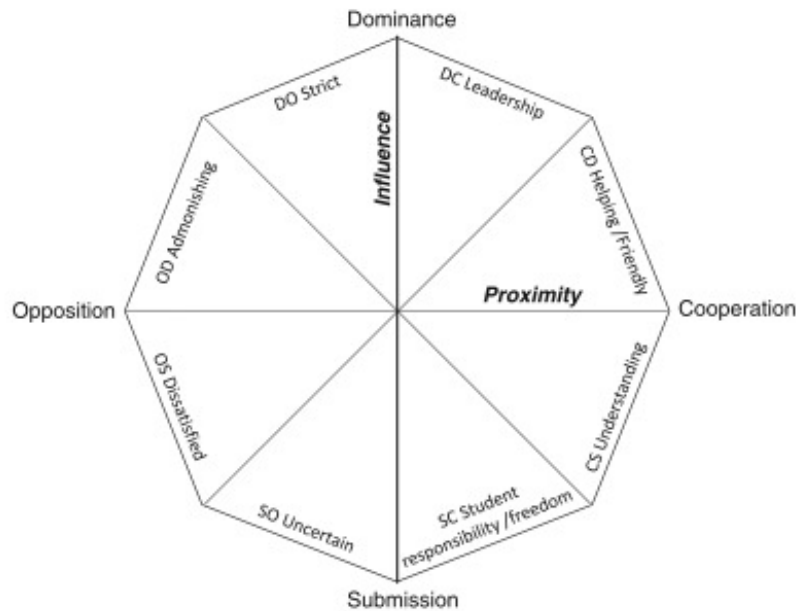


Figura 2.9: Modelo para o comportamento interpessoal do supervisor³¹ (Mainhard et al., 2009, p.363).

A figura apresenta, visualmente, a conceptualização do modelo, verificando-se a existência de:

- Duas dimensões, representadas por dois eixos: ‘influência’, cujo grau de comportamento vai de submissão a domínio, e ‘proximidade’, cujo grau de comportamento vai de oposição a cooperação;

³¹ Traduzido/adaptado, do Inglês: “The model for interpersonal supervisor behavior” (Mainhard et al., 2009, p.363).

- Oito tipos de comportamento, consoante a localização do grau de comportamento de acordo com os dois eixos mencionados: liderança, ajuda/amigo, compreensão, dando ao estudante responsabilidade/liberdade, incerto, insatisfeito, reprovador, autoritário.

Tal como Mainhard e colegas (2009) salientam, as duas dimensões permitem o mapeamento de um grau de comportamento, que tem em consideração o grau de proximidade e influência (portanto, os dois eixos existentes). Quanto mais elevado for o grau de proximidade, assim o comportamento se situa mais para a direita (no eixo horizontal); por sua vez, quanto mais elevado foi o grau de influência, assim o comportamento se situa mais acima no eixo vertical. Quanto mais próximo o comportamento se situa do centro do modelo, assim demonstra a sua menor intensidade.

Para além disso, uma outra característica do modelo é o facto de as dimensões serem independentes, uma vez que o comportamento é considerado em grau (e não em polos). Isto significa que um comportamento com um alto grau de influência pode apresentar um grau elevado ou baixo em termos de proximidade: isto demonstra a inexistência de um fator determinístico.

4.5.3. Questionário associado ao modelo: Alguns benefícios

O modelo em questão apresenta, a ele associado, um questionário relativo à interação estabelecida entre estudante e supervisor³² (Mainhard et al., 2009, p.371). O instrumento é composto por 41 afirmações; a escala de resposta é diferencial semântica de 5 pontos (de 'nunca' a 'sempre'); e cada item/afirmação está relacionada com um dos oito tipos de comportamento previstos no modelo, encontrando-se todos eles representados.

Os autores assumem que o modelo e respetivo questionário podem ser usados em combinação com outros modelos e/ou questionários que se focam noutras variáveis – como, por exemplo, um outro instrumento mais focado na experiência de investigação do próprio estudante. Isto faz com que o presente modelo e instrumento demonstrem uma flexibilidade interessante, que poderá ser adaptada a vários objetivos e contextos.

Para além disso, e como nos parece evidente, o modelo proposto e o instrumento ajudam a avaliar/monitorizar a relação supervisiva, podendo o supervisor ser objeto de feedback construtivo sobre o seu estilo interpessoal, com o objetivo de melhoria e ajuste contínuos. De facto, o questionário permite uma reflexão e/ou discussão entre supervisor e estudante e posteriores articulações e ajustamentos. Neste sentido, o questionário pode ser

³² Em Inglês: “*Questionnaire on supervisor-doctoral student interaction*”/ *QSDI* (Mainhard et al., 2009, p.371).

preenchido pelo estudante (com o intuito de proporcionar uma heterorreflexão), mas também pelo próprio supervisor, com a intenção de provocar uma autorreflexão sobre as suas próprias práticas.

Finalmente, como Mainhard e seus colaboradores (2009) enfatizam o modelo e o instrumento podem ser usados com intuítos investigativos, sumativos e formativos. A reflexão e diálogo podem potenciar a melhoria contínua e uma busca permanente de uma relação supervisiva de qualidade, benéfica e enriquecedora para o supervisor e para o estudante.

4.6. Referencial de abordagens supervisivas³³ (Lee, 2008a, 2008b, 2010, 2012)

“We know that the supervisor can make or break a PhD student. More specifically, the communication between the supervisor and student is the key” (Ives & Rowley, 2005, citados por Lee, 2008a, p.267).

De acordo com o excerto anterior, a autora revela um aspeto fundamental em que assenta o seu estudo: a interação entre supervisor e estudante é essencial para a qualidade do processo supervisivo. Para além disso, parece relevar a importância que o papel do supervisor terá na experiência supervisiva e investigativa do estudante. De facto, será o supervisor o enfoque do trabalho teórico (de revisão de literatura) e empírico (com base em entrevistas) desenvolvido por Lee (2008a, 2008b, 2010, 2012).

Nos subpontos seguintes reveremos as premissas em que a investigadora se suporta para conceptualizar o referencial, apresentá-lo-emos, definindo os cinco estilos supervisivos que emergiram do seu trabalho, e identificaremos o que Lee considera como as suas principais potencialidades/benefícios.

4.6.1. Premissas

Lee (2008a, 2008b, 2012) parte de três ‘ângulos’ genéricos, que entendemos inter-relacionados, provenientes da revisão da literatura que realizou, e que são relativos à forma como o processo de supervisão da investigação doutoral é abordado. Assim, sintetizamos:

- A tónica colocada numa perspetiva bastante operacional e prática das tarefas, papéis e responsabilidade do supervisor, de forma a gerir e a estabelecer uma relação supervisiva de qualidade com o estudante;

³³ Adaptado, do Inglês: *“a framework of approaches to research supervision”* (Lee, 2012, p.5). De salientar que as abordagens supervisivas são relativas ao processo de supervisão da investigação doutoral.

- Uma visão sobre as concepções de investigação de estudantes e supervisores, as quais terão influência no modo como o processo investigativo decorrerá;
- O enfoque na perspectiva pedagógica com que a supervisão é observada: os estilos de aprendizagem dos estudantes, a forma como o supervisor perspectiva, experiência e prática a docência/ensino, assim como a parte social da aprendizagem, nomeadamente com as 'comunidades de prática', são alguns aspetos que poderão influenciar o processo superviso.

Tal como se observa, e de acordo com o referencial proposto pela autora, parece haver uma preocupação com o modo como a supervisão é experienciada, com vista não só à reflexão e desenvolvimento do supervisor, mas também ao desenvolvimento do estudante.

4.6.2. Apresentação do referencial e caracterização das abordagens supervisivas

De acordo com a autora (2008a, 2008b, 2010, 2012), o referencial apresentado na figura seguinte (figura 2.10) é de natureza holística e integradora. As cinco abordagens devem ser consideradas de forma inter-relacionada e complementar, não obtendo, portanto, individualmente, um 'estatuto' totalmente autónomo, sendo as suas fronteiras bastante permeáveis.

A forma como o referencial está conceptualizado permite, por um lado, 'destrinçar' as várias abordagens supervisivas, com o intuito de sistematização e organização conceptual. Mas, por outro lado, permite visualizar, na sua completude, as abordagens que representam diferentes formas de agir ao longo do processo superviso e investigativo, por força de momentos, fases e pessoas envolvidas. Como Lee (2008b) mencionou:

“Although the framework is represented as a matrix with straight lines, it is only a tool for disaggregating and examining various approaches – which in practice will be combined” (p.5).

Aliás, segundo a autora, será a combinação das várias abordagens, ao longo das fases do processo superviso e de acordo com o estudante a supervisionar, que conferirá qualidade a todo o processo, até porque, quando vistas de forma isolada, cada abordagem tem as suas vantagens e desvantagens. Para além disso, o supervisor deverá sempre refletir sobre a abordagem a adotar, de acordo com o contexto específico em que atua:

“It is impossible to prescribe approaches, or a blend of approaches out of context, but it is possible for the research supervisor to ask sufficient questions to determine what combination of approaches is most likely to be successful” (Lee, 2012, p.137).

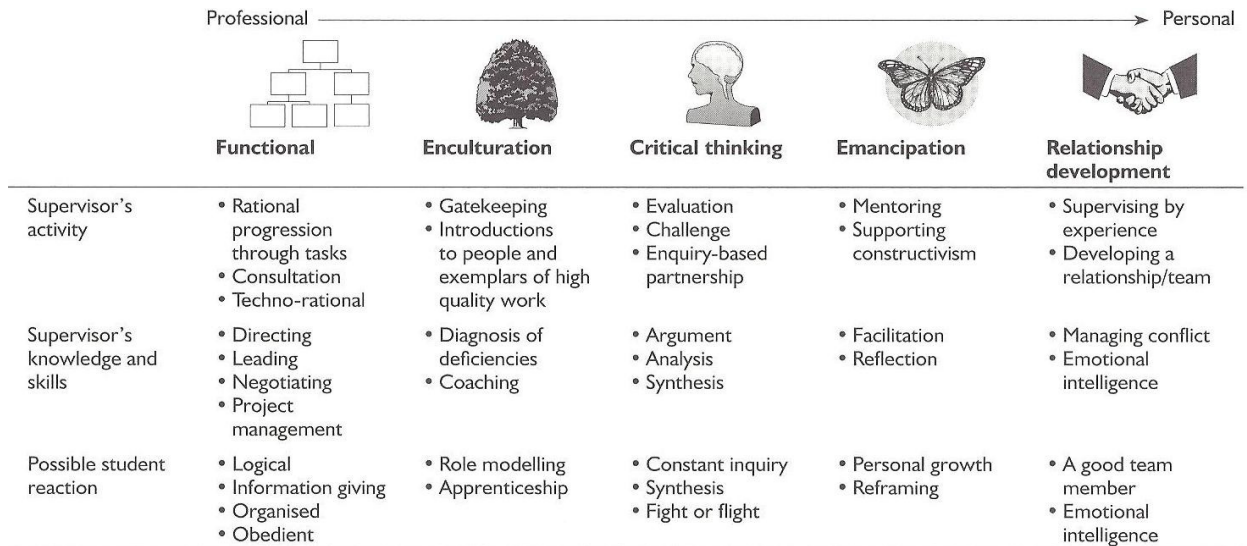


Figura 2.10: Referencial de abordagens supervisivas (Lee, 2012, p.5).

Apesar de o referencial já caracterizar (figura 2.10), de acordo com cada abordagem, a prática do supervisor, assim como o seu conhecimento e competências, bem como a possível reação do estudante, sintetizaremos a perspectiva da autora sobre cada uma das abordagens (Lee, 2008a, 2008b, 2010, 2012).

Primeiramente, a abordagem funcional (*“functional”*) coloca a tônica numa prática mais diretiva e de gestão, no que concerne ao papel do supervisor. Neste caso, os estudantes seguem as regras, os planos, não havendo muito espaço para se refletir sobre valores. Neste ponto, podem ‘localizar-se’ as regras e requisitos de âmbito departamental, institucional e legal.

Relativamente à abordagem de enculturação (*“enculturation”*), tal como remete, aliás, a própria palavra, refere-se ao processo de socialização a que o estudante estará exposto, por estímulo do supervisor. Coloca-se a tônica na importância de o estudante se tornar membro de uma disciplina, partilhando dos seus valores, cultura e identidade. O supervisor ajudará o estudante a ‘iniciar-se’ nessa mesma cultura, introduzindo-o na comunidade. Assim, nesta perspectiva encontram-se o supervisor como o ‘porteiro do conhecimento’ (*“gatekeeper”*) e o estudante enquanto ‘aprendiz’ (*“apprentice”*). Há, portanto, um compromisso mútuo neste ambiente de socialização.

Por sua vez, a abordagem de espírito crítico (*“critical thinking”*), como a expressão indicia, remete para o encorajamento da parte do supervisor para o estudante questionar, analisar o seu trabalho, posicionar-se de acordo com variadas perspectivas e concepções, definir e avaliar o(s) argumento(s) de forma apropriada, resolver problemas, refletir sobre diversos

aspectos. Neste sentido, a relação revela-se de natureza dialógica e dialética, havendo uma ‘progressão’ (quando comparada às outras abordagens) no sentido de se dar uma maior autonomia ao estudante.

Na abordagem de emancipação (“*emancipation*”), o supervisor estimula o estudante a questionar e a desenvolver-se progressivamente. Assim, o supervisor confere apoio ao estudante, mas simultaneamente desafia-o, de forma a permitir que este último se desenvolva.

Finalmente, a abordagem de desenvolvimento do relacionamento (“*relationship development*”) remete para uma relação supervisiva sem conflitos, que se estabelece com base na confiança, no bom senso, até mesmo na amizade. Como se constata pela figura, há um enfoque progressivo na ‘pessoa’ à medida que se caminha da esquerda para a direita, no que concerne às abordagens supervisivas.

4.6.3. Algumas potencialidades e benefícios no uso do referencial

Considerando a reflexão de Lee (2008b, 2012), o uso do referencial pode ser explorado de formas diversas, nomeadamente para estimular a reflexão em termos das atividades/práticas, conhecimentos e competências do supervisor, possível reação do estudante, vantagens e desvantagens de cada abordagem supervisiva, assim como para se explorarem concepções e valores pessoais. Para além disso, apresenta ainda outros benefícios (2008a, 2008b):

- Criação de uma linguagem comum para poder ser utilizada para se compreender, discutir e negociar os papéis supervisivos;
- Desenvolvimento individual dos supervisores, podendo ser um instrumento de auto e heterorreflexão sobre as suas práticas e experiências;
- Exploração de dilemas e/ou problemas de supervisores, individualmente e equipas de supervisão, podendo ser um instrumento de diagnóstico não só da abordagem que um supervisor prefere, mas também de prioridades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Face à reflexão e discussão que o referencial pode estimular, o uso das várias abordagens prevê o desenvolvimento de um relacionamento não só baseado nas tarefas, mas também nas pessoas, para além de uma preocupação em o supervisor ajudar o estudante a tornar-se progressivamente mais autónomo e a desenvolver-se cognitivamente.

5. CONCEPTUALIZAÇÕES RELATIVAS A UM ESPAÇO MAIS MICRO DE INTRA E INTERPESSOALIDADE

Neste último ponto agrupamos duas contribuições que, quando comparadas com as anteriores, parecem ser de âmbito mais ‘micro’, remetendo para o que chamamos de uma perspectiva de intra e interpessoalidade. Verificaremos que, em ambos os casos, será mais difícil chegar-se a uma organização visualmente organizada/sistemática, fruto da ‘pessoalidade’ em que se inserem ambos os pontos de vista: o primeiro de Styles e Radloff (2001) e o segundo de Grant (2003) – seguindo a ordem cronológica.

No centro de ambos os estudos encontra-se o espaço preenchido pelas subjetividades do supervisor e do estudante. O enfoque será colocado sobre a sua individualidade, com características mais académicas (no caso do contributo de Styles e Radloff, 2001) e com características mais pessoais e sociais (no caso de Grant, 2003). De qualquer modo, verificar-se-á que essa individualidade se encontra em relação com outro.

5.1. Modelo de supervisão sinérgico e autorregulado³⁴ (Styles & Radloff, 2001)

“The idea that this relationship is in some sense the essence of the postgraduate experience has been highlighted in the literature (McMichael, 1993; Acker et al., 1994; Hockey, 1994; Rowley & Slack, 1998) and, in a discussion forum at the international EARLI conference in 1997, students and supervisors rated the quality of their interaction as the most important aspect of the research degree process” (Styles & Radloff, 2001, p.97).

A citação inicial sublinha, de forma clara, a importância do relacionamento estabelecido entre os elementos da díade supervisiva. Esse é, de facto, um dos principais fatores do sucesso do processo supervisivo e investigativo, sendo uma das premissas centrais em que os autores suportam o artigo no qual explanam um modelo de supervisão sinérgico e autorregulado. Nos subpontos seguintes explanaremos os conceitos base do modelo que Styles e Radloff (2001) apresentam, os seus componentes principais, alguns benefícios, assim como algumas sugestões práticas.

5.1.1. Conceitos base

O modelo sinérgico advém do facto de, tal como referimos, uma premissa central ser a complementaridade dos papéis e contribuições de supervisor e estudante ao longo de todo o

³⁴ Traduzido, do Inglês: *“self-regulatory, synergistic model of supervision”* (Styles & Radloff, 2001, p.97).

processo supervisorio e investigativo. Os elementos da díade são, pois, responsáveis pela supervisão e investigação, as quais devem ser encaradas como uma oportunidade de aprendizagem e de profunda e sistemática reflexão do processo de supervisão, de investigação e até de conteúdos disciplinares específicos.

A essa sinergia acrescenta-se o conceito de autorregulação que diz respeito tanto ao supervisor como ao estudante. De acordo com as bases teóricas que os autores seguem, a autorregulação é um processo através do qual um indivíduo controla a direção, persistência e intensidade do pensamento, assim como as emoções e o comportamento de forma a alcançar os objetivos. Neste sentido, os indivíduos autorregulados demonstram ser agentes assaz ativos da sua aprendizagem a nível metacognitivo, motivacional, emocional e comportamental. Tentam, pois, maximizar e/ou otimizar a sua aprendizagem, refletindo, interessando-se e envolvendo-se profundamente nesse processo, em qualquer contexto em que um sujeito se encontre.

Considerando esse conceito de autorregulação, os autores sustentam que tanto o supervisor como o estudante devem deter essa característica, na medida em que ambos continuam a aprender. Todavia, a contribuição e o papel de cada um será diferenciado, consoante a *expertise* e a experiência que cada um detenha, assim como o contexto em que se encontrem e as tarefas que têm de desenvolver. Por conseguinte, podemos assumir a existência do que os autores mencionam como simetria de papéis de supervisor e estudante³⁵.

Nessa simetria de papéis, e tendo em conta dois dos conceitos principais deste modelo, verifica-se também a existência de outros conceitos chave que lhes são subsidiários, os quais serão fundamentais no modelo, cujos componentes abordaremos no subponto seguinte. Assim, um desses conceitos chave, segundo os autores em questão, é a metacognição (*“metacognition”*): a consciência do que está envolvido na experiência pós-graduada e capacidade para refletir e agir sobre essa mesma experiência. Por sua vez, essa experiência pós-graduada é composta por aspetos como os seguintes (sendo também providenciada a respetiva definição):

- Objetivos (*“goals”*): motivos operacionalizados que conduzem ao envolvimento no processo investigativo e na realização de uma tese;
- Valores (*“beliefs”*): conceções, atitudes e sentimentos sobre si próprio, a tese, o contexto/ambiente;
- Estratégias (*“strategies”*): estratégias que permitem a consecução de diversas tarefas, nomeadamente estratégias de escrita, estratégias de persistência numa tarefa;

³⁵ Traduzido, do Inglês: *“the symmetry of the roles of the supervisor and the student”* (Styles & Radloff, 2001, p.99).

- Resultados (“outcomes”): os resultados podem ser de diversa natureza, como cognitivos (domínio do tema da tese) e/ou emocionais (por exemplo, satisfação e orgulho).

Por conseguinte, nesta sequência, os autores sublinham que um supervisor e um estudante autorregulado serão capazes de refletir sobre cada um dos quatro pontos mencionados, os quais serão regulados através de processos de metacognição.

5.1.2. Apresentação dos componentes principais do modelo

Na sequência dos conceitos abordados no subponto anterior, os autores identificam quatro componentes do modelo, que se articulam com os conceitos chave mencionados e que são definidos de forma contextual, considerando o processo supervisor e investigativo pós-graduado:

- Motivação/Objetivos: É relevada a importância de supervisor e estudante partilharem alguns valores (mesmo que genéricos) e interesses semelhantes, nomeadamente em relação ao tema da investigação, para além de uma relação dialógica.
- Valores/Conceções: Embora a relação dialógica possa não existir imediatamente no início do processo supervisor e investigativo, é essencial que os elementos da díade desenvolvam e demonstrem um entendimento comum no que concerne à temática de investigação e que partilhem de um mesmo conceito de tese e de trabalho pós-graduado.
- Estratégias: É essencial que supervisor e estudante partilhem de responsabilidades que dizem respeito a procedimentos, métodos de ação/atividades, estratégias, principalmente quando se trata de se ultrapassarem dificuldades.
- Emoção (ou afeto): É sublinhado o facto de a relação sinérgica e dialógica se suportar no compromisso que ambos os elementos da díade devem assumir em termos de apoio mútuo, confiança e respeito pelas ideias de um e do outro, assim como empatia, designadamente em relação a constrangimentos e problemas de um e de outro. Os autores sublinham que o estudante deve sentir compromisso e *ownership* em relação ao seu próprio trabalho. Para isso, o outro (o supervisor) não deverá impor ao estudante o(s) seu(s) próprio(s) interesse(s), nem, pelo contrário, deixar o estudante sem o apoio necessário para este concluir, com sucesso, o trabalho.

Apesar de os autores não apresentarem uma organização visual, podemos entender aqueles quatro componentes do modelo como interligados, ensaiando a sua integração na figura seguinte (figura 2.11).

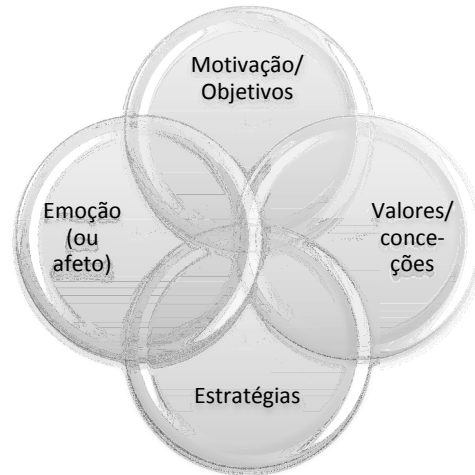


Figura 2.11: Modelo: Elementos sinérgicos da experiência pós-graduada³⁶ (Stykes & Radloff, 2001, p.100).

5.1.3. Alguns benefícios

Face ao modelo apresentado, cada autor revelou os benefícios que considera ter tido ao seguir o modelo apresentado.

O estudante sublinhou que: (i) desenvolveu a sua autoconfiança enquanto estudante de pós-graduação; (ii) as discussões regulares com a sua supervisora foram uma poderosa ferramenta de aprendizagem; (iii) encontrou a sua própria identidade e ‘voz’ enquanto investigador; (iv) desenvolveu diversas competências, devido ao estímulo dado pela sua supervisora; (v) desenvolveu uma relação profissional recompensadora e produtiva com a sua supervisora, baseada, nomeadamente, num estímulo intelectual mútuo e escrita colaborativa; e (vi) essa relação profissional transformou-se numa relação de amizade.

Por sua vez, a supervisora mencionou os seus ganhos em termos de: (i) conhecimentos relativos a processos e estratégias supervisivas, face à reflexão permanente a nível individual (ela própria) e conjunta (com o estudante); (ii) conhecimentos em termos do processo de autorregulação e aprendizagem do adulto; (iii) oportunidade em envolver-se numa investigação estimulante e criativa; (iv) aprendizagem específica de tópicos desenvolvidos e

³⁶ Traduzido, do Inglês: “*The Model: synergic elements of the postgraduate experience*” (Stykes & Radloff, 2001, p.100).

trabalhados pelo estudante, assim como confiança no uso dessa aprendizagem nas suas atividades enquanto docente; e (v) amizade, camaradagem intelectual e apoio mútuo investigativo e académico.

5.1.4. Outras notas e algumas sugestões práticas

De acordo com o modelo apresentado pelos autores, assim como a sua reflexão individual sobre as suas experiências enquanto estudante e supervisora, emerge como central o facto de a relação supervisiva dialógica e sinérgica adquirir contornos diferentes, consoante os elementos da díade supervisiva. Isto é, os autores assumem claramente que há muitos e diferentes estilos supervisivos, os quais têm de ser adequados ao contexto, às situações e às pessoas. Porém, isto requer uma reflexão profunda e continuada, mormente da parte do supervisor que terá de lidar com estudantes com diferentes personalidades e formas de trabalhar. Acrescente-se, ainda, a importância do processo de autorregulação da parte de estudante e supervisor, de modo que o processo supervisivo e investigativo seja considerado de qualidade.

Face ao que foi mencionado, os autores defendem que departamentos e universidades devem:

- Valorizar e estimular explicitamente práticas supervisivas sinérgicas (como foram caracterizadas);
- Providenciar tempo e recursos para supervisores e estudantes desenvolverem essas mesmas práticas;
- Estimular uma supervisão conjunta e colaborativa, assim como mentoria, para além de tempo para reflexão conjunta e aberta;
- Desenvolver um sistema de recompensa que estimule estas práticas;
- Desenvolver seminários formais e informais, dirigidos a estudantes, sobre diversos tópicos académicos relacionados com o seu trabalho pós-graduado – nomeadamente: escrita de tese, recurso a *software* específico para diversos momentos da investigação e tratamento de dados;
- Estimular o estabelecimento de equipas de supervisão constituídas por supervisores mais e menos experientes.

5.2. Mapa para a supervisão³⁷ (Grant, 2003)

“(...) supervision is not only concerned with the production of a good thesis, but also with the transformation of the student into an independent researcher. This transformation is effected through an individualised working relationship between the student and an ‘expert’ researcher (or two), a relationship that engages student and supervisor/s in productive power relations” (Grant, 2003, p.175).

De acordo com a citação inicial, a investigadora define o seu entendimento relativo à supervisão da investigação doutoral. Destacamos, assim:

(i) A ênfase colocada no estudante (e no seu trabalho): a supervisão tem como objetivo não só a produção de uma tese, mas também da transformação do estudante num investigador autónomo;

(ii) A ênfase colocada no processo relacional: a supervisão assenta numa relação cujo cerne principal são os elementos da díade. Por conseguinte, essa relação, de carácter particularmente intenso, assenta numa interação de ‘poder produtivo’³⁸, apesar da negociação que também se observa.

Partindo do pressuposto de que a supervisão é complexa, instável (portanto, ‘sensível’ a mudanças e a contextos), uma mistura de aspetos de índole pessoal, social e institucional, racional e irracional, assim como repleta de (im)possibilidades e de até de riscos, Grant (2003) conceptualiza um ‘mapa para a supervisão’ onde todas essas características estão consignadas. É esse ‘mapa’ que descreveremos no subponto seguinte.

5.2.1. Apresentação e descrição do mapa para a supervisão

Primeiramente, há que relevar que Grant (2003) usa uma metáfora para caracterizar o ‘mapa’ que apresenta: a metáfora do palimpsesto. Isto, devido ao facto de o ‘mapa’ ser constituído por quatro camadas (*“layers”*) ou planos sobrepostos e integrados (figura 2.12), que passaremos a descrever, segundo a descrição que Grant providencia no seu artigo (2003).

De facto, ao observarmos a figura seguinte (figura 2.12) e respetiva legenda, identificamos as quatro ‘camadas’ que passamos a descrever nos parágrafos seguintes.

Uma primeira camada, tal como seria expectável, diz respeito à relação supervisor – estudante. Como Grant (2003) menciona, antes de ser uma relação de natureza individual (e que tem em atenção a individualidade de cada pessoa), ela é uma relação institucionalizada, pois o processo superviso de investigação doutoral é fundamentado nela. Normalmente, o

³⁷ Traduzido, do Inglês: *“A Map for Supervision”* (Grant, 2003, p.176).

³⁸ Traduzido, do Inglês: *“productive power relations”* (Grant, 2003, p.175).

supervisor representa a ‘autoridade’, pois detentor de conhecimentos, devendo guiar o estudante, assim como ajudá-lo a desenvolver competências de diversa ordem: de ética académico-científica, de escrita académico-científica, por exemplo.

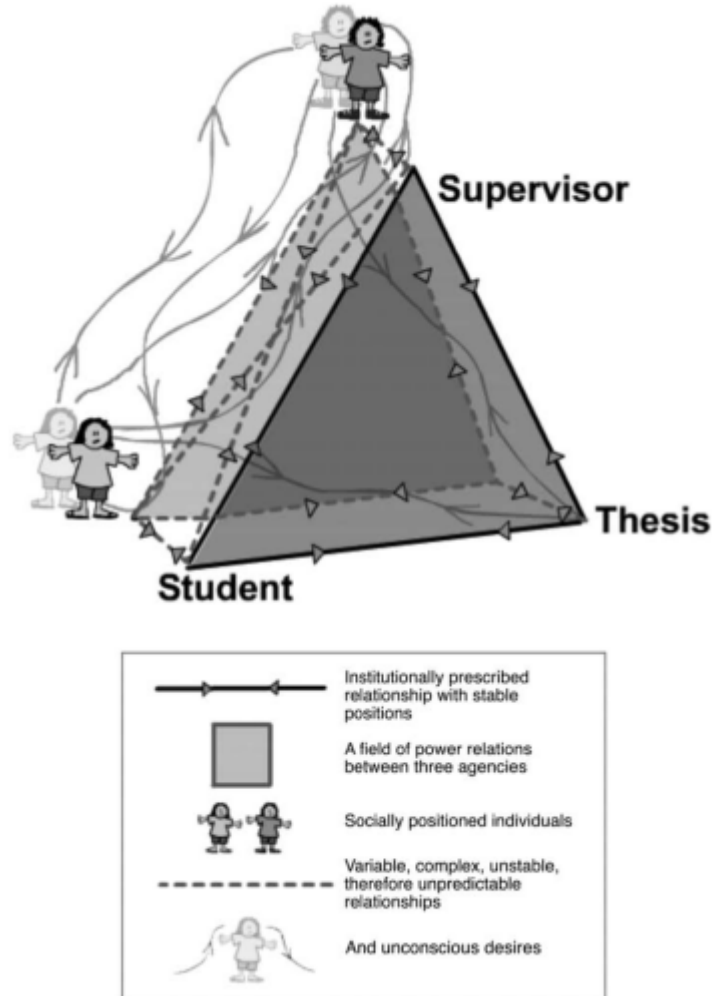


Figura 2.12: Mapa para a supervisão, constituído por quatro camadas (Grant, 2003, p.186).

Por sua vez, uma segunda camada diz respeito às relações de poder entre três agentes de natureza ativa, que se transformam (em si mesmos) e que são transformadores (potenciando a transformação dos outros): o supervisor, o estudante e o conhecimento (que será consubstanciado na tese). É interessante verificar que a tese, sendo um artefacto de natureza institucional se encontra também incluída nessa relação de poder. Porém, é ‘natural’ que assim seja, uma vez que tem de obedecer a determinadas normas e critérios. Para além disso, encontra-se numa ‘posição’ para onde convergem relações de poder entre o supervisor, que ‘conhece’, e o estudante, que ‘irá conhecer’.

Uma terceira camada diz respeito aos posicionamentos sociais de estudante e supervisor. Neste caso, o enfoque encontra-se na individualidade e na identidade específica e particular de cada pessoa que se encontra na supervisão. Consequentemente, nesta camada encontram-se aspetos de natureza idiossincrática e imprevisível que definem cada indivíduo em termos de: género, idade, etnia, sexualidade, expectativas, concepções.

Finalmente, a quarta camada é constituída por aspetos de natureza mais invisível e imprevisível. É como se a individualidade da pessoa da terceira camada se estendesse para esta. Porém, neste ‘espaço’, encontramos os aspetos e os desejos inconscientes de cada sujeito envolvido na supervisão.

Porém, apesar do carácter sistemático e organizado do mapa apresentado por Grant (2003), é-nos lembrado que a relação supervisiva é confusa e interseta as várias camadas referidas. É, portanto, de natureza dinâmica, sendo que supervisor e estudante interferem um no outro – daí também o uso da expressão de ‘poder produtivo’. Por isso mesmo, Grant (2003) vê a supervisão como um processo que será sempre diferente, consoante as pessoas que dele fazem parte, e, portanto, sempre caracterizado por diferentes individualidades, desejos, expectativas, riscos e poder(es).

SÍNTESE DO CAPÍTULO

Este capítulo surge do nosso esforço em encontrarmos sistematizações - fruto de revisão e aprofundamento teórico, de experiências mais pessoais e/ou de outros trabalhos empíricos - que apresentassem uma tentativa em conceptualizar o fenómeno sobre o qual colocamos a nossa atenção. Assim, face ao descrito, podemos chegar a algumas conclusões que sintetizamos nos parágrafos seguintes.

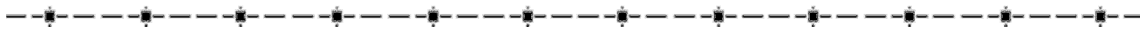
Apesar de termos encontrado alguns modelos/referenciais/sistemas/mapa (relembramos que a nomenclatura não é homogénea) que descrevem a qualidade do processo da supervisão da investigação doutoral, constatamos a inexistência, da parte da comunidade académica que se tem debruçado sobre este tema, em integrar as contribuições que têm vindo a emergir. Talvez este facto revele a ‘juventude’ académico-científica desta temática, assim como das discussões que têm vindo a surgir, progressivamente e cada vez com mais veemência. Porém, consideramos que essa não pode ser uma justificação para não existir uma discussão aberta que vise apresentar conceptualizações consensuais e/ou contraditórias (mas agregadoras) que reflitam os esforços e os trabalhos desenvolvidos nos mais diversos pontos do mundo. Consideramos que trabalhos e produtos individuais ou provenientes de grupos de investigação são essenciais para se avançar com o conhecimento sobre esta temática. Todavia,

também cremos ser fundamental o esforço teórico-conceptual em dialogar as várias contribuições e trabalhos com o objetivo de se compreender melhor, mais aprofundadamente e com mais rigor um determinado fenómeno em estudo. Do agrupamento crítico e reflexivo das partes, poderá surgir um olhar mais enriquecedor sobre o ‘todo’.

Para além disso, apesar de ser consensual o facto de a qualidade da supervisão da investigação doutoral se centrar nos dois elementos da díade supervisiva, a maior parte dos estudos e conceptualizações apresentados tem vindo a focalizar a atenção na voz do supervisor, embora prevendo reações ‘em espelho’ relativamente ao estudante. Consideramos que, embora reconhecamos que o supervisor tem um papel fundamental na socialização do estudante, assim como na ação de ‘abrir de portas’ para o mundo académico-científico (que tem as suas normas, regras, prescrições), apesar de os estudantes apresentarem perfis diversificados, deve atentar-se nas suas expectativas, nas suas conceções, nas suas motivações, assim como experiências. Pensamos que, desta forma, a voz do estudante poderá ser mais ouvida.

Embora o agrupamento conceptual que apresentámos seja uma tentativa em organizarmos os vários contributos - devendo, por isso, ser revisto no futuro – parece-nos interessante observar que o maior número de trabalhos se ‘situa’ sobre o chapéu semântico dos estilos supervisivos. Por um lado, consideramos que esta é uma aproximação de cariz mais pragmático que poderá ajudar a atingir objetivos, também eles pragmáticos e operacionais, nomeadamente: ajudar os supervisores (que assim entendam e sintam essa preocupação) a refletir sobre a prática supervisiva e, eventualmente, a ‘orientar’ as suas ações. Por outro lado, revela uma preocupação de investigadores, também eles ‘atores’ supervisivos, em sistematizarem práticas, para melhor compreendê-las. De qualquer modo, cremos que ambas as perspetivas se conjugam e demonstram uma preocupação com a qualidade do processo de supervisão da investigação doutoral.

CAPÍTULO 3



OBJETIVOS E METODOLOGIA DO ESTUDO

“In sum the aim of methodology is to help us to understand, in the broadest possible terms, not the products of scientific enquiry but the process itself.”

(Kaplan, 1964, citado por Brannen, 2004, p.312)

Depois de desenhada e integrada a matriz teórica referente ao tema que escolhemos para o nosso trabalho de doutoramento, este capítulo é dedicado à apresentação de variados aspetos que dizem respeito ao processo investigativo e empírico em que este estudo assenta.

Assim, primeiramente, lembraremos o objetivo geral da nossa investigação e explicitaremos os objetivos específicos que pretendemos atingir. Em seguida, e considerando os objetivos expostos, caracterizaremos a nossa investigação referindo-nos a questões paradigmáticas e metodológicas, particularmente: (i) paradigma investigativo: paradigma construtivista, (ii) metodologia da investigação: metodologia de cariz predominantemente qualitativo, e (iii) método de investigação: estudo de caso. Posteriormente, focar-nos-emos na seleção e caracterização dos participantes. Descrevemos, no ponto seguinte, os procedimentos levados a cabo neste estudo. Apresentaremos, ainda, os instrumentos de recolha de dados que foram utilizados: entrevistas, *focus groups* e questionários. Finalizaremos este capítulo expondo uma síntese relativa às análises de dados realizadas: análise de conteúdo e análise estatística.

1. OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS DO ESTUDO

Face à problemática já enunciada na introdução, esta investigação visa contribuir para a compreensão integrada de um determinado fenómeno: o processo de supervisão da investigação doutoral, mais especificamente na sua ‘corporização’ dos perfis de qualidade dos dois mais importantes intervenientes - supervisores e estudantes de doutoramento. Assim, lembramos que elegemos como objetivo central construir um referencial de qualidade da supervisão da investigação doutoral, no que concerne aos perfis de qualidade, em termos de competências transversais aos mais variados domínios científicos, que supervisores e estudantes de doutoramento deverão possuir e desenvolver. Como já especificado, a ‘natureza’ do referencial será devidamente explicitada e descrita no último capítulo deste estudo. De facto, só depois de realizada a exploração teórica e empírica do fenómeno em que nos debruçamos é que consideramos que será possível fazermos sentido e integrar as várias contribuições e, por conseguinte, apresentarmos o referencial na sua ‘completude’ – considerando o que foi realizado dentro dos limites desta investigação.

Para alcançarmos o objetivo geral identificado, delineamos os seguintes objetivos específicos:

O1: Mapear as concepções que os indivíduos (especialistas sobre supervisão, supervisores e estudantes de doutoramento da Universidade de Aveiro [UA]) têm sobre o que está envolvido na qualidade da supervisão da investigação doutoral;

O2: Diagnosticar problemas e desafios relativos ao processo de supervisão da investigação doutoral;

O3: Analisar como estudantes de doutoramento percecionam o seu próprio perfil de qualidade (autorreflexão) e o perfil de qualidade dos supervisores (heterorreflexão);

O4: Analisar como supervisores de investigação doutoral percecionam o seu próprio perfil de qualidade (autorreflexão) e o perfil de qualidade dos estudantes (heterorreflexão);

O5: Avaliar como o processo de supervisão da investigação doutoral é experienciado por supervisores e estudantes de investigação, no que concerne a maiores aprendizagens realizadas e dificuldades experienciadas;

O6: Avaliar a possibilidade de se estabelecer uma hierarquia entre as competências que se reportam aos perfis de qualidade de supervisores e de estudantes de doutoramento;

O7: Analisar as influências de variáveis de cariz demográfico-social e académico-profissional no desenho dos perfis de qualidade de supervisores e de estudantes de doutoramento;

O8: Desenhar um sistema de competências de supervisores e estudantes de doutoramento que permita chegar a uma sistematização integrada dos perfis de qualidade.

De forma a atingirmos todos os objetivos mencionados, desenhámos uma investigação que será devidamente caracterizada do ponto de vista paradigmático e metodológico no ponto (e respetivos subpontos) seguinte.

2. CARACTERIZAÇÃO PARADIGMÁTICA E METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

Primeiramente, devemos explicitar o significado de três conceitos a que nos referiremos neste ponto: paradigma, metodologia e método. Cremos que a relevância se sustenta no facto de, por vezes, existirem algumas imprecisões e confusões conceptuais. Assim, neste trabalho, optamos por clarificar o entendimento que, suportando-nos em autores de referência, damos aos conceitos enunciados.

Iniciamos por sublinhar que seguimos uma conceção de paradigma defendida por Guba e Lincoln (1994) nos seguintes termos:

“(...) the basic belief system or worldview that guides the investigator, not only in choices of method but in ontologically and epistemologically fundamental ways” (p.105).

Apoiando-nos em Boavida e Amado (2008), que se reportam por um lado a Kuhn e também a Guba, paradigma é o que *“os membros de uma comunidade científica possuem em comum”* (p.95). Inclusivamente – e apropriando-nos das palavras de Lincoln (1990) – o investigador, ao escolher um paradigma em detrimento de outro, assume uma determinada ‘identidade’ que irá permear a sua ação, aquando da prática investigativa, de certas características correspondentes ao paradigma que elegeu:

“The adoption of a paradigm literally permeates every act even tangentially associated with inquiry, such that any consideration even remotely attached to inquiry processes demands rethinking to bring decisions into line with the worldview embodied in the paradigm itself” (Lincoln, 1990, p.81).

Por sua vez, devemos esclarecer que entendemos o conceito de metodologia como o estudo dos métodos: não se deve, então, confundir com os próprios métodos, pelo que é um conceito mais geral ou amplo (Dobbert, 1990; Kaplan, 2004; Mingers, 2001). Tal como observa Kaplan (2004) – perspetiva também seguida por outros autores, nomeadamente Bisquerra (1996):

“The aim of methodology (...) is to describe and analyze these methods, throwing light on their limitations and resources, clarifying their presuppositions and consequences, relating their potentialities to the twilight zone at the frontiers of knowledge. (...) In sum, the aim of methodology is to help us to understand, in the broadest possible terms, not the products of scientific inquiry but the process itself” (Kaplan, 2004, p.23).

Finalmente, por método entendemos o caminho para se chegar a um fim, sendo caracterizado por uma atividade sistemática com determinados passos (Arnal, Rincón & Latorre, 1992; Bisquerra, 1992; Jonker & Pennink, 2010). Novamente, suportando-nos nas palavras de Kaplan (2004):

“Methods are techniques sufficiently general to be common to all sciences, or to a significant part of them. Alternatively, they are logical or philosophical principles sufficiently specific to relate especially to science as distinguished from other human enterprises and interests” (p.23).

Assim, face à explicitação dos conceitos que acabámos de realizar, antes de nos determos sobre cada um deles com o propósito de, simultaneamente, caracterizarmos com detalhe o nosso estudo, pretendemos, desde já, caracterizá-lo de forma holística e integrada.

De facto, perspetivando a estrutura hierárquica dos conceitos, deve ser adotado um ponto de vista ‘de cima para baixo’ no que concerne à caracterização a que nos propomos.

Por conseguinte, considerando o nosso objeto de estudo e os nossos objetivos (geral e específicos), constatamos que, de entre os diversos paradigmas, a nossa investigação partilha das características do paradigma construtivista. Considerando este facto, a metodologia que, de acordo com o paradigma em que nos enraizamos, se adequa à nossa investigação é a de cariz qualitativo (predominantemente). Assim, tendo em conta os ‘chapéus’ paradigmático e metodológico e perspetivando a compreensão aprofundada de um fenómeno, ancorado num determinado contexto (espacial e temporal) e utilizando instrumentos diversificados de recolha de dados (de cariz verbal e numérico), o método que se encontra apropriado aos nossos intentos é o estudo de caso.

De salientar que, apesar de nos suportarmos, no último momento de recolha de dados, numa abordagem quantitativa (através da aplicação de questionários), esta encontra-se dependente da fase qualitativa que a antecede, uma vez que tem como objetivo especificar hierarquicamente aspetos que saíram do levantamento de natureza qualitativa, o qual é, na verdade, o cerne da nossa investigação. Podemos, pois, assumir que, apesar de terem sido usadas sequencialmente (primeiro, uma abordagem qualitativa e, depois, uma abordagem quantitativa), o seu estatuto é diferente. Sendo o foco do nosso trabalho a compreensão aprofundada de um fenómeno, mas de natureza exploratória, os dados de natureza qualitativa são, de facto, centrais, para a nossa construção de conhecimento.

2.1. Paradigma construtivista

Considerando a explicitação conceptual que acabámos de realizar, os objetivos delineados para esta investigação e a discussão relativa a questões paradigmáticas, facilmente concluímos que, apesar de existirem paradigmas diversos e divergentes, o nosso estudo se ‘localiza’ no paradigma naturalista (Guba & Lincoln, 1981, 1982) ou também chamado pelos mesmos autores de construtivista (Alarcão, 2001; Guba, 1990; Guba & Lincoln, 1994). Mais recentemente, é apelidado de paradigma fenomenológico-interpretativo (Boavida & Amado, 2008) ou apenas paradigma interpretativo (segundo Coutinho, 2011¹). Apesar de a nomenclatura proposta pelos vários autores referenciados se aproximar, escolhemos usar a

¹ Há que ressaltar que Coutinho (2011) considera que esse mesmo paradigma pode também ser chamado de qualitativo (ou interpretativo, como a autora refere). Porém, utilizaremos o conceito ‘metodologia qualitativa’, por questões de conceito, como já anteriormente esclarecemos.

expressão ‘paradigma construtivista’, devido ao trabalho fundamental, de intensa reflexão e discussão, aprofundamento e amadurecimento dos autores Guba e Lincoln².

Intensas discussões têm sido fomentadas ao longo de dezenas de anos, no que concerne às tradições paradigmáticas, em especial opondo o paradigma positivista ao paradigma construtivista. Não objetivamos tecer dissertações extensas relativamente às discussões que têm sido realizadas neste âmbito, pois consideramos que, seja qual for o paradigma em que nos situemos, o rigor e a ética deverão sempre nortear a investigação. No entanto, sabendo que tais debates sempre primaram por uma acesa discussão - principalmente no que concerne a discussões entre domínios académicos e disciplinares - consideramos pertinente relevar algumas das características que a nossa ‘impressão digital’ paradigmática detém. Assim, retomando uma conhecida distinção realizada por Guba (1990), assim como por Guba e Lincoln (1994) (que, aliás, já tinha sido apresentada em 1981), apresentamos o quadro seguinte (quadro 3.1).

Quadro 3.1: Paradigma Positivista *versus* Paradigma Construtivista³.

	Paradigma Positivista	Paradigma Construtivista
Questões ontológicas	Realista A realidade existe fora de nós e é dirigida por mecanismos e leis naturais e imutáveis. O conhecimento dessas entidades, leis e mecanismos é sintetizado sob a forma de generalizações atemporais e a-contextuais.	Relativista As realidades existem sob a forma de múltiplas construções mentais, baseadas socialmente e na experiência, no local e no específico, dependentes, para a sua forma e conteúdo, das pessoas que as sustentam.
Questões epistemológicas	Dualista/objetivista É possível e essencial que o investigador adote uma postura distante e não-interativa. Valores e outros fatores que possam causar enviesamento são excluídos de influência sob os produtos.	Subjetivista Investigador e investigado estão fundidos numa única entidade (monismo). Os resultados são literalmente o processo de interação estabelecido entre ambos.

² Relativamente à nomenclatura adotada, Schwandt (1994, p.128) sublinhou que, para Guba e Lincoln, construtivista, interpretativo, naturalista e hermenêutico são noções bastante semelhantes.

³ Traduzido, para Português, de Guba (1990).

	Paradigma Positivista	Paradigma Construtivista
Questões metodológicas	Experimental/ manipulável Questões e hipóteses são formuladas logo à partida sob a forma de proposições e são sujeitas a testes empíricos (falsificação) sob condições cuidadosamente controladas.	Hermenêutico/ dialético As construções individuais são recolhidas e refinadas hermenêuticamente, comparadas e contrastadas dialeticamente, com o objetivo de se generalizar uma (ou várias) construção(ões) sobre a(s) qual(uais) há consenso substancial.

Face à sistematização realizada, tentaremos dar, em seguida, ‘resposta’ a três tipos de questões, de modo a melhor caracterizarmos a investigação por nós realizada:

- **Questão ontológica:** Qual é a natureza do que é conhecido? Ou qual é a natureza da realidade?

O nosso objeto de investigação refere-se a uma determinada realidade: o processo de supervisão da investigação doutoral, em particular um conjunto de competências transversais e supradisciplinares que, quando presentes, podem caracterizar o perfil de qualidade de supervisor e estudante de doutoramento. Esta é uma realidade que não é, de todo, palpável. Assim, o acesso a essa mesma realidade pode ser realizado recorrendo às conceções que supervisores e estudantes de doutoramento detêm sobre o objeto de estudo identificado.

- **Questão epistemológica:** Qual é a natureza da relação entre o investigador e o conhecimento?

Há uma relação subjetiva entre o investigador e o objeto sobre o qual quer ‘gerar’ conhecimento. Essa relação subjetiva mantém-se nomeadamente entre os participantes na investigação (em especial: supervisores e estudantes de doutoramento) e esse mesmo objeto. O objeto de investigação é ‘observado’, apropriado e experienciado pelo investigador e pelos participantes de forma única, intransmissível, pessoal e, portanto, subjetiva. Porém, esta poderá ser considerada a única forma para aceder a tal objeto de estudo caracterizado pela sua imaterialidade. Consequentemente, no decurso da investigação constatar-se-á a existência de valores, subjetividades e contextos (de variada ordem). O investigador deve, por conseguinte, tentar estar consciente dos enviesamentos que poderão ser produzidos, mantendo essa interação constante entre si próprio e o objeto de investigação.

- **Questão metodológica:** Como é que o investigador obtém conhecimento (sobre algo)?

O investigador recolhe várias construções individuais sob um mesmo objeto de estudo através das conceções que os participantes, supervisores e estudantes de doutoramento, detêm sobre o objeto identificado. O investigador terá de encontrar relações semânticas de

afastamento e de proximidade entre as construções individuais que recolheu, de forma a chegar a uma espécie de consenso que não mais será do que uma das formas de integração e ‘agrupamento’ epistemológico e conceptual. Normalmente, por o objeto de estudo permitir várias construções individuais sobre ele próprio, o processo de investigação vai-se delineando, não estando totalmente decidido à partida: há, pois, margem para mudanças e ajustamentos, face ao objeto a estudar, ao(s) contexto(s) e valores, assim como às construções individuais. Por conseguinte, podem não ser formuladas hipóteses, sendo que os objetivos se vão, progressivamente, refinando.

Para além das características acima mencionadas, sistematizamos outras relativas à ‘impressão digital’ do paradigma construtivista e que nós encontramos na nossa investigação:

- A teoria ajuda, mas não determina. A teoria irá sendo revista e (re)construída pela análise aprofundada de um fenómeno. A tónica é, pois, colocada numa análise de tipo indutivo (Greene, 1990; Guba, 1990; Guba & Lincoln, 1981).
- O fenómeno ou objeto de estudo está ancorado, primordialmente, no mundo real (e não em laboratório). Por isso mesmo, o fenómeno é descrito e compreendido como um todo, sendo sublinhada a sua complexidade (Boavida & Amado, 2008; Coutinho, 2011; Guba & Lincoln, 1981, 1982).
- Múltiplas construções sobre a realidade são possíveis, nomeadamente porque estão dependentes de valores. Consequentemente, os resultados são ‘originados’ pela interação entre investigador e o investigado. Assim sendo, o conhecimento é resultado de uma construção humana e, portanto, deve ser problematizado, considerado em mutação, plural, às vezes divergente: não é, pois, ‘a’ verdade (Boavida & Amado, 2008; Coutinho, 2011; Greene, 1990; Guba, 1990; Schwandt, 1994).
- As múltiplas realidades são como as ‘camadas de cebola’: cada camada complementa a anterior, fornecendo mais uma perspetiva sobre a realidade que, como se mencionou, não é única (Guba & Lincoln, 1981, 1982).
- O facto de se assumir que o conhecimento é subjetivo conduz quase ao que podemos chamar de ‘forma de estar’: o investigador tem de mostrar um posicionamento de abertura e de procura contínua e comprometida por ‘construções’ (conhecimento) mais sofisticadas, apuradas e integradas (Coutinho, 2011; Guba, 1990; Guba & Lincoln, 1981, 1982; Schwandt, 1994).
- Uma vez que a realidade é uma ‘construção mental’ e, logo, subjetiva, é imprescindível que o acesso a essa realidade (objeto de estudo) também seja feito através de

interações subjetivas (Greene, 1990; Guba, 1990; Guba & Lincoln, 1981, 1982; Smith, 1990).

- Há, portanto, uma intensa interação entre o investigador e o(s) fenómeno(s), pelo que é essencial o investigador compreender as influências de que essa interação estará imbuída (Boavida & Amado, 2008; Coutinho, 2011; Guba & Lincoln, 1981, 1982).
- Há uma ênfase na compreensão e interpretação de uma realidade que é socialmente construída e contextualizada. Essa ancoragem e descrição do contexto (contexto temporal, espacial, social, histórico, cultural, com características que o tornam 'único') são aspetos fundamentais. Assim, o conhecimento pode ser problematizado (e problemático) e contestado. Coloca-se a tónica na relevância (Boavida & Amado, 2008; Guba & Lincoln, 1981, 1982; Lincoln, 1990; Smith, 1990).
- Por conseguinte, mais do que generalizações, o investigador deve preocupar-se em providenciar descrições detalhadas e cuidadosas⁴ sobre o fenómeno investigado (Guba & Lincoln, 1981).
- O desenho da investigação não está fechado ao iniciar-se esse caminho: há um (re)ajustamento permanente assim como uma flexibilidade, devido à própria ancoragem da investigação numa realidade contextualizada e subjetiva, como mencionámos anteriormente (Guba & Lincoln, 1981).
- Consequentemente, a metodologia qualitativa é frequentemente eleita, ao contrário da quantitativa, apesar de esta última também poder ser utilizada com o objetivo de, na linha do que se mencionou anteriormente, se chegar a descrições mais detalhadas e cuidadosas relativamente ao fenómeno em investigação (Guba & Lincoln, 1981, 1982).
- A ética investigativa tem de ser assegurada. De facto, o rigor da prática investigativa deve ser seguido e descrito pelos investigadores (Boavida & Amado, 2008; Guba, 1990; Guba & Lincoln, 1981, 1982; Lincoln, 1990).

Apesar de, por razões de sistematização, abordarmos as características referentes a este paradigma por tópicos, devemos assumir que todos esses aspetos se interligam e devem formar um conjunto – caso contrário não estaríamos em presença do paradigma mencionado. Finalmente, com intenções de sistematização e visualização do conjunto, apresentamos a figura seguinte (figura 3.1) que agrega várias palavras chave que abordámos anteriormente.

⁴ Traduzido, do Inglês: “*thick descriptions*” (Guba & Lincoln, 1981).



Figura 3.1: Algumas palavras chave que caracterizam o paradigma construtivista (Guba & Lincoln, 1981, 1982, 1994).

2.2. Metodologia predominantemente qualitativa

Tendo em consideração o paradigma em que nos localizamos, seguimos uma metodologia de cariz predominantemente qualitativo⁵. A este propósito, considere-se o excerto seguinte da autoria de Richardson (1985) que, do nosso ponto de vista, caracteriza a metodologia em que inscrevemos o nosso trabalho:

“Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos” (p.39).

⁵ Assumimos o uso de uma metodologia predominantemente qualitativa, apesar da abordagem quantitativa usada e permitida pelo método em que inserimos a nossa investigação - o estudo de caso. O momento quantitativo, como já mencionámos, foi realizado com o propósito de especificar aspetos recolhidos do levantamento central de índole qualitativa.

Tal como mencionámos previamente, a metodologia qualitativa ancora-se no paradigma construtivista, pelo que partilha de várias das características anteriormente explanadas. Assim, de forma a não incorreremos em muitas repetições, apresentamos a figura seguinte (figura 3.2) que sistematiza especificidades da metodologia qualitativa que nós revemos na investigação que desenvolvemos.

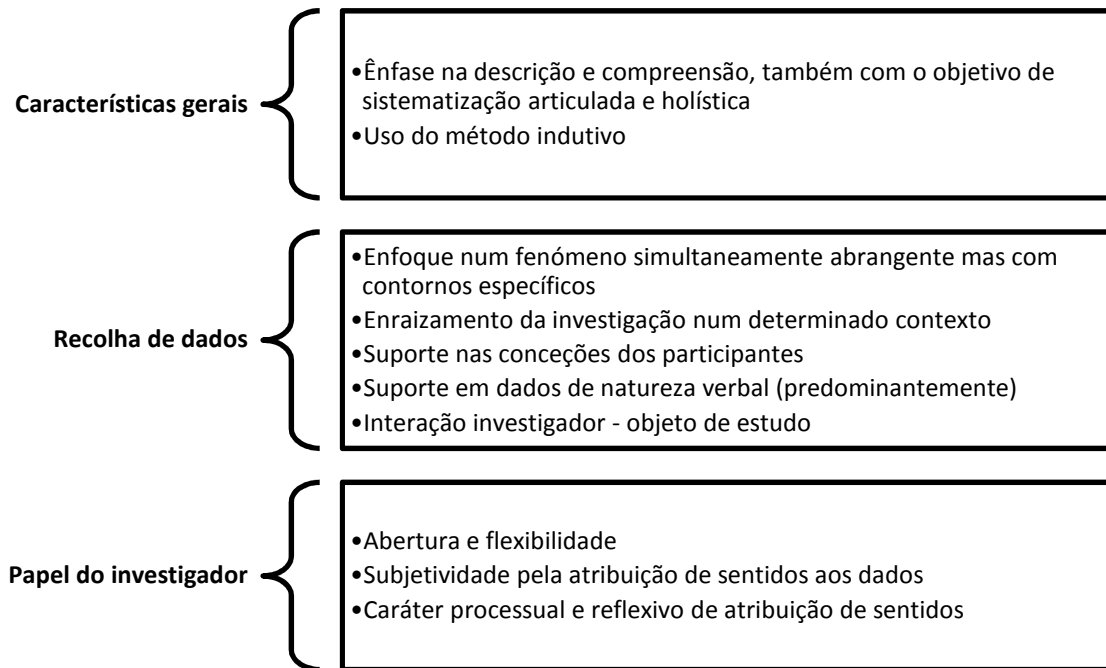


Figura 3.2: Sistematização de características da metodologia qualitativa (Flick, von Kardorff & Steinke, 2004; Günther, 2006; Maxwell, 1996; Mayring, 2002; Neves, 1996).

De facto, tendo como objetivo descrever e compreender um fenómeno de natureza complexa, tentámos obter uma visão holística desse mesmo fenómeno, apesar de as suas fronteiras terem de ser delimitadas com vista à consecução e conclusão desta investigação. Utilizando uma narrativa estruturada, descrevemos, sistematizámos e atribuímos sentidos às vozes dos que participaram na nossa investigação, debruçando-nos sobre um fenómeno educativo e investigativo específico: o processo de supervisão da investigação doutoral. Assim, a nossa fonte de dados incide sobre os principais agentes desse mesmo fenómeno: os supervisores e estudantes de doutoramento. Por isso mesmo, o principal (e volumoso) material é de natureza verbal mas também numérica, tendo nós usado vários instrumentos de recolha de dados, como mais à frente neste capítulo analisaremos.

Antes de terminarmos este subponto devemos salientar que, apesar de, na última fase de recolha de dados, termos seguido uma abordagem de âmbito quantitativo (com a aplicação

de questionários dirigidos a estudantes e supervisores), continuamos a assumir que esta investigação é predominantemente de cariz qualitativo. Os dados numéricos não foram possíveis de ser obtidos sem a parte qualitativa que a antecedeu e que foi essencial para recolher dados sobre um fenómeno não antes investigado em Portugal. Assim, face a dados extraídos da abordagem qualitativa, o momento quantitativo ajudou não só a reforçar o que havia já sido recolhido, mas principalmente a extrair o que havia de comum entre os atores e a atribuir uma valorização aos aspetos sobre os quais recaiu esse momento (como será especificado mais à frente)⁶. Por conseguinte, e tal como já referimos, o momento quantitativo está dependente do qualitativo, embora ambos contribuam para ‘iluminar’ e compreender em profundidade um determinado fenómeno.

2.3. Método: Estudo de caso

De acordo com Yin (2009), uma reconhecida voz nesta área, encontramos-nos face a um estudo de caso quando:

- *“A ‘how’ or ‘why’ question is being asked about a contemporary set of events, over which the investigator has little or no control”* (p.13).

De facto, as nossas questões de investigação, tal como as apresentámos na introdução, assentam em compreender o ‘como’ de um fenómeno, embora também encontremos uma questão relacionada com ‘o quê’, devido à inexistência de estudos em Portugal sobre a temática que investigamos. De facto, a supervisão da investigação doutoral é um processo atual sobre o qual o investigador não tem qualquer controlo.

- *“A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident”* (p.18).

O nosso fenómeno contemporâneo é, como já mencionámos, a supervisão da investigação doutoral. Este é estudado em profundidade e considerando um determinado contexto – a UA. Este é um fenómeno bastante abrangente e que agrega contextos diversos, pelo que, mesmo com a sua definição, as suas fronteiras conceptuais são complexas e não claramente evidentes, dado, igualmente, o carácter processual deste objeto de investigação.

⁶ Aliás, sobre o uso de questionários num estudo de caso, é interessante anotar as palavras de Gillham (2000): *“Quantitative data has a special place in case study research in so far as it extends the range of evidence on the topics under investigation – and qualifies what we have learnt from other sources”* (p.86).

- “The case study inquiry copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points, and as one result relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulating fashion, and as another result benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis” (p.18).

O fenómeno em estudo agrega em si diversas variáveis. Porém, estas foram sendo trabalhadas e mencionadas à medida que fomos revendo e abordando a literatura sobre o objeto em questão. Por sua vez, a recolha de dados assenta em diferentes fontes de evidência: entrevistas, *focus groups* e questionários. A integração das várias perspetivas será apresentada no capítulo final deste trabalho, contribuindo para uma sistematização do fenómeno em estudo.

Assim, de acordo com o que temos vindo a mencionar, o nosso caso de estudo é a supervisão da investigação doutoral, sendo as nossas unidades de análise as conceções de estudantes e supervisores de doutoramento de um determinado contexto – a UA. Assim, podemos caracterizar este estudo como um estudo de caso único com duas unidades de análise embebidas (segundo a terminologia de Yin, 2009, p.46). O objetivo é chegar à conceptualização da qualidade do fenómeno mencionado, considerando não só o que nos diz a literatura sobre a temática, mas em especial os ‘atores’ do processo superviso e investigativo de doutoramento de um determinado contexto.

De salientar que, para além disso, contamos com o que Yin (2009) chama de um ‘caso piloto’⁷ que diz respeito ao primeiro momento de entrevistas com especialistas em supervisão pedagógica em Portugal – como mais à frente referiremos. Tivemos, pois, como objetivos, obter um primeiro conjunto de conceções de especialistas sobre um tema muito próximo do nosso fenómeno em estudo, de forma a refinarmos as dimensões sobre as quais iríamos basear o momento seguinte de recolha de dados (*focus groups* com supervisores e estudantes de doutoramento).

Assim, face ao mencionado, com o propósito de sistematização, elencamos características do estudo de caso que são observáveis na investigação que conduzimos (Amado, 2009; Arnal, Rincón & Latorre, 1992; Gillham, 2000; Luck, Jackson & Usher, 2006; Stake, 1994, 1995; Tellis, 1997; Van Wynsberghe & Kahn, 2007; Yin, 2009). O caso escolhido:

- Está relacionado com uma atividade humana que faz parte do mundo real;
- É um fenómeno atual, contemporâneo, sobre o qual o investigador não tem controlo;

⁷ Traduzido, do Inglês: “*pilot case study*” (Yin, 2009, p.92).

- Tem de ser entendido conforme o contexto em que está inserido – espacial, temporal, nacional, institucional. Por isso mesmo, é normalmente considerado um fenómeno holístico que será abordado de forma aprofundada, detalhada, intensiva, multiperspetivada e dialógica;
- Funde-se com o seu contexto, pelo que é difícil estabelecer fronteiras bem delineadas e totalmente precisas. Porém, o caso tem de ser bem delimitado e especificado, devendo essas fronteiras estar visíveis nas estratégias de recolha de dados e na sua própria descrição;
- Apoia-se em evidências de diferente tipo, nomeadamente de tipo qualitativo e quantitativo⁸ - “(...) *se incluye cualquier técnica que el diseño de investigación precise.*” (Arnal, Rincón & Lattore, 1992, p.208);
- Baseia-se em determinadas premissas teóricas mas apresenta uma especificidade contextual. Assim, à medida que vamos estudando o caso, vamos entendendo as suas especificidades e, em especial, a sua complexidade. Inclusivamente, o estudo de caso pode ajudar a enriquecer e a ampliar⁹ o conhecimento que existe sobre o fenómeno;
- Toma em consideração que os sujeitos desta investigação são coconstrutores de sentido e parceiros do investigador no estudo desenvolvido, pelo que as suas vozes são analisadas ao pormenor;
- Coloca a tónica no elemento de natureza verbal recolhido na investigação.

De todas as características elencadas, há que relevar que o caso que se escolheu para investigar é perspetivado tendo em conta a sua especificidade¹⁰ e a sua complexidade, sendo da decisão do investigador a escolha da ‘dimensão’, do tipo e/ou extensão da complexidade que será abordada:

“The case study researcher faces a strategic choice in deciding how much and how long the complexities of the case should be studied” (Stake, 1994, p.238).

Todas as informações e, principalmente, interpretações desvelam um trabalho reflexivo e aprofundado que se vai (re)construindo e recordado através da escrita (Stake, 1994). O investigador escolhe a ‘melhor’ (uma das) forma (escolha subjetiva) de contar a experiência que é, simultaneamente, um processo de (construção de) conhecimento sobre o

⁸ Desta forma, será possível realizar-se o que Borg e Gall (1989) mencionam: “*A case study requires the collection of very extensive data in order to produce an in-depth understanding of the entity being studied*” (p.402).

⁹ Traduzido, do Inglês: “*extendability*” (Stake, 1978; Van Wynsberghe & Kahn, 2007).

¹⁰ Traduzido, do Inglês: “*uniqueness*” (Stake, 1994).

caso e o próprio produto da sua aprendizagem (enquanto investigador – no nosso caso, enquanto jovem investigadora). De facto, novamente nas palavras de Stake (1994):

“A case study is both the process of learning about the case and the product of our learning” (p.237).

Por conseguinte, o conhecimento que é (e será) transmitido é simultaneamente proposicional e experiencial, (re)construído não de modo isolado, mas, pelo contrário, (re)construído socialmente.

Inclusivamente, há ainda que sublinhar que a nossa narrativa estará entrelaçada por um duplo olhar (neste contexto, no sentido de *“vicarious experience”* – Stake, 1994): o olhar dos participantes nesta investigação sobre uma determinada realidade; e o olhar da jovem investigadora, na forma de interpretação, compreensão e construção de sentido sobre, simultaneamente, o olhar dos participantes e da sua própria experiência. Este aspeto que, claramente, assumimos retoma uma das premissas em que este estudo está ancorado e que se relaciona com o paradigma em que nos ‘inserimos’: a relação dialógica entre o investigado e o investigador.

Porém, de forma a assegurarmos a transparência relativa não só à recolha de dados, mas também ao tratamento dos dados e à chegada a determinadas conclusões e interpretações/sentidos, faremos menção, ao longo da nossa narrativa, aos processos de validação que usámos.

Considerando os propósitos que conduziram a nossa escolha para o estudo de caso e os tipos de estudo de caso que Stake (1994) e Yin (2009) identificaram¹¹, podemos concluir que a nossa investigação pode ser considerada:

- De carácter intrínseco¹², pois visamos compreender um caso em particular, mas também de carácter instrumental¹³, na medida em que pretendemos contribuir para a sistematização de teoria sobre o fenómeno em estudo (Stake, 1994);
- Exploratória e descritiva, tentando responder a questões ‘que/quais’ e explanatória, compreensiva, tentando dar resposta a questões ‘como’ (Yin, 2009).

Finalmente, não podemos deixar de concluir que o estudo de caso nos ajudará a deixar uma (pequena) contribuição para a teoria sobre a temática em que nos debruçamos. Neste sentido, Yin (2009) fala de *“analytic generalization, in which a previously developed theory is used as a template with which to compare the empirical results of the case study”* (p.38). De

¹¹ De facto, reconhecemos Stake (1994) e Yin (2009) como dois dos mais reconhecidos estudiosos neste domínio específico.

¹² Traduzido, do Inglês: *“intrinsic case study”* (Stake, 1994).

¹³ Traduzido, do Inglês: *“instrumental case study”* (Stake, 1994).

facto, mais do que desenvolvermos uma teoria, o nosso intuito, com esta investigação, é contribuirmos para uma reflexão sistematizada e integrada sobre a supervisão da investigação doutoral, em especial percebendo o que constitui os perfis de qualidade dos seus principais ‘atores’, focando-nos nas conceções de estudantes e supervisores de doutoramento da UA.

3. PARTICIPANTES: SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

“(...) procura-se a diversidade e não a homogeneidade, e, para garantir que a investigação abordou a realidade considerando as variações necessárias, é preciso assegurar a presença da diversidade dos sujeitos ou das situações em estudo” (Guerra, 2006, p.41).

Tal como mencionámos anteriormente, sendo esta investigação um estudo de caso na UA, a seleção dos participantes (para os *focus groups* e questionários) foi feita considerando este contexto. Assim, recolhemos informações junto dos sujeitos a quem esta investigação verdadeiramente se dirige: supervisores e estudantes de doutoramento. Para além disso, como se observará no primeiro subponto, no início do nosso estudo (que se iniciou com entrevistas semiestruturadas) contámos com a participação de especialistas na área científica que, em Portugal, tem vindo a ser trabalhada e que se encontra o mais possível próxima da deste estudo: a supervisão pedagógica.

Uma vez que contámos com três momentos diferenciados de recolha de dados, procederemos à caracterização isolada dos grupos de participantes, assim como à explicitação da sua seleção, considerando: entrevistas semiestruturadas (subponto 3.1.), *focus groups* (subponto 3.2.) e questionários (subponto 3.3.).

3.1. Grupo 1: Participantes das entrevistas

Face aos objetivos das entrevistas iniciais (os quais se encontram descritos num ponto mais abaixo neste capítulo), seleccionámos os participantes considerando a sua *expertise* num determinado tema: a supervisão pedagógica – o tema mais próximo relativamente ao que nos encontramos a estudar no contexto português. Essa *expertise* é caracterizada pela existência dos seguintes critérios cumulativos, que identificamos: docentes e investigadores doutorados e seniores, nacional e internacionalmente reconhecidos pelos seu trabalho no âmbito do Ensino Superior no geral e na supervisão pedagógica em particular, tendo atual e/ou

anteriormente estado envolvidos em programas de formação pós-graduada de supervisão pedagógica.

Selecionámos, então, quatro especialistas nacionais que se caracterizam por serem todas elas mulheres e por deterem as seguintes categorias profissionais: Professora Catedrática; Professora Catedrática aposentada; Professora Associada com Agregação e Professora Associada aposentada.

3.2. Grupo 2: Participantes dos *focus groups*

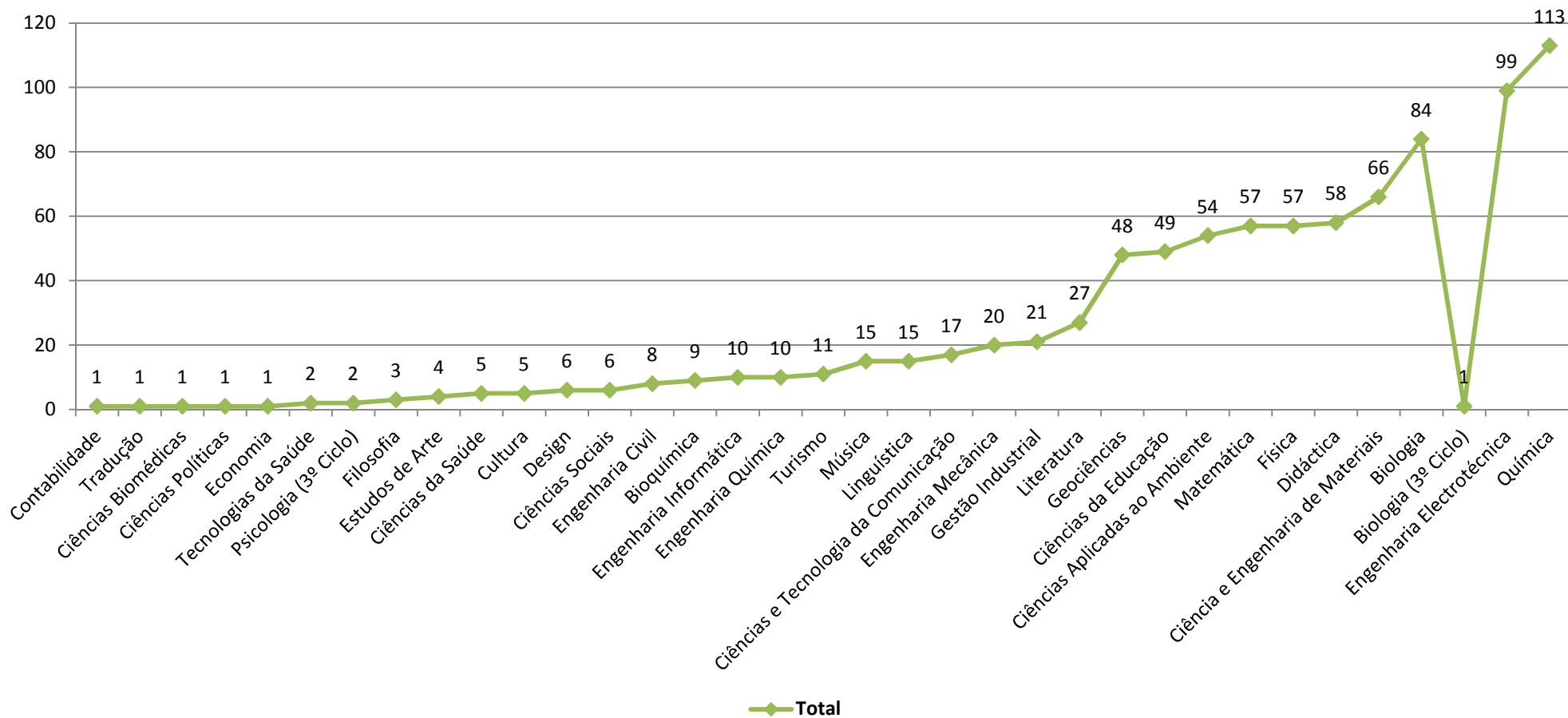
Sendo a presente investigação um estudo de caso que decorre na UA, todos os participantes fazem parte desta instituição.

Para a escolha dos participantes seguimos um método não probabilístico, mais especificamente intencional (Arnal, Rincón & Latorre, 1992, p.78): escolhemos, pois, indivíduos que se consideram representativos ou típicos de uma população, tendo sido seguidos critérios, para a sua escolha, definidos por nós, os quais são mencionados mais à frente. Apesar de não termos seguido critérios de representatividade estatística, tentámos fazer representar todos os domínios científicos (e em especial, uma variedade de áreas disciplinares) nos *focus groups*. Para nós, esta trata-se de uma representatividade que se ancora nas características heterogéneas que define o 3º ciclo de Bolonha na UA.

De facto, a heterogeneidade foi uma característica que almejámos, tendo sido sempre contemplada na organização e formação dos grupos de discussão. Tanto nos *focus groups* com supervisores, como nos grupos com estudantes, considerámos (tal como aprofundaremos num outro ponto mais à frente neste capítulo) que seria essencial, para estimularmos a reflexão e a partilha de diversos pontos de vista, a existência e participação de indivíduos com características diversificadas: desde o domínio científico e/ou área disciplinar, à idade e à experiência académico-profissional. Por isso mesmo, para a seleção e recrutamento dos participantes tivemos esses aspetos sempre presentes. Todavia, a primazia foi colocada na diversidade de domínios científicos e/ou áreas disciplinares, quando não era possível atender à diversidade dos outros dois fatores (como a idade e/ou experiência académico-profissional).

De modo a selecionarmos o número de participantes por domínio científico e/ou área disciplinar, foi necessário obter a informação sobre os mesmos na UA, assim como o número de doutoramentos concluídos à data – no caso, a dezembro de 2009 (momento imediatamente prévio à seleção dos sujeitos e envio dos convites individuais para participação nos grupos de discussão – como descreveremos mais à frente neste capítulo). A informação

Gráfico 3.1: Número de teses de doutoramento concluídas nas várias áreas disciplinares da UA.



obtida encontra-se descrita pormenorizadamente no anexo 1. Porém, de forma a sistematizarmos muita dessa informação, apresentamos o gráfico 3.1 que apresenta as várias áreas disciplinares e o número total de teses de doutoramento concluídas.

Devemos, no entanto, ressaltar os seguintes pontos (que podem ser confirmados com a análise da informação mais detalhada contida no anexo 1):

- As primeiras teses de doutoramento a serem concluídas na UA foram nas áreas disciplinares de Matemática e de Engenharia Eletrotécnica em 1980;
- O número de teses de doutoramento concluídas na UA tem vindo a aumentar exponencialmente desde 1995;
- Existem teses de doutoramento concluídas no âmbito do 3º ciclo de Bolonha (ou seja, depois de terem sido reformulados os antigos programas de doutoramento) nas áreas de Biologia e Psicologia (como se encontra assinalado) no gráfico 3.1.

Face à informação obtida e à grande diversidade de áreas, tentámos agrupá-las por ‘família disciplinar’ de modo a reduzir o número de disciplinas com o objetivo de nos ser mais fácil aceder, selecionar e recrutar supervisores e estudantes para os *focus groups*. Chegámos, então, ao quadro que apresentamos seguidamente (quadro 3.2), o qual agrega: ‘família disciplinar’, número de teses de doutoramento concluídas e respetivo número de participantes – tanto supervisores como estudantes – que participaram nos *focus groups*.

Quadro 3.2: Identificação da ‘família disciplinar’, respetivo nº de teses concluídas e nº de participantes nos *focus groups*.

‘Família disciplinar’	Nº de teses de doutoramento concluídas*	Nº de supervisores participantes	Nº de estudantes participantes
Química, Engenharia Química, Bioquímica	132	2	2
Engenharia Eletrotécnica, Engenharia Informática	109	2	2
Didática, Ciências de Educação	106	2	2
Biologia	85	2	2
Ciência e Engenharia de Materiais	66	0	0
Física	57	2	2
Matemática	57	1	1
Ciências Aplicadas ao Ambiente	54	2	2

'Família disciplinar'	Nº de teses de doutoramento concluídas*	Nº de supervisores participantes	Nº de estudantes participantes
Literatura, Linguística, Cultura, Filosofia, Tradução	54	2	1
Geociências	48	2	2
Gestão Industrial, Turismo, Economia, Contabilidade	34	1	2
Engenharia Mecânica	20	2	2
Design, Música, Estudos de Arte	25	0	1
Ciências e Tecnologia da Comunicação	17	2	2
Engenharia Civil	8	1	1
Ciências da Saúde, Tecnologias da Saúde, Ciências Biomédicas	8	0	1
Ciências Sociais, Ciências Políticas	7	1	1
Psicologia	1	1	1

* à data de dezembro de 2009

Apesar de desejarmos ter 2 participantes (tanto para *focus groups* com supervisores e para *focus groups* com estudantes) por 'família disciplinar' – à exceção dos 4 últimos casos identificado no quadro anterior (quadro 3.2), relativamente aos quais poderíamos contar com 1 indivíduo face ao número reduzido de teses concluídas – não nos foi possível alcançar esse intento, devido a questões de tempo e respostas negativas (ou ausência de respostas) da parte dos sujeitos contactados. Há que sublinhar que, tal como tínhamos referido anteriormente, os grupos de discussão primaram pela heterogeneidade, pelo que tentámos 'misturar' participantes das várias 'famílias disciplinares'.

No que concerne à seleção dos supervisores, acedemos às páginas *web* dos departamentos e dos centros de investigação, onde estão publicamente divulgadas as listas de docentes e investigadores (com respetiva categoria profissional). Assim, contactámos por *e-mail* sujeitos com perfis variados (com várias categorias profissionais).

Por sua vez, como nem todas as páginas *web* dispõem de listas dos estudantes de doutoramento (bolsistas ou não), solicitámos aos supervisores participantes nos *focus groups* que nos indicassem contactos de, no máximo, dois estudantes de doutoramento (supervisionados ou não por si próprios) que considerassem que dariam um contributo enriquecedor para a discussão. Acabámos, pois, por contactar, também por correio eletrónico, alguns estudantes indicados, para além de outros que constavam de páginas de centros de investigação.

3.2.1. Caracterização do grupo de supervisores de investigação doutoral

Devemos, desde já, relevar que, dos 25 supervisores participantes nos *focus groups*, detemos informações incompletas de 2 dos participantes por estes não nos terem retornado uma ‘ficha de caracterização’ genérica (que apresentaremos num outro ponto deste capítulo). Logo, desses 2 participantes apenas detemos informações como: sexo, categoria profissional e domínio científico.

Assim, 23 dos 25 supervisores têm idades compreendidas entre os 35 e os 66 anos, com uma média de 45.57 (DP=7.42) anos, sendo a maioria (60%, N=15) dos participantes do sexo masculino.

Os anos de serviço dos participantes (N=23) variam entre os 10 e os 42 anos, sendo a média de 21.22 (DP=8.16) anos. Contámos, então com a participação de supervisores cuja categoria profissional varia entre auxiliar a catedrático – como é demonstrado pelo quadro seguinte (quadro 3.3). De acordo com a sua análise, verificamos que 28% dos participantes são associados e 28%, associados com agregação.

Quadro 3.3: Distribuição dos supervisores por categoria profissional.

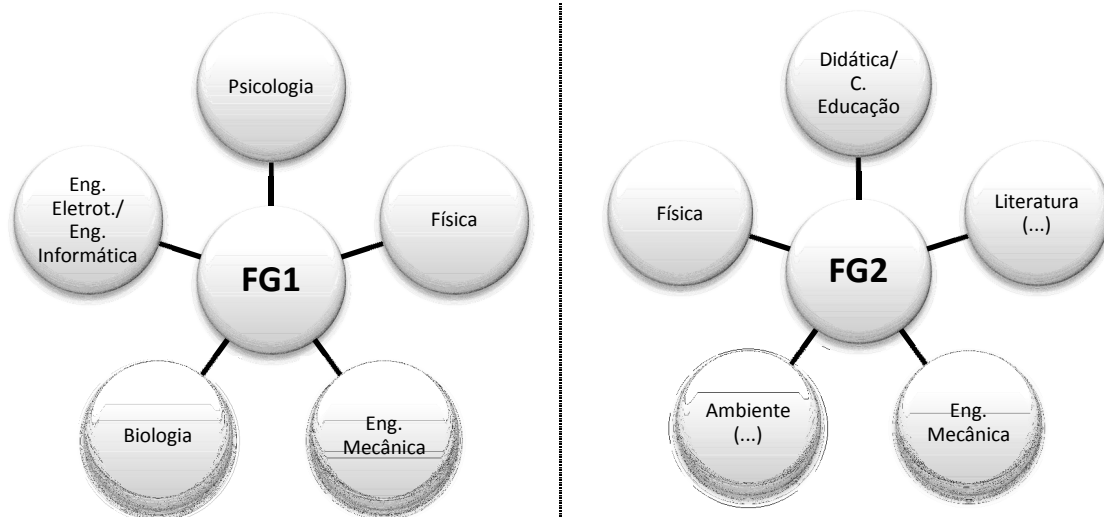
Categoria profissional	N	%
Auxiliar	5	20
Auxiliar com agregação	2	8
Associado	7	28
Associado com agregação	7	28
Catedrático	4	16
Total	25	100

Por sua vez, observa-se uma diferença quanto à experiência de supervisão que os vários participantes detêm, especificamente no que concerne ao número de orientações concluídas e em curso (quadro 3.4). Porém, verificamos que o número máximo de orientações que se destaca é relativo a dissertações de mestrado concluídas.

Quadro 3.4: Descritivas relativas às orientações de mestrado e doutoramento em curso e concluídas.

Experiência de supervisão	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
Orientações de mestrado concluídas	23	0	70	16.00	14.65
Orientações de mestrado em curso	23	0	8	3.57	2.43
Orientações de doutoramento concluídas	23	0	20	4.13	4.49
Orientações de doutoramento em curso	23	0	8	4.13	2.18

Há, ainda, que sublinhar que a heterogeneidade das características dos participantes de cada grupo foi sempre assegurada, tal como já havíamos referido anteriormente: desde área disciplinar a experiências académico-profissional diversificadas (como, aliás, a caracterização anteriormente realizada demonstra). A discussão em cada grupo teve uma duração de duas horas, aproximadamente, não tendo todos os grupos o mesmo número de supervisores, por questões de disponibilidade manifestadas pelos indivíduos. Assim, foram realizados 6 *focus groups*, cuja organização genérica (e com base nas áreas disciplinares anteriormente referidas) apresentamos na figura seguinte (figura 3.3). Não procedemos a uma caracterização mais detalhada dos participantes por grupo – tendo realizado a caracterização anterior agrupada – para não ser passível de os indivíduos serem identificados.



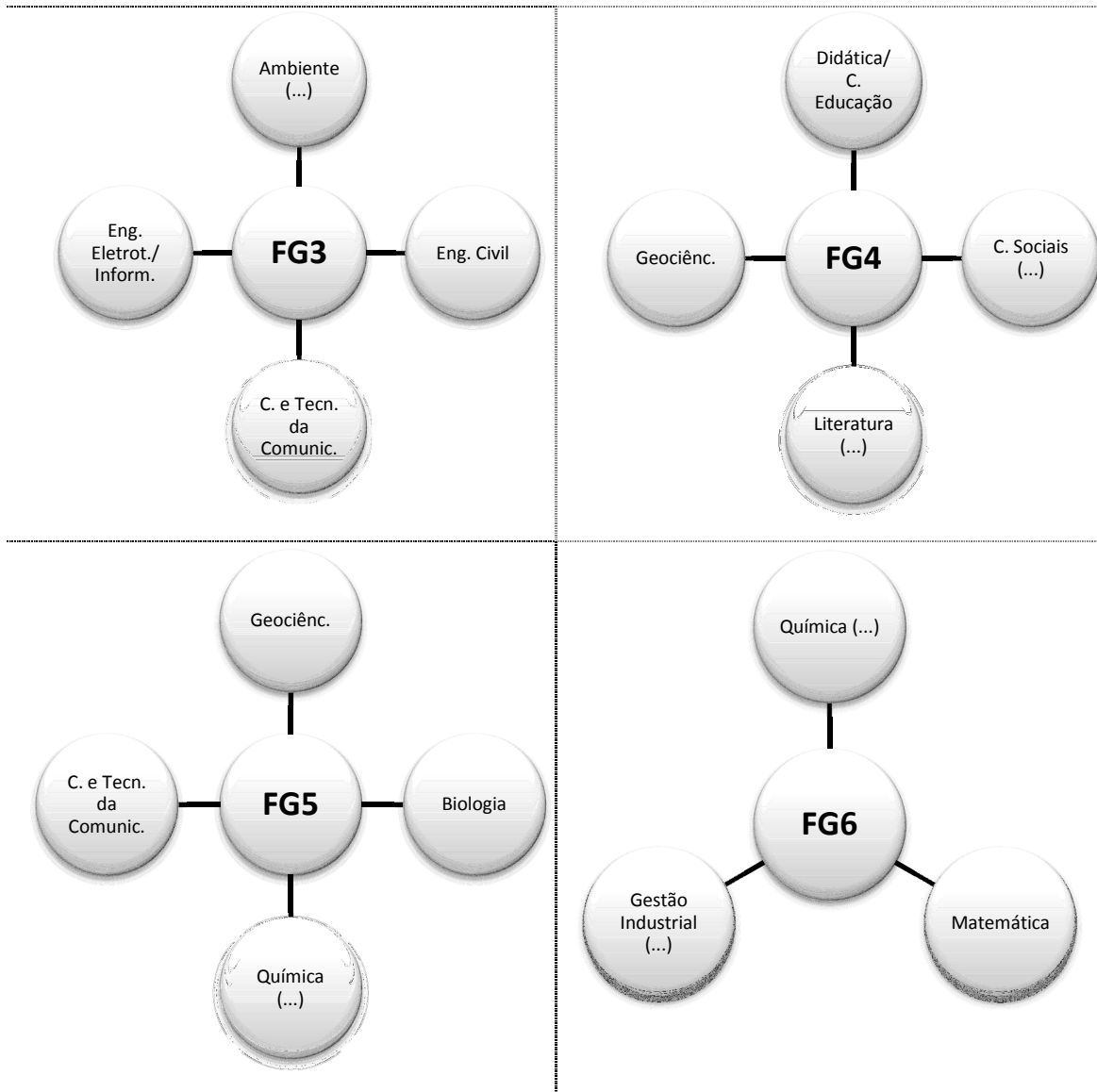


Figura 3.3: Organização dos *focus groups* com supervisores de investigação doutoral.

3.2.2. Caracterização do grupo de estudantes de doutoramento

Os 26 estudantes que participaram em *focus groups* têm idades compreendidas entre os 24 e os 44 anos, com uma média de 40.58 (DP=4.19) anos, sendo a maioria (61.5%, N=16) dos participantes do sexo feminino.

No que concerne à situação académico-profissional dos estudantes, sublinhamos o seguinte:

- (i) 76.9% dos estudantes (N=20) usufrui de uma bolsa de doutoramento;

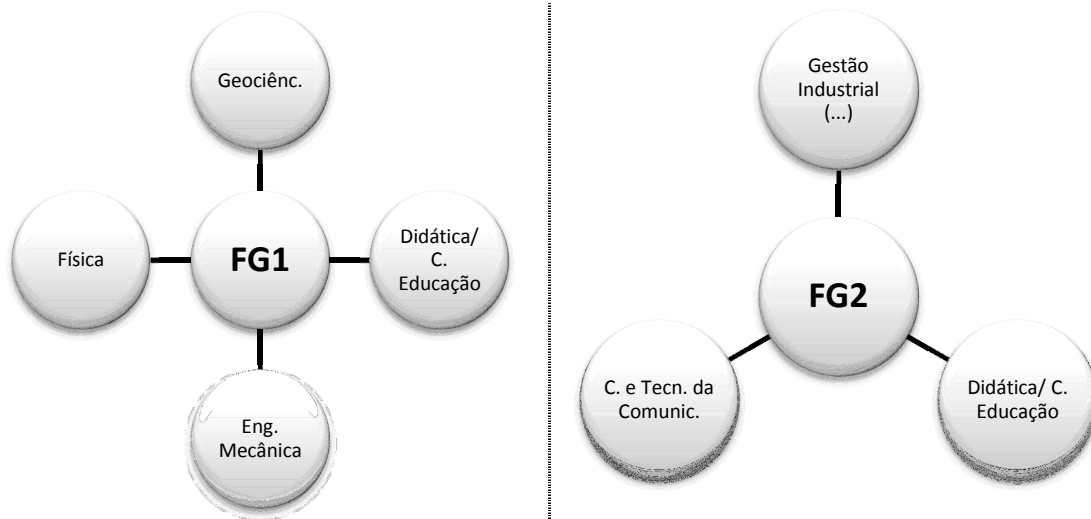
(ii) 69.2% (N=18) não detêm outra atividade profissional, dedicando-se apenas à sua investigação doutoral;

(iii) 65.4% encontra-se a tempo integral no doutoramento.

Finalmente, há que enfatizar o facto de termos contado com a participação de estudantes em várias fases do percurso doutoral. Assim, os estudantes que participaram detêm entre 1 a 5 inscrições no doutoramento, com uma média de 3.04 (DP=1.11).

Voltamos, novamente, a enfatizar o facto de a heterogeneidade das características dos participantes de cada grupo ter sido sempre seguida – como mencionámos anteriormente: desde área disciplinar a experiências académico-profissional diversificadas. Aliás, a caracterização anterior demonstra o que referimos.

A discussão em cada grupo teve uma duração de quase duas horas, aproximadamente, não tendo todos os grupos o mesmo número de estudantes, por questões de disponibilidade manifestadas pelos indivíduos. Assim, foram realizados 8 *focus groups*, cuja organização genérica (e com base nas áreas disciplinares identificadas no início do capítulo) se encontra representada na figura seguinte (figura 3.4). Também aqui não procedemos a uma caracterização mais detalhada dos participantes por grupo – tendo nós optado por realizar a caracterização anterior agrupada – para não ser passível de os indivíduos serem identificados.



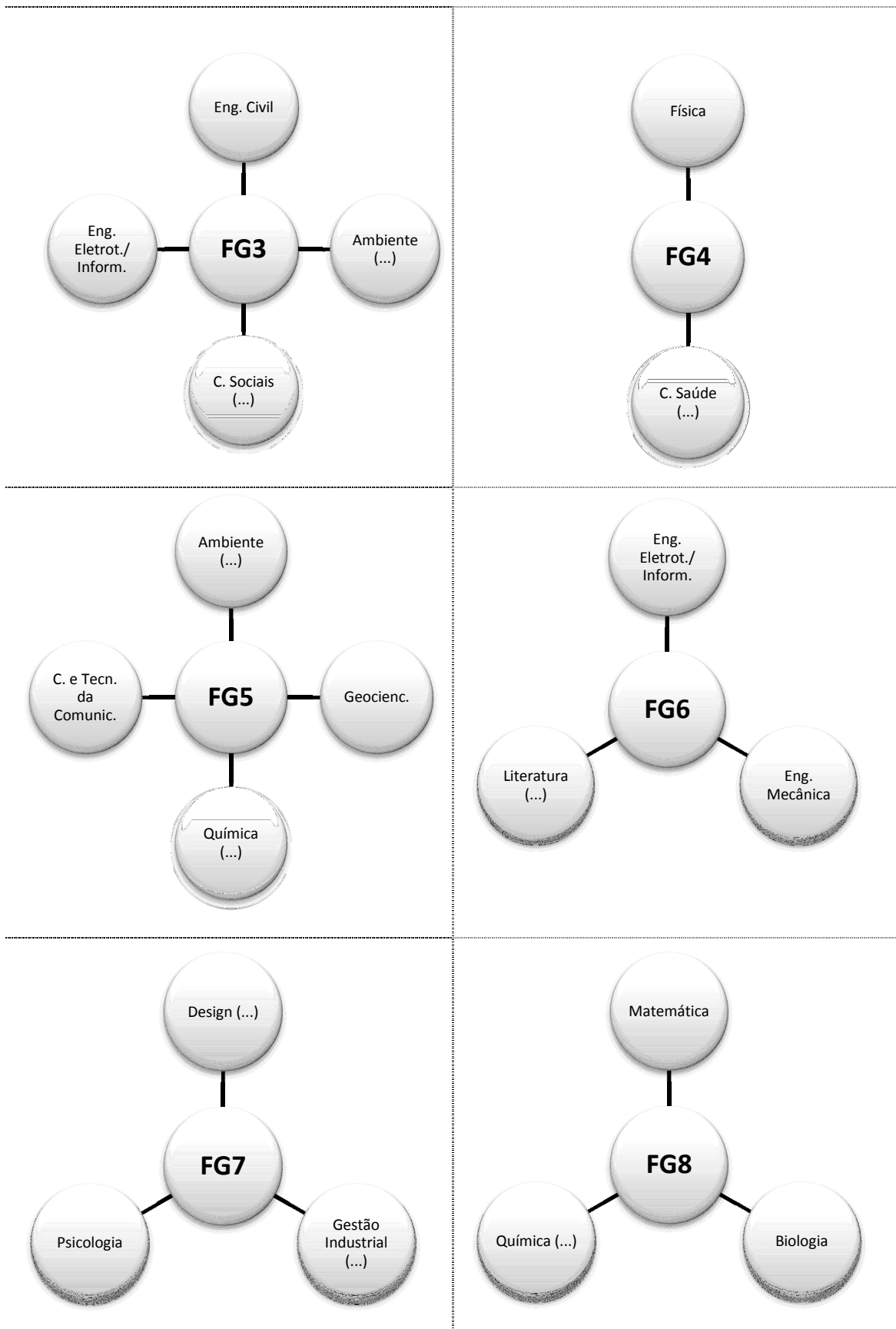


Figura 3.4: Organização dos *focus groups* com estudantes de doutoramento.

3.3. Grupo 3: Participantes dos questionários

Tal como mencionámos, e uma vez que este estudo de caso decorre na UA, todos os participantes fazem parte desta instituição.

3.3.1. Participantes no estudo preliminar

Primeiramente, no estudo preliminar dos questionários (para testar a sua adequação) participaram 6 estudantes e 6 supervisores de variadas áreas disciplinares (Psicologia, Engenharia Mecânica, Ciências da Educação, Design, Música, Ambiente, Química e Física) e com diversas experiências. De referir que (i) no caso dos estudantes, contámos com a colaboração de quem estava a iniciar o doutoramento e, portanto, tinha apenas 1 inscrição, assim como de outros que estavam a concluir o doutoramento, tendo já 4 inscrições; (ii) no caso dos supervisores, todos eles demonstraram ter uma variedade de experiências, que se pode comprovar face à diversidade de anos de serviço (entre 4 a 30 anos de serviço).

Tal como tinha acontecido nos *focus groups*, para a escolha dos participantes do estudo preliminar seguimos um método não probabilístico, mais especificamente intencional (Arnal, Rincón & Latorre, 1992, p.78): escolhemos, pois, indivíduos que se consideram representativos ou típicos de uma população. De facto, o estudo preliminar revelou-se importante para explorarmos diferentes perspetivas e sensibilidades sobre os instrumentos, para além de vermos representados os vários domínios científicos expectáveis no estudo principal.

Logo, face ao número reduzido de sujeitos, contactámos cada um individualmente. No caso dos supervisores, tivemos em consideração a escolha de perfis diferentes, de acordo com o disponibilizado nas páginas *web* dos departamento e centros de investigação, assegurando-nos igualmente que, no momento do estudo preliminar, supervisionavam e/ou cossupervisionavam pelo menos 1 estudante de doutoramento. No caso dos estudantes, contactámos, também individualmente, sujeitos que identificámos nas páginas *web* dos departamentos e centros de investigação. Novamente, seguimos a mesma lógica na escolha, considerando perfis diversificados.

Decidimos realizar o estudo preliminar com 12 participantes, de modo a não perdermos sujeitos no estudo principal. De qualquer modo, cremos que foi um número suficiente e razoável para revermos os instrumentos e chegarmos às versões finais, depois de

também passarmos por vários momentos de validação dos mesmos. Mais à frente neste capítulo, debruçar-nos-emos detalhadamente sobre o processo de construção dos questionários: uma versão dirigida aos estudantes de doutoramento e outra aos supervisores de investigação doutoral.

3.3.2. Participantes no estudo principal

Relativamente ao estudo principal, seguimos uma técnica de amostragem probabilística e aleatória, sendo o nosso público alvo, como já mencionámos, estudantes de doutoramento e supervisores de investigação doutoral (ativos) da UA. Para divulgação dos questionários, (i) contactámos os serviços de relações externas da UA que realizaram uma divulgação interna, (ii) utilizámos redes sociais para reforçar o pedido, e (iii) enviámos *e-mails* a diversos grupos e individualmente. Tudo isto ocorreu em fases diversas, de modo a tentarmos alcançar uma percentagem de respostas o mais alta possível – sabendo nós que a taxa de retorno em questionários *online* é relativamente baixa.

No estudo principal, contámos com a participação de 123 supervisores de investigação doutoral e de 197 estudantes de doutoramento, o que equivale, respetivamente, a aproximadamente 12% e a 22% do número total de supervisores e estudantes de doutoramento da UA. Para chegarmos a estas percentagens – e face à inexistência de informações centralizadas na instituição sobre o atual número de supervisores e estudantes de doutoramento na totalidade e/ou por domínio científico – tomámos em consideração uma informação de natureza pública divulgada aproximadamente à data de maio de 2012 (quadro 3.5). Porém, face à informação veiculada no quadro seguinte (quadro 3.5), há que relevar os seguintes aspetos:

(i) No que concerne ao número de estudantes alocados aos centros/unidades de investigação identificados, cremos que ele corresponderá ao número de estudantes que possui bolsa de doutoramento. Isto significa que não são contabilizados estudantes trabalhadores, o que em alguns domínios, como a Educação por exemplo, poderá fazer alguma diferença (embora não tenhamos noção da sua ‘extensão’);

(ii) No que diz respeito ao número de supervisores, constatamos que este nem sequer é contabilizado. Podemos, todavia, partir do pressuposto que o número de doutorados equivalerá ao número potencial de supervisores de investigação doutoral (apesar de o questionário apenas se dirigir aos supervisores ‘ativos’, ou seja, os que, ao momento do preenchimento do instrumento, supervisionem ou cossupervisionem pelo menos 1 estudante).

Apesar do que referimos, pensámos que seria pertinente considerarmos estas ‘balizas’ numéricas, de forma a termos uma noção genérica sobre a percentagem aproximada de respostas aos questionários.

Quadro 3.5: Número de estudantes de doutoramento e doutorados por centro de investigação.

Grupos	Nº de estudantes de doutoramento 2012	Nº de Doutorados
Grupo Ciências		
CICECO	70	150
I3N-FSCOSD	40	59
CESAM	185	157
CBC	18	17
GEOBIOTEC	21	76
QOPNA	46	44
CIDMA	29	82
Total Ciências	409	585
Grupo Engenharias		
IEETA	60	61
IT	45	66
TEMA	52	45
Total Engenharias	157	172
Grupo Artes/Humanidades		
INET-MD	55	17
ID+	60	29
CETAC.MEDIA	78	16
CiDTFF	52	76
CLC	25	52
GOVCOPP	53	71
UNIMEM	0	6
CIPES	12	5
Total Artes/Humanidades	335	272
Total	901	1029

Antes de procedermos a uma caracterização sistematizada dos participantes, há que mencionar que, para efeitos de análise estatística relativa aos domínios científicos em que supervisores e estudantes desenvolvem a sua atividade de supervisão e investigação doutoral, considerámos a nomenclatura utilizada pela FCT (anexo 2). Esta prevê a existência de 4 domínios científicos: (i) Ciências da Vida e da Saúde; (ii) Ciências Exatas e da Engenharia; (iii) Ciências Naturais e do Ambiente; e (iv) Ciências Sociais e Humanidades.

Finalmente, devemos salientar que as variáveis referidas na caracterização dos participantes (encontradas nos dois subpontos seguintes) serão tidas em consideração no capítulo de discussão dos resultados que lhe corresponde (capítulo 5).

3.3.2.1. Caracterização do grupo de supervisores de investigação doutoral

Os 123 supervisores participantes têm idades compreendidas entre os 30 e os 67 anos, com uma média de 45.28 (DP=8.11) anos, sendo a maioria (52.5%) do sexo masculino. Também a grande maioria (98.4%) de nacionalidade portuguesa (quadro 3.6).

Quadro 3.6: Distribuição dos supervisores por sexo e por nacionalidade.

	N	%
Sexo		
Feminino	58	47.5
Masculino	64	52.5
Total	122	100
Nacionalidade		
Portuguesa	120	98.4
Outra	2	1.6
Total	122	100

Relativamente aos anos de serviço dos participantes, observamos que se encontram compreendidos entre 2 e 39, com uma média de 15.98 (DP=9.37).

Quanto ao número de orientações em curso, estas encontram-se compreendidas entre 0 e 24, com uma média de 2.84 (DP=3.41) por supervisor. No que concerne ao número de orientações concluídas, observamos uma média de 1.52 (DP=2.60) por supervisor, encontrando-se compreendidas entre 0 e 17. O quadro seguinte refere-se às coorientações concluídas e em curso (quadro 3.7).

Quadro 3.7: Descritivas relativas às coorientações de doutoramento (em curso e concluídas).

Coorientações	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
Em curso	119	0	13	1.49	1.88
Concluídas	119	0	11	1.00	1.89

No que diz respeito à distribuição por domínios científicos observamos uma distribuição relativamente equitativa - à exceção do domínio das Ciências da Vida e da Saúde -

e que se encontra sintetizada no quadro seguinte (quadro 3.8). De qualquer modo, deve-se relevar que 39.8% dos respondentes é do domínio das Ciências Sociais e Humanidades.

Quadro 3.8: Distribuição dos supervisores por domínio científico.

Domínio científico	N	%
Ciências da Vida e da Saúde	7	5.7
Ciências Exatas e da Engenharia	42	34.1
Ciências Naturais e do Ambiente	25	20.3
Ciências Sociais e Humanidades	49	39.8
Total	123	100

3.3.2.2. Caracterização do grupo de estudantes de doutoramento

Por sua vez, os 197 estudantes que participaram no estudo têm idades compreendidas entre os 22 e 54 anos, com uma média de 33.46 (DP=7.37) anos. A maioria dos respondentes (72.6%) é do sexo feminino e de nacionalidade portuguesa (92.3%) (quadro 3.9).

Quadro 3.9: Distribuição dos estudantes por sexo e por nacionalidade.

	N	%
Sexo		
Feminino	143	72.6
Masculino	54	27.4
Total	197	100
Nacionalidade		
Portuguesa	179	92.3
Outra	15	7.7
Total	194	100

Relativamente às habilitações académicas, a maioria (50%) possui um mestrado pré-Bolonha, enquanto apenas 2.1% dos respondentes tem apenas o 1º ciclo de Bolonha (quadro 3.10).

Quadro 3.10: Distribuição dos estudantes por habilitações académicas.

Habilitações académicas	N	%
Licenciatura pré-Bolonha	29	15.1
Licenciatura Bolonha – 1º ciclo	4	2.1
Mestrado pré-Bolonha	96	50.0
Mestrado Bolonha – 2º ciclo	55	28.6
Outra	8	4.2
Total	192	100

Face à distribuição por domínios científicos, observamos uma distribuição assimétrica (quadro 3.11): a maioria dos participantes (58.4%) é das Ciências Sociais e Humanidades, enquanto a minoria (2.5%) é das Ciências da Vida e da Saúde. Apesar de tal também se verificar na caracterização dos supervisores, a distribuição é mais equitativa.

Quadro 3.11: Distribuição dos estudantes por domínio científico.

Domínio científico	N	%
Ciências da Vida e da Saúde	5	2.5
Ciências Exatas e da Engenharia	41	20.8
Ciências Naturais e do Ambiente	36	18.3
Ciências Sociais e Humanidades	115	58.4
Total	197	100

Quanto à sua situação no momento de preenchimento do questionário, constatamos que 62.4% dos estudantes são bolseiros, sendo que daquela percentagem 70.2% usufrui de uma bolsa de doutoramento da FCT e 19% de uma bolsa mista de doutoramento da FCT (quadro 3.12).

Quadro 3.12: Distribuição dos estudantes, consoante usufruam ou não de bolsa e, no caso de terem bolsa, distribuição por tipo de bolsa.

Situação atual (i)	N	%
Bolseiro	121	62.4
Não é bolseiro	73	37.6
Total	194	100

Tipo de bolsa (para os que são bolseiros – 62.4%)		
Bolsa de doutoramento da FCT	85	70.2
Bolsa mista de doutoramento da FCT	23	19.0
Bolsa PROTEC	2	1.7
Bolsa de investigação	4	3.3
Bolsa de técnico de investigação	2	1.7
Bolsa de doutoramento de outra agência nacional	2	1.7
Bolsa de doutoramento de outra agência internacional	1	0.8
Outra	2	1.7
Total	121	100

Acrescente-se, ainda, que, face ao número elevado de bolseiros, observamos que 73.7% dos respondentes são estudantes a tempo integral (quadro 3.13). Para além disso, 41.7% dos estudantes têm outra atividade profissional para além da investigação doutoral (quadro 3.13).

Quadro 3.13: Distribuição dos estudantes no que concerne à situação em que se encontravam aquando do preenchimento do questionário.

Situação atual (ii)	N	%
Tempo parcial/integral		
Estudante a tempo parcial	51	26.3
Estudante a tempo integral	143	73.7
Total	194	100
Existência (ou não) de uma atividade profissional		
Tem outra atividade profissional (para além da investigação doutoral)	80	41.7
Não tem outra atividade profissional (para além da investigação doutoral)	112	58.3
Total	192	100

Inclusivamente, quanto ao número de inscrições no doutoramento, podemos verificar que os respondentes (N=186) têm no mínimo 1 e no máximo 6 inscrições, sendo que a média se localiza em 2.67 (DP=1.37).

Para além disso, podemos observar que há uma distribuição diversificada no que concerne à situação académico-profissional dos respondentes antes de iniciarem o doutoramento. Do quadro seguinte (quadro 3.14), podemos ressaltar três aspetos assinalados a vermelho: não há qualquer participante que, anteriormente ao início do doutoramento, tenha terminado o 1º ciclo de Bolonha (100%). Inclusivamente, é de relevar o facto de a maioria dos estudantes que participaram neste estudo não se encontrarem desempregados, nem terem participado em atividades de voluntariado.

Por outro lado, no mesmo quadro (quadro 3.14) – e focando-nos no que se encontra sublinhado a verde – verifica-se que 25.4% dos respondentes trabalhou num lugar de docência no Ensino Superior e 18.3% num lugar de investigação também no Ensino Superior. Podemos, igualmente, concluir que 17.8% dos estudantes concluíram o 2º ciclo de Bolonha, tendo prosseguido diretamente para doutoramento.

Quadro 3.14: Distribuição dos estudantes relativamente à situação académico-profissional antes de iniciarem o doutoramento.

Situação antes de iniciar o doutoramento		N	%
(1) Terminei o 1º ciclo de Bolonha	Sim	---	---
	Não	197	100.0
(2) Terminei o 2º ciclo de Bolonha	Sim	35	17.8
	Não	162	82.2
(3) Trabalhei num lugar de docência no Ensino Superior	Sim	50	25.4
	Não	147	74.6
(4) Trabalhei num lugar de investigação no Ensino Superior	Sim	36	18.3
	Não	161	81.7
(5) Estive a desenvolver um trabalho não investigativo no Ensino Superior	Sim	9	4.6
	Não	188	95.4
(6) Trabalhei num lugar de docência fora do contexto do Ensino Superior	Sim	31	15.7
	Não	166	84.3
(7) Estive a desenvolver um trabalho de investigação fora do contexto do Ensino Superior	Sim	8	4.1
	Não	189	95.9
(8) Estive a desenvolver um trabalho não investigativo fora do contexto do Ensino Superior	Sim	21	10.7
	Não	176	89.3
(9) Desempregado	Sim	6	3.0
	Não	191	97.0
(10) Trabalho voluntário	Sim	3	1.5
	Não	194	98.5
	Total	197	100

No que diz respeito às motivações que levaram os respondentes a entrarem no doutoramento (salientamos que podiam assinalar mais do que uma opção), verificamos que a

maior percentagem positiva (acima dos 50%) encontra-se em três itens: enriquecimento pessoal (60.4%), seguido de interesse pessoal e/ou profissional em aprofundar um tema (57.4%) e valorização profissional em termos futuros (54.3%) (quadro 3.15).

Quadro 3.15: Distribuição dos estudantes relativamente às motivações de entrada no doutoramento.

Motivação de entrada no doutoramento		N	%
(1) Necessidade do grau para iniciar uma carreira de docência/investigação no Ensino Superior	Sim	55	27.9
	Não	142	72.1
(2) Progressão na carreira no contexto do Ensino Superior	Sim	64	32.5
	Não	133	67.5
(3) Progressão na carreira fora do contexto do Ensino Superior	Sim	26	13.2
	Não	171	86.8
(4) Necessidade do grau por razões sociais	Sim	5	2.5
	Não	192	97.5
(5) Falta de emprego	Sim	42	21.3
	Não	155	78.7
(6) Enriquecimento pessoal	Sim	119	60.4
	Não	78	39.6
(7) Financiamento de bolsa de doutoramento garantido	Sim	34	17.3
	Não	163	82.7
(8) Insatisfação profissional	Sim	19	9.6
	Não	178	90.4
(9) Interesse pessoal e/ou profissional em aprofundar um tema	Sim	113	57.4
	Não	84	42.6
(10) Vocação	Sim	33	16.8
	Não	164	83.2
(11) Curiosidade	Sim	26	13.2
	Não	171	86.8
(12) Proposta do tema ou estímulo para iniciar/continuar a investigação por parte de um professor, empregador e/ou anterior orientador	Sim	61	31.0
	Não	136	69.0
(13) Vontade em produzir algo com impacto e inovador para a sociedade e/ou para o domínio científico em que se insere	Sim	97	49.2
	Não	100	50.8
(14) Valorização profissional em termos futuros (...)	Sim	107	54.3
	Não	90	45.7
Total		197	100

Por sua vez, quanto ao momento do doutoramento em que se encontram no momento de resposta ao questionário (quadro 3.16), podemos verificar que:

- (i) 46.2% dos estudantes encontra-se a recolher dados;
- (ii) 40.1% encontra-se a escrever artigos científicos;

(iii) 38.6% encontra-se a seleccionar e a ler bibliografia (tarefa que, apesar de tudo, quase se observa como que transversal a todo o processo de investigação doutoral).

Assim, maioritariamente, parece-nos que os estudantes, que participaram no questionário, se encontram, aproximadamente, a meio do seu percurso de doutoramento – o que se verifica relativamente consentâneo com a média identificada relativa ao número de inscrições dos respondentes no doutoramento. Há que destacar que os respondentes tinham a possibilidade de escolher mais do que uma opção.

Quadro 3.16: Distribuição dos estudantes relativamente ao momento em que se encontram no doutoramento.

Momento em que se encontram no doutoramento		N	%
(1) Estou a ter aulas no 1º ano do Programa Doutoral.	Sim	41	20.8
	Não	156	79.2
(2) Estou a seleccionar e a ler bibliografia.	Sim	76	38.6
	Não	121	61.4
(3) Estou a recolher dados.	Sim	91	46.2
	Não	106	53.8
(4) Estou a fazer tratamento de dados.	Sim	57	28.9
	Não	140	71.1
(5) Estou a escrever artigos científicos.	Sim	79	40.1
	Não	118	59.9
(6) Estou a escrever a tese.	Sim	61	31.0
	Não	136	69.0
(7) Estou a fazer correções na tese.	Sim	15	7.6
	Não	182	92.4
(8) Já entreguei a versão provisória e estou à espera da defesa da tese.	Sim	15	7.6
	Não	182	92.4
	Total	197	100

Finalmente, há que realçar que, no que concerne à carreira profissional futura que os respondentes desejam prosseguir, constatamos que mais de 50% dos estudantes mencionam que gostariam de seguir uma carreira no Ensino Superior de investigação e/ou docência (69.5%). No que diz respeito às outras possibilidades, há uma distribuição relativamente equitativa, à exceção das duas primeiras opções (1 e 2) que se reportam a uma carreira em específico do Ensino Superior (quadro 3.17). Devemos, também, enfatizar o facto de os respondentes poderem seleccionar mais do que uma opção.

Quadro 3.17: Distribuição dos estudantes relativamente à carreira profissional futura.

Carreira profissional futura		N	%
(1) Carreira académica no Ensino Superior: apenas de investigação	Sim	21	10.7
	Não	176	89.3
(2) Carreira académica no Ensino Superior: apenas de docência	Sim	13	6.6
	Não	184	93.4
(3) Carreira académica no Ensino Superior: investigação e/ou docência	Sim	134	69.5
	Não	60	30.5
(4) Docência fora do Ensino Superior	Sim	46	23.4
	Não	151	76.6
(5) Investigação fora do Ensino Superior	Sim	55	27.9
	Não	142	72.1
(6) Iniciar e/ou dirigir o seu próprio negócio	Sim	38	19.3
	Não	159	80.7
(7) Trabalhar num(a) serviço ou empresa público(a)	Sim	47	23.9
	Não	150	76.1
(8) Trabalhar num(a) serviço ou empresa privado(a)	Sim	48	24.4
	Não	149	75.6
Total		197	100

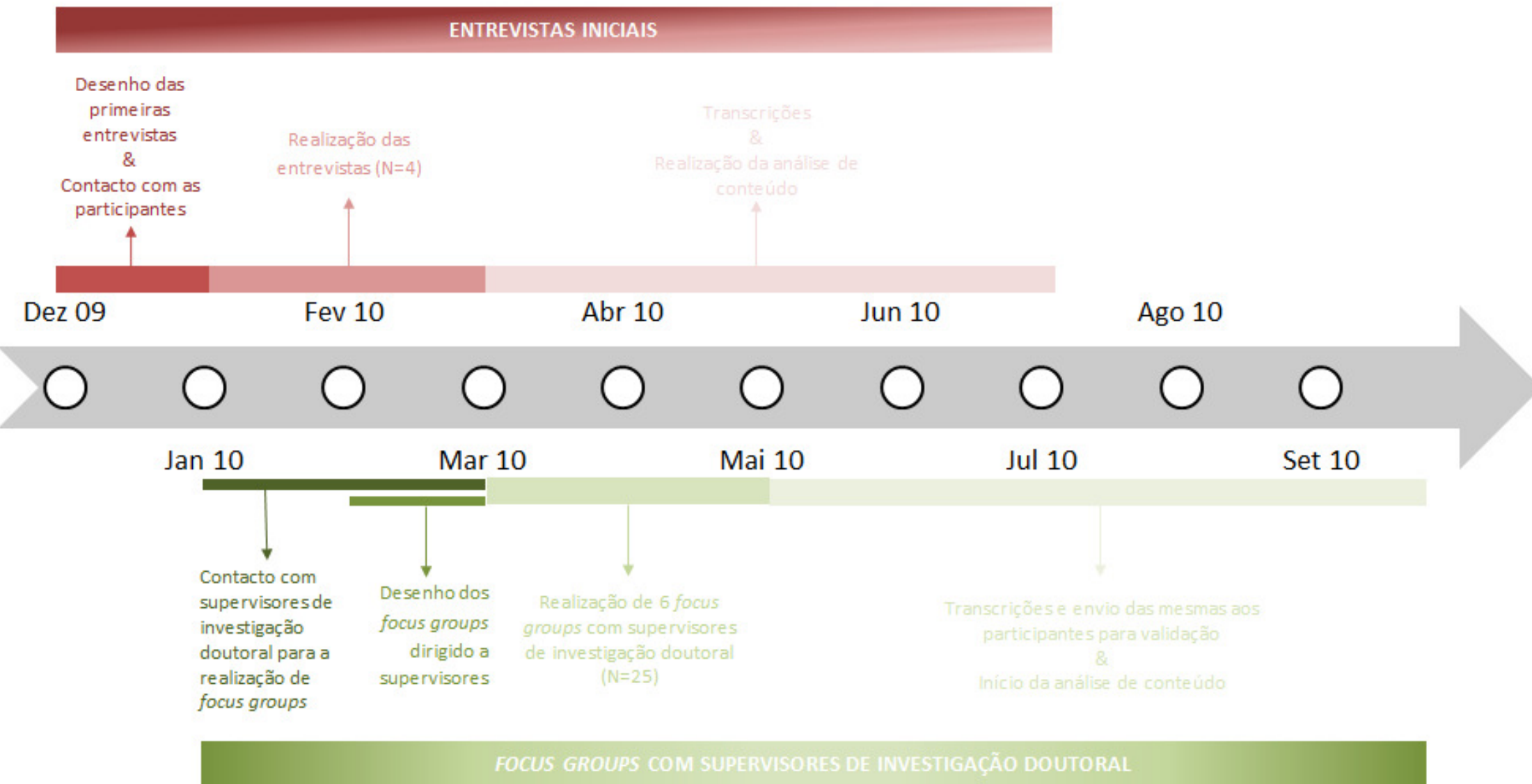
4. PROCEDIMENTOS

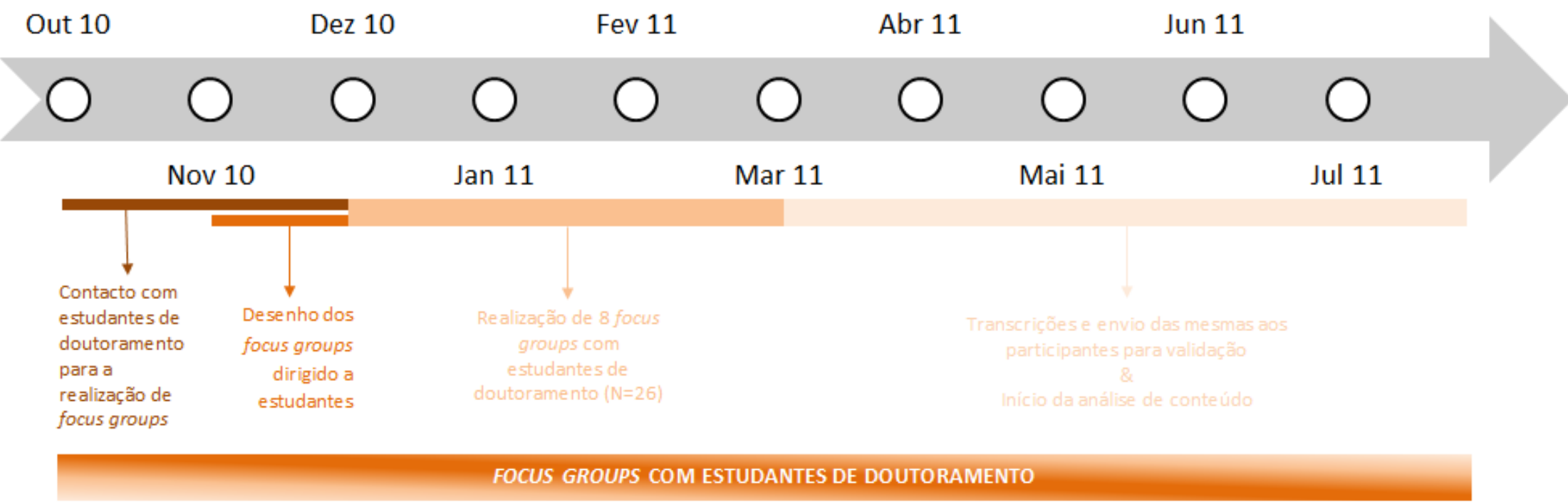
Passaremos, neste ponto, a descrever os procedimentos que levámos a cabo para realizar o nosso estudo empírico. Para, desde já, se tornar explícito e como forma de organizador conceptual, apresentamos no nosso cronograma relativamente detalhado na figura 3.5.

4.1. Abordagem qualitativa: Entrevistas & *focus groups*

Tal como mencionámos no início deste capítulo, o primeiro momento de recolha de dados ancorou-se numa abordagem de tipo qualitativo, que consideramos o cerne do nosso trabalho empírico: decorreu entre dezembro de 2009 e dezembro de 2011. Realizámos entrevistas e *focus groups*, cuja relevância, objetivos e conceção serão abordados detalhadamente no ponto seguinte relativo aos instrumentos de recolha de dados.

Face à ausência de estudos em Portugal em que pudéssemos suportar um primeiro contacto e abordagem empírica ao nosso objeto de estudo, considerámos que seria importante começar por explorar a temática com entrevistas semiestruturadas a especialistas na área da supervisão pedagógica – como observámos no ponto anterior e cuja descrição





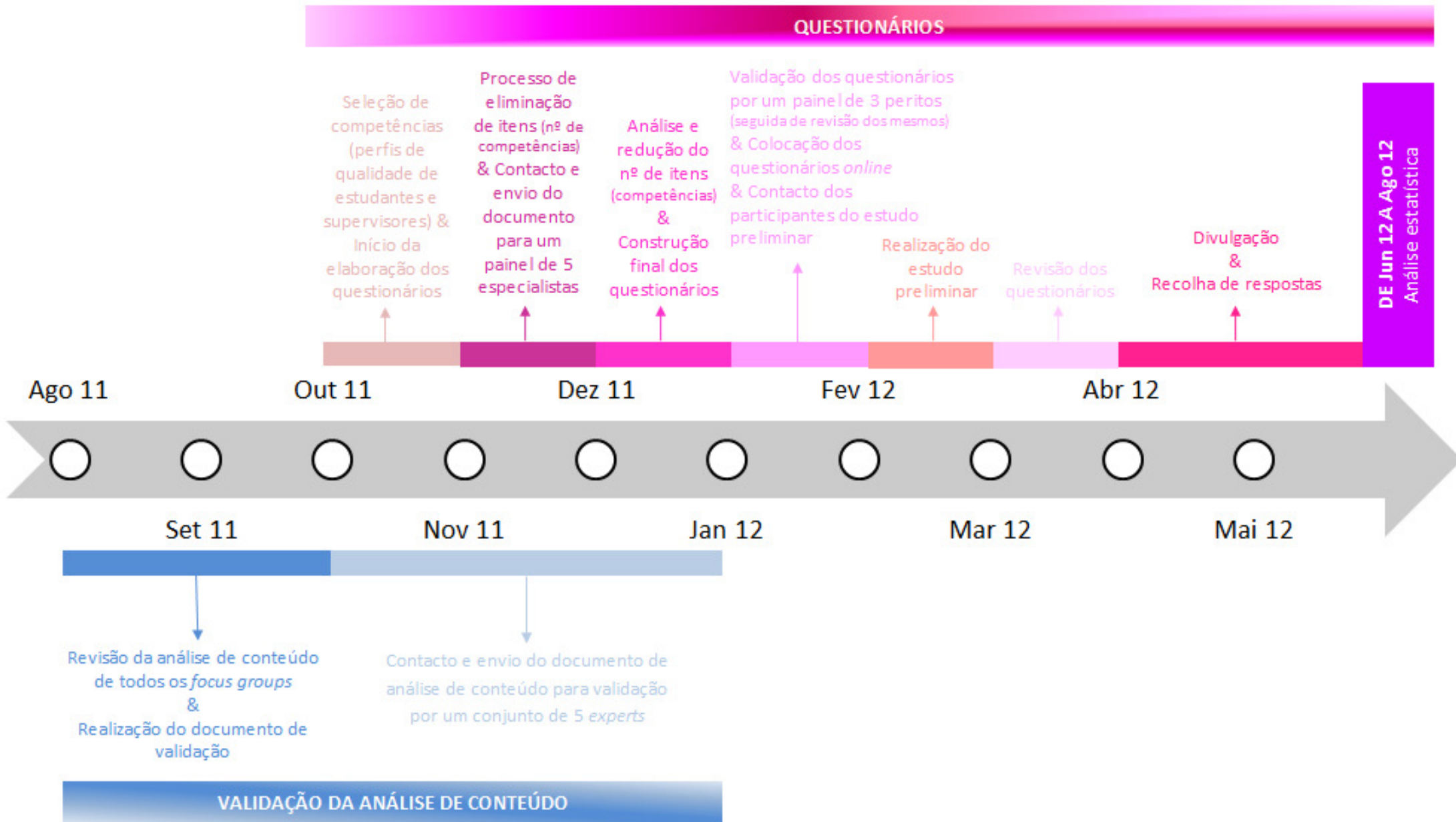


Figura 3.5: Cronograma da investigação.

aprofundada relativa ao instrumento se encontrará no ponto seguinte deste capítulo. Estas entrevistas decorreram de dezembro de 2009 (data relativa ao momento do primeiro contacto estabelecido) a fevereiro de 2010 (data da receção da última entrevista). Realizámos duas entrevistas em presença, sendo estas gravadas em registo áudio e transcritas posteriormente, e outras duas entrevistas realizadas por escrito, devido a questões de indisponibilidade das participantes. Relativamente às entrevistas realizadas presencialmente, ambas as participantes escusaram-se de rever a transcrição. Depois de o material estar recolhido, realizámos uma análise de conteúdo – como mencionaremos num outro ponto sobre análise de dados, mais à frente neste capítulo.

De janeiro de 2010 (data do início do contacto) a finais de abril de 2010 (data da realização do último grupo) realizámos *focus groups* com supervisores de investigação doutoral – cuja seleção e caracterização genérica foram já abordadas no ponto anterior. O primeiro contacto foi realizado pela nossa supervisora, tendo enviado um *e-mail* individual a cada participante. Devido à necessidade de explicar os objetivos do estudo e dos grupos de discussão, a partir do momento que começámos a obter respostas positivas, tivemos reuniões individuais, de curta duração, com cada supervisor, na maioria dos casos presencialmente e noutros casos por telefone.

Esperámos algum tempo até conseguirmos reunir participantes com características académicas diversificadas que nos permitissem iniciar um levantamento da disponibilidade de todos para procedermos à formação e marcação dos grupos. Assim que foi possível, de forma a ser prático e a manter o anonimato entre os participantes, utilizámos a ferramenta *doodle* (agenda *online*) para recolhermos as opções dos supervisores em termos de dia e hora para participarem no grupo de discussão, considerando uma margem temporal por nós fornecida.

Face às opções identificadas e considerando a premissa fundamental de termos grupos heterogéneos, realizámos a formação dos grupos. Seguidamente, enviámos um *e-mail* para todos os elementos de cada grupo a informar sobre a constituição do grupo, assim como o local, dia e hora da sua realização. Contando com a adesão de 25 supervisores e considerando que os grupos deveriam ter 4 ou 5 participantes, distribuímos-los por 6 grupos de discussão cujas características já foram mencionadas anteriormente. Não realizámos grupos que excedessem um número maior do que 5, pois tencionávamos que todos os elementos interviessem com a sua opinião individual e que esta estimulasse um diálogo e discussão entre todos, ultimando com uma noção social da discussão. Este objetivo foi, de facto, cumprido, o que conduziu à dinamização de grupos com uma duração entre 98 minutos (o grupo com menor duração) e 170 minutos (o de maior duração).

No final de cada grupo, solicitámos aos participantes que preenchessem uma ficha de caracterização genérica de cariz demográfico e académico-profissional. Este documento (apêndice 1) continha também um espaço facultativo onde se pedia aos supervisores que sugerissem nomes de estudantes de doutoramento (que conhecessem e/ou que estivessem a supervisionar) assim como respetivo *e-mail*, que considerassem que poderiam vir a participar no momento seguinte de *focus groups* dirigidos a estudantes. Isto deveu-se ao facto de nos ser mais difícil aceder a nomes e contactos de estudantes de doutoramento, pois nem todas as páginas *web* (de departamentos e/ou centros de investigação da UA) facultam esta informação.

Todos os *focus groups* foram gravados em registo áudio e transcritos posteriormente. A transcrição de cada grupo foi, depois, enviada para todos os elementos desse mesmo grupo, de forma a procedermos à sua validação. Depois de termos reunido todas as transcrições começámos, progressivamente, a análise de conteúdo.

Por sua vez, os *focus groups* com estudantes de doutoramento foram realizados de outubro de 2010 (novamente, data do início do contacto) a finais de fevereiro de 2011 (data da realização do último grupo) – a seleção e caracterização dos participantes foi já abordada no ponto anterior deste capítulo. O nosso modo de atuação foi semelhante ao que realizámos com os supervisores. Todavia, o primeiro contacto foi realizado por nós, tendo enviado um *e-mail* individual a cada estudante. Face à indisponibilidade de muitos colegas para poderem agendar uma pequena reunião onde nós pudéssemos apresentar a nossa investigação (mesmo que genericamente) e os objetivos dos grupos de discussão, a comunicação foi realizada por *e-mail* e/ou por telefone. Novamente, tivemos de aguardar algum tempo até conseguirmos reunir participantes com características académicas diversificadas. Na verdade, obtivemos mais respostas negativas por parte dos colegas, estudantes de doutoramento, para além de demorem mais tempo a responderem (comparativamente com o que acontecera com os supervisores). Só depois de conseguirmos alcançar um número semelhante ao dos supervisores, participantes do momento anterior, é que iniciámos o levantamento das disponibilidades de todos, tendo voltado a utilizar a ferramenta *doodle*.

Novamente, o método de organização dos *focus groups* foi o mesmo, quando comparado com o dos supervisores. Contámos com a participação de 26 estudantes de doutoramento, mas desta vez agrupados em 8 *focus groups*. Neste novo momento de recolha de dados, devido ao facto de termos sentido alguma dificuldade de gestão, por um lado, e alguma necessidade de uma maior intervenção de todos os participantes, por outro, distribuímos os estudantes por grupos de 3 e 4 participantes. Tentámos, assim, conseguir

atingir os objetivos anteriormente mencionados. Em particular, tentámos criar as condições para que cada participante tivesse uma maior oportunidade para partilhar e discutir as suas ideias. Os *focus groups* tiveram uma duração entre 81 minutos (o de mais curta duração) e 110 minutos (o de mais longa duração).

Novamente, no final de cada grupo, solicitámos aos participantes que preenchessem uma ficha de caracterização genérica de cariz demográfico e académico-profissional (apêndice 2).

Sublinhe-se, mais uma vez, que todos os *focus groups* foram gravados em registo áudio e depois transcritos, tendo nós seguido os mesmos procedimentos de validação, tal como realizámos com os supervisores. Posteriormente, realizámos a análise de conteúdo.

Assim que concluímos a análise de conteúdo de todos os *focus groups* levados a cabo, realizámos um documento de sistematização: identificámos e descrevemos as dimensões e cada uma das (sub)categorias, para além de apresentarmos exemplos identificativos relativos a cada (sub)categoria. As razões que subjazem à elaboração de um documento, cujo objetivo primordial era validar a análise de conteúdo realizada, residem em vários fatores interligados, apesar de existir um central: a necessidade de obter, junto de *experts* externos ao dia a dia da investigação, um ‘olhar’ atento, distanciado e crítico face ao agrupamento e caracterização conceptual realizado, que teve por base um volume muito grande de dados verbais. Por isso mesmo, a validação e feedback solicitados foram de cariz qualitativo e descritivo, de modo a realizarmos uma reflexão de conteúdo à análise realizada.

Assim, contactámos com um painel de cinco *experts* (por acaso, todas mulheres) na área específica do nosso estudo ou o mais próxima possível, como explicitamos:

- Dois nacionais, cuja *expertise* se situa na temática mais aproximada à nossa (a supervisão pedagógica), tendo já participado nas entrevistas;
- Dois internacionais (do Reino Unido e da Austrália), situando o seu trabalho e conhecimento neste tema em específico;
- A observadora externa dos *focus groups*, cuja seleção se baseou nos seguintes critérios cumulativos: doutorada a desenvolver trabalho de investigação relacionado com questões do Ensino Superior há mais de cinco anos e que não estivesse envolvida no nosso trabalho (de forma a apresentar uma visão externa e crítica). De facto, não nos foi possível seleccionar alguém na nossa área de estudo (ou numa área mais próxima) pela dificuldade em acedermos a indivíduos com essas características e que, para além disso, estivessem disponíveis.

Face aos contributos de cada uma das validadoras¹⁴, relemos e revisitámos a análise realizada, tendo procedido a alguns ajustamentos – como será observado, assim como devidamente identificado e justificado no capítulo 4. Esse distanciamento e reflexão críticos foram fundamentais para apresentarmos uma análise que consideramos coerente, agregadora e mais ‘madura’. O processo de validação decorreu entre agosto de 2011 (revisão de toda a análise e elaboração do documento) e finais de dezembro de 2011 (data da receção da última avaliação).

Finalmente, devemos salientar que, apesar de todos os participantes deste momento (quer das entrevistas, quer dos *focus groups*) terem dado a sua autorização para a conversa/discussão ser gravada em registo áudio, de forma a assegurar a confidencialidade e anonimato dos participantes e por serem dados considerados sensíveis, nos escusamos de apresentar, em anexo, as transcrições das entrevistas e dos *focus groups*. Para assegurarmos a validade dos resultados e das conclusões que emergiram deste momento qualitativo (o qual será pormenorizadamente apresentada no capítulo seguinte – capítulo 4), seguimos procedimentos de vária ordem, nomeadamente: (i) apresentando abertamente o processo de conceção dos instrumentos de recolha de dados, para além dos objetivos que lhes subjazem (num ponto específico neste mesmo capítulo), (ii) submetendo as transcrições dos *focus groups* à revisão e comentários dos respetivos participantes (seguindo o chamado procedimento de *member check*), como já foi mencionado; (iii) submetendo a análise de conteúdo dos *focus groups* ao escrutínio de um painel de *experts* externos (validadoras) da área de especialidade, devido à centralidade dos resultados obtidos para a nossa investigação; e (iv) realizando uma análise detalhada que explicitaremos no capítulo seguinte.

4.2. Abordagem quantitativa: Questionários

No que concerne ao momento de recolha de dados que se ancora numa abordagem de cariz quantitativo – através da conceção e aplicação de questionários – este decorreu entre outubro de 2011 e agosto de 2012, coincidindo em alguns pontos com o último momento

¹⁴ Deste ponto em diante, identificaremos os *experts* que participaram na validação da análise de conteúdo dos *focus groups* como ‘validadoras’ (no feminino, pois todas mulheres). Sublinhamos este facto, devido à nomenclatura que usamos e que pretendemos explicitar, face à existência de diversos momentos de validação e/ou colaboração externa: (i) especialistas em supervisão pedagógica – as 4 entrevistadas no primeiro momento; (ii) validadoras – as 5 *experts* que, portanto, participaram na validação da análise de conteúdo; (iii) especialistas – 5 *experts* que participaram no processo de eliminação de itens do questionário; e (iv) peritos – os 3 peritos que participaram na validação dos questionários, antes de passarmos ao estudo preliminar dos mesmos.

relativo à validação da análise de conteúdo, pois não existiam incompatibilidades. Todo o processo de desenho dos questionários e objetivos específicos que se pretenderam atingir são explicitados no ponto seguinte relativo aos instrumentos de recolha de dados.

Primeiramente, há que sublinhar que só começámos a desenhar os questionários depois de concluirmos a análise dos *focus groups*, pois as duas partes relacionadas com a identificação das competências – que, quando consideradas conjuntamente, se referem aos perfis de qualidade (tanto de supervisores como de estudantes de doutoramento) – emergiram das vozes dos participantes dos grupos de discussão. Construámos duas versões dos questionários: uma dirigida a supervisores de investigação doutoral e outra a estudantes de doutoramento. Tal como descreveremos no ponto seguinte deste capítulo, as duas versões são constituídas por três partes, diferindo apenas na parte relativa à caracterização dos respondentes. Ambos tinham como duração de preenchimento 10 a 15 minutos.

Tal como revelaremos, o processo de elaboração dos questionários foi um pouco extenso, pois estes instrumentos foram por nós concebidos desde o seu início. A principal dificuldade residiu no facto de termos um elevado número de itens, mais especificamente relativos ao conjunto de competências relativas aos perfis de supervisores e estudantes. Face à dificuldade de tomarmos um conjunto de decisões de forma isolada, constituímos um painel de 5 especialistas (cujas características explicitaremos no ponto seguinte) externos à investigação, que foram envolvidos num processo de eliminação de itens. Esta estratégia revelou ser uma importante forma de, objetiva e criticamente, obtermos uma avaliação da pertinência dos itens nos questionários.

Para além do passo mencionado, realizámos a validação dos instrumentos, constituindo um painel de 3 peritos, para além de ter sido realizado um estudo preliminar com participantes com características semelhantes aos que iriam participar no estudo principal. Todos estes momentos foram essenciais para podermos apresentar um questionário válido, refletido e com o qual alcançássemos os objetivos que tínhamos delineado – objetivos estes explicitados mais à frente.

Depois de os questionários terem passado pelo painel final de 3 peritos – e, portanto, com a última versão antes de procedermos ao estudo preliminar – solicitámos ajuda aos Serviços de Tecnologias de Informação e Comunicação da UA para os colocarem na plataforma *online*. Simultaneamente, contactámos supervisores e estudantes de doutoramento para a realização do estudo preliminar.

No ponto anterior, já indicámos como realizámos a seleção e caracterizámos os participantes do estudo preliminar. Porém, relembramos que obtivemos a colaboração de 12

indivíduos: 6 estudantes e 6 supervisores. Este foi um momento enriquecedor, pois permitiu-nos obter um olhar externo dos principais visados neste estudo e para quem, obviamente, os instrumentos se dirigiam.

Mais especificamente, o estudo preliminar decorreu da forma seguinte: (i) todos os sujeitos foram contactos via *e-mail*; (ii) depois de demonstrarem a sua aceitação, era agendada uma reunião presencial ou por telefone (consoante a disponibilidade) para nos ser dado feedback dos questionários; (iii) o *link* do questionário *online* era apenas enviado uma hora antes de cada reunião, de modo que o indivíduo pudesse preenchê-lo e dar-nos conta das suas impressões e opiniões ainda ‘a quente’. Depois de obtido o feedback dos 12 participantes no estudo preliminar, refletimos e procedemos a algumas alterações, conforme descrito no ponto relativo aos instrumentos de recolha de dados.

Como forma de divulgação dos questionários e com o objetivo de recolher o maior número de respostas possível, utilizámos duas estratégias:

- Uma de cariz mais formal: através dos Serviços de Relações Externas da UA.

Elaborámos *e-mails* – um dirigido a estudantes e outro a supervisores – a explicitar o objetivo geral da investigação e o que se pretendia obter com os questionários. Solicitámos, pois, a participação da comunidade da UA através do preenchimento dos questionários *online*. Por sua vez, os Serviços reencaminharam os *e-mails* aos departamentos que, internamente, divulgaram nas *mailing-lists* de docentes (para o caso dos supervisores) e de estudantes (para o caso de estudantes de doutoramento). Contámos com o apoio dos Serviços, que enviaram os *e-mails* em dois momentos distintos – uma primeira vez e, passado um mês (aproximadamente), uma segunda vez. Este reforço foi importante, pois tínhamos uma taxa de resposta demasiado baixa.

- Uma de cariz mais informal: através de contactos anteriormente estabelecidos e/ou recolhidos, assim como de algumas plataformas sociais (como o *facebook*).

Apesar de todos os esforços, tivemos de continuar a insistir, nomeadamente pelo envio de *e-mails*, uma vez que a taxa de respostas ainda era muito baixa. Exatamente devido a este facto é que os questionários estiveram ativos de abril a junho de 2012. De forma a concluirmos a nossa investigação, demos por terminada a resposta aos questionários passados 3 meses de estarem *online*.

Depois de recolhermos a resposta de 197 estudantes de doutoramento e 123 supervisores de investigação doutoral, exportámos as respostas para o SPSS e procedemos à organização da base de dados. Em seguida, realizámos a análise estatística, a qual se encontra descrita especificamente no último ponto deste capítulo.

Não podemos finalizar sem sublinharmos que, em todos os momentos anteriormente descritos, foram fundamentais o diálogo e a interação estabelecidos (i) com os nossos supervisores, (ii) com especialistas nacionais e internacionais que participaram, formalmente, nesta investigação – quer na recolha de dados quer na validação de variados documentos e análises –, (iii) com colegas, de doutoramento ou já doutorados, e (iv) com outros investigadores internacionais que têm trabalhado na área e com quem tivemos a oportunidade de interagir em congressos internacionais, especialmente.

5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS: DA SUA CONCEÇÃO À SUA APLICAÇÃO

Neste ponto, deter-nos-emos nos instrumentos de recolha de dados usados nesta investigação, que são, de facto, diversificados: entrevistas, *focus groups* e questionários. Na verdade, como De Ketele e Roegiers (1993) mencionam:

“A recolha de informações pode, desde já, ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação (...)” (p.17).

Assim, intentamos sublinhar a mais-valia que o seu uso pode proporcionar. Mas, neste ponto pretendemos, sobretudo (não necessariamente por esta ordem), descrever o processo de conceção dos instrumentos¹⁵, assim como as suas partes constitutivas, para além de identificar os objetivos que almejámos alcançar com a sua aplicação.

De forma a relocalizarmos o leitor e agruparmos vários aspetos mencionados até ao momento (objetivos da investigação e participantes), apresentamos a seguinte figura sistematizadora (figura 3.6). De constatar que o objetivo 8 abrange todos os passos da investigação, sendo que, sem existir um desses momentos de recolha de dados, não seria possível chegarmos até ele.

¹⁵ Todos os instrumentos de recolha de dados foram concebidos por nós para que os objetivos delineados para esta investigação fossem alcançados. Por isso mesmo, iremos dedicar uma especial atenção à descrição do processo de realização desses mesmos instrumentos.

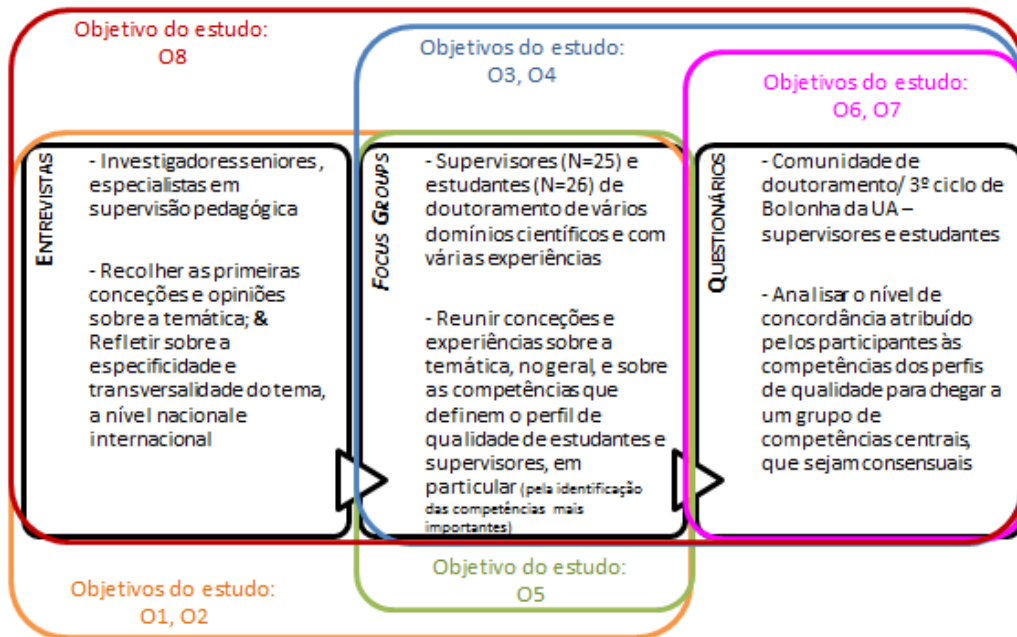


Figura 3.6: Cruzamento entre instrumentos de recolha de dados e respectivos objetivos e participantes, assim como com os objetivos do estudo.

5.1. Entrevistas semiestruturadas

“(…) [the] purpose is to obtain descriptions of the life world of the interviewee with respect to interpreting the meaning of the described phenomena. An interview is a conversation that has a structure and a purpose. (...) It is in fact a strength of the interview conversation to capture the multitude of subjects’ views of a theme and to picture a manifold and controversial human world” (Kvale, 1996, p.5-7).

De facto, na senda do afirmado por Kvale (1996), a entrevista demonstra ter várias potencialidades relevantes, nomeadamente porque permite (i) captarmos pontos de vista importantes para compreendermos, com mais profundidade (a desejada pelo investigador), uma determinada parcela da realidade; (ii) obtermos conceções de participantes interessantes para a investigação que, de forma aprofundada e justificada, poderíamos não ter a oportunidade de obter; e (iii) levantarmos novas ‘linhas semânticas’ relacionadas com a problemática em estudo. No seguimento do que também é relevado por Cohen e Manion (1994, p.271), a entrevista é uma ferramenta de investigação que tem o propósito específico de obter informação que seja pertinente para a investigação, para além de ser um processo que permite ao investigador retirar *“elementos de reflexão muito ricos e matizados”* (Quivy & Van Campenhoudt, 2008, p.192). Na senda destes últimos autores, com a entrevista mais

facilmente se estabelece uma troca entre o investigador e o entrevistado, conseguindo o primeiro obter alguma profundidade das ideias transmitidas.

Reportando-nos à nossa investigação em particular, a realização das entrevistas foi-nos extremamente importante, pois permitiu um primeiro contacto e exploração do tema em estudo, podendo nós iniciar uma ancoragem na realidade – ou melhor, numa realidade construída, vivenciada e subjetiva. Essa primeira ‘visita’ à realidade permitiu também uma ‘revisitação’ dos textos teóricos: não só para escolher e sistematizar as principais dimensões a abordar na entrevista, mas também para reler esses mesmos textos teóricos, *a posteriori*, e reposicioná-los para momentos seguintes de recolha de dados (especialmente no que concerne aos *focus groups*). Assim, podemos afirmar que se tratou “*de certa forma, de uma primeira «volta à pista», antes de pôr em jogo meios mais importantes*” (Quivy & Van Campenhoudt, 2008, p.69) – no nosso caso, os *focus groups*. Na verdade, estas entrevistas permitiram fazer um balanço, encontrar outros pontos de reflexão e, especialmente, ouvir especialistas experientes sobre um determinado assunto, balizado por determinadas questões.

Assim, o diálogo que estabelecemos com as entrevistadas revelou-se extremamente enriquecedor para nós, devido a três razões principais:

- Possibilitou a realização de um primeiro enquadramento, seguindo perspetivas nacionais;
- Ajudou a ‘balizar’ e a confrontar-nos com a literatura sobre o tópico de um ponto de vista ligeiramente mais ancorado num contexto e/ou vivências subjetivas (como indicámos anteriormente);
- Permitiu uma seleção mais consciente das principais dimensões que seriam exploradas nos *focus groups* – o momento seguinte de recolha de dados.

Assim, a entrevista semiestruturada foi desenhada, tendo sido considerados os seguintes objetivos gerais: (i) contextualizar e refletir sobre a especificidade da temática no contexto nacional (mas não descurando o contexto internacional); e (ii) iniciar o levantamento de características definidoras da qualidade da supervisão da investigação pós-graduada (doutoral, em particular). Naturalmente que estes podem ser desdobrados nos seguintes objetivos específicos¹⁶:

¹⁶ Como se poderá observar, os objetivos das entrevistas vão ao encontro dos objetivos O1 e O2 da nossa investigação, para além de contribuírem também para o O8 (como mencionado no primeiro ponto deste capítulo).

- Refletir sobre as mudanças e os desafios com que o Ensino Superior se está a confrontar e a sua influência sobre a supervisão da investigação doutoral e a sua qualidade;
- Refletir sobre o papel das mudanças e desafios do Ensino Superior e da supervisão da investigação doutoral na construção da identidade académica e do conhecimento (principalmente no que concerne ao estudante de investigação);
- Definir papéis e responsabilidades de supervisores e estudantes de doutoramento, que determinem a qualidade da supervisão da investigação doutoral;
- Analisar as dificuldades e problemas que a supervisão da investigação doutoral apresenta, tanto no contexto nacional como internacional;
- Equacionar soluções possíveis para minorar e ultrapassar problemas e dificuldades relativos ao processo da supervisão da investigação doutoral;
- Iniciar uma reflexão sistematizada sobre a construção do referencial sobre a qualidade da supervisão da investigação doutoral.

Para alcançarmos os nossos intentos, construímos um guião constituído por 13 questões principais, as quais poderiam ser desdobradas noutras mais específicas (que também anotámos no próprio guião) para o caso de a dinâmica da entrevista permitir tal exploração e aprofundamento (apêndice 3). Devemos relevar que, para além de termos levado em conta tópicos percecionados como fundamentais provenientes da literatura internacional da especialidade (como referido anteriormente), discutimos o guião e a sua pertinência com os nossos supervisores.

5.2. Focus groups

“Focus groups interviews typically have six characteristics or features. These characteristics relate to the ingredients of a focus group: (1) people, (2) assembled in a series of groups, (3) possess certain characteristics, and (4) provide data (5) of qualitative nature (6) in a focused discussion” (Krueger, 1994, p.16).

De acordo com vários autores (Greenbaum, 2000; Krueger, 1994) os grupos podem ter um número variado de participantes (normalmente até 12), sendo que até 6 sujeitos por grupo se pode considerar um *mini focus group*. De qualquer modo – e segundo Greenbaum (2000) – não há diferenças substantivas entre o que chama de *“mini-groups and full groups”* (p.3). cremos que, de facto, esta opção deve ser ponderada e tomada em função dos objetivos da investigação e, conseqüentemente, no modo como se desenham os *focus groups*, assim como

na definição dos seus objetivos específicos. Para além disso, como relembram Ivanoff e Hultberg (2006), a própria dinâmica e interação estabelecida no grupo é fruto do próprio envolvimento dos participantes. No nosso caso, optámos, como referimos, por grupos com um reduzido número de participantes, permitindo mais tempo para cada um intervir e para haver uma discussão mais aprofundada sobre os vários tópicos abordados (aspeto já relevado por Morgan, 1996).

Esta estratégia revelou-se extremamente pertinente, devido às potencialidades que encerra e que podemos sistematizar, apoiando-nos desde já em dois excertos:

- *“(...) encourage the participants in the session to interact with each other so that the quality of the output is enhanced”* (Greenbaum, 2000, p.3);
- *“The researcher creates a permissive environment in the focus group that nurtures different perceptions and points of view, without pressuring participants to vote, plan, or reach consensus”* (Krueger, 1994, p.6).

De facto, o ambiente social que é criado caracteriza-se por ser informal, baseado na confiança e nada ameaçador (Folch-Lyon & Trost, 1981; Greenbaum, 2000; Krueger, 1998a; Stewart, Shamdasani & Rook, 2007). Nesse ambiente social, a interação, que é naturalmente estabelecida e estimulada pelo moderador/investigador, permite uma partilha de pontos de vista sobre um determinado tópico escolhido pelo moderador (no nosso caso, simultaneamente investigador). Consequentemente, verifica-se uma riqueza da informação recebida, devido a aspetos como: partilha de experiências pessoais, posicionamento crítico e mais ou menos reflexivo sobre algo, podendo haver o objetivo de querer convencer o outro ou até de obter reações dos outros participantes. Porém, mesmo quando o objetivo não é influenciar o ponto de vista do ‘outro’, acaba por haver uma interação que não deixa ninguém indiferente – aspeto que, de facto, assistimos na nossa ‘prática’:

“The focus group interview works because it taps into human tendencies. Attitudes and perceptions (...) are developed in part by interaction with other people. We are a product of our environment and are influenced by people around us. (...) The intent of the focus group is to promote self-disclosure among participants” (Krueger, 1994, p.10-11).

Acrescente-se, ainda, que os *focus groups* detêm a grande potencialidade de permitirem discussões/reflexões com grande profundidade e detalhe, principalmente quando os participantes se sentem efetivamente envolvidos na/com a temática e encontram espaços e abertura para partilharem os seus posicionamentos, conceções e/ou experiências (Greenbaum, 2000; Stewart, Shamdasani & Rook, 2007): enfim, *“verbally formulate their ideas*

and draw out the cognitive structures which previously have been unarticulated” (Kitzinger, 1994, p.106). Por conseguinte, esta estratégia pode estimular uma auto e meta-reflexão sobre um determinado tópico que o moderador/investigador coloca ‘em cima da mesa’. Igualmente, face à *“dynamic nature of the process”* (Greenbaum, 2000, p.13) e ao que foi mencionado anteriormente, os participantes ativamente envolvidos serão estimulados a ‘pensar conceptualmente’¹⁷ (Greenbaum, 2000, p.35), ultrapassando ‘meros’ *insights* ou perspetivas desenraizadas. Inclusivamente, nas palavras de Ivanoff e Hultberg (2006): os *focus groups* podem ‘criar’ consciência¹⁸, para além de poderem ser perspetivados como ‘fonte’ de aprendizagem para os participantes e para as investigadoras:

“In focus groups both the participants and the researcher learn. The method can be said to be heuristic, in that participants learn from each other, reevaluating their own understanding (...) while the researcher has to be a listener and learn from the participants, as they are the experts on the topic in progress” (p.131).

A realização de várias sessões de *focus groups* com participantes, que partilhem de algumas características, será uma forma profícua de, através da recolha de dados, se esgotar a discussão e/ou exploração conceptual de um determinado tema, nomeadamente pela identificação de pistas, tendências e/ou padrões (semânticos) em termos das conceções que os participantes possam revelar sobre algo – apesar de o consenso poder não ser o objetivo final (Ivanoff & Huktnerg, 2006; Kitzinger, 1994; Krueger, 1994; Morgan, 1996).

De acordo com as características enunciadas, considerámos que os *focus groups* seriam uma estratégia interessante e enriquecedora para a nossa investigação (para além de ser uma fonte privilegiada de dados), pelo que foi uma escolha refletida. Assim, almejando nós alcançar os mesmos objetivos em todos os *focus groups*, usámos, em todos eles, os mesmos tópicos para discussão (como os guiões demonstram), apesar de termos realizado *focus groups* primeiramente com supervisores e só depois com estudantes de doutoramento. Porém, assumimos que pretendíamos obter um conjunto de conceções ao redor das mesmas temáticas, com os objetivos de (i) obter um ‘panorama’ mais holístico e multifacetado no que concerne a um mesmo fenómeno sob a perspetiva dos seus principais ‘atores’ ou envolvidos, e

¹⁷ Traduzido, do Inglês, *“think conceptually”* (Greenbaum, 2000, p.35).

¹⁸ Saliente-se a seguinte citação: *“(...) focus groups can create awareness; the participants become aware of things they have never thought before”* (Ivanoff & Hultberg, 2006, p.127).

posteriormente, (ii) comparar essas mesmas concepções, depois de realizada uma primeira análise de conteúdo¹⁹.

Por sua vez, de forma operativa, o objetivo a atingir nos grupos foi apresentado aos participantes (tanto aos supervisores, como aos estudantes de doutoramento) nestes termos: discutir, refletir, trocar experiências, apresentar e confrontar perspectivas, sensibilidades e percepções, em grupo, sobre o que pode estar envolvido no processo de supervisão da investigação doutoral e, principalmente, na sua qualidade. Para isso, escolheram-se os seguintes grandes tópicos como ‘guias’ da dinâmica e consecução do *focus group*:

- Contextualização da temática, nomeadamente tendo em conta a política e cultura europeias (a);
- Concepções sobre ‘fazer investigação’, supervisão da investigação, qualidade da investigação, qualidade da supervisão da investigação (b);
- Perfil e competências de estudantes de doutoramento (c);
- Perfil e competências de orientadores de doutoramento (d);
- Desafios colocados à supervisão da investigação (e).

Assim, de acordo com o referido, observar-se-á que os guiões são de natureza semiestruturada, seguindo um padrão organizativo e conceptual extremamente idêntico, observando-se apenas ligeiras adaptações (apêndice 4 – guião dos *focus groups* com supervisores, e apêndice 5 – guião dos *focus groups* com estudantes). Com a intenção de uma organização e sistematização conceptual, apresentamos a figura seguinte (figura 3.7), que se reporta e integra duas grandes dimensões ao redor das quais os tópicos/objetivos anteriormente referidos e um conjunto de questões (presentes nos guiões – em apêndice) foram agregados.

Relativamente à lógica semiestruturada que foi seguida na dinamização de todos os *focus groups*, interessa ressaltar que, apesar de pretendermos abordar todos os mesmos tópicos (cujo *focus* central é a qualidade da supervisão da investigação doutoral²⁰) considerámos que seria essencial respeitar a dinâmica criada dentro de cada grupo, sendo esse o ‘mote’ que nos levou a conduzir e orientar a discussão.

¹⁹ Como se observa, o objetivo central dos *focus groups*, seja com supervisores seja com estudantes de doutoramento, encontra-se intimamente relacionado com os objetivos O1, O2, O3, O4 e O5 da nossa investigação, para além da sua contribuição para o O8 (como referido no ponto 1 deste capítulo).

²⁰ Há que salientar que, apesar de existirem vários tópicos, o enfoque ou o *focus* da discussão se localiza no tema deste trabalho. Daí que esta estratégia seja denominada por *focus group* (Stewart, Shamdasani & Rook, 2007).

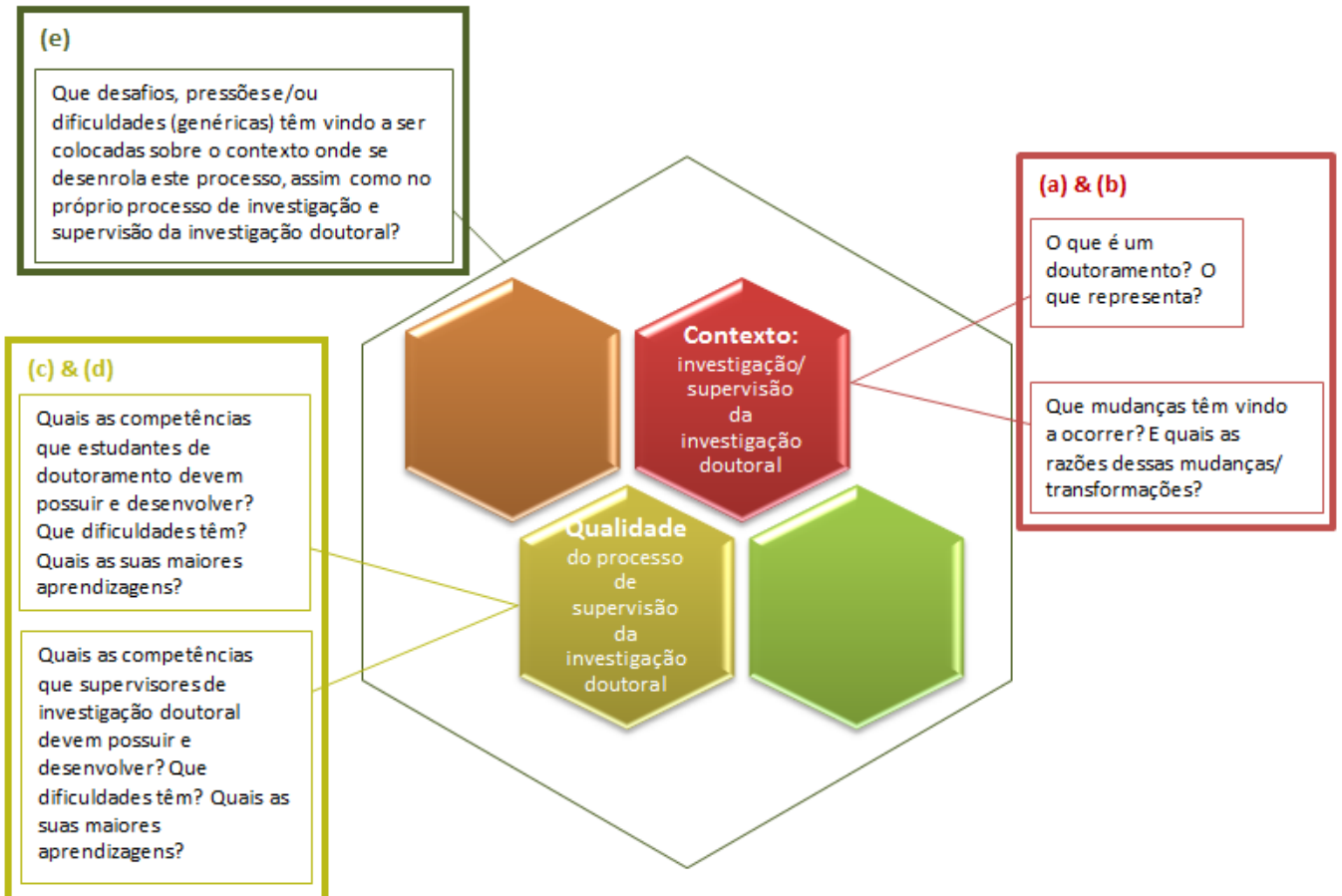


Figura 3.7: Principais dimensões do guião dos *focus groups*.

Por conseguinte, na senda do que é mencionado por Morgan (1996), esta estratégia acaba por ser caracterizada por uma standardização, de forma a facilitar e a promover comparabilidade entre as ideias emergentes nos grupos. Assim, o nível de envolvimento do moderador verifica-se no controlo dos tópicos a discutir e, igualmente, na gestão da dinâmica do próprio grupo, na medida em que é fundamental que todos os participantes contribuam e explanem as suas ideias.

Há ainda que ressaltar que, tal como mencionámos anteriormente, o guião dos *focus groups* seguiu a linha e as pistas conceptuais desenvolvidas nas entrevistas iniciais e foi baseado em tópicos provenientes de estudos internacionais que considerámos centrais para serem abordados na discussão. Inclusivamente, foi revisto com os nossos supervisores, para além de ter sido informalmente discutido com potenciais participantes nos *focus groups* – estudante de doutoramento e supervisor de investigação doutoral – que não participaram na recolha de dados. Assim, seguimos o que é mencionado por Krueger (1998a), como forma de teste do guião:

“The true pilot test is the first focus group with participants. As one veteran moderator said, “Do the first focus group. If it works, it’s your first group. If it doesn’t, it was a pilot test” (p.57).

Há que salientar que, no que concerne à própria dinâmica dos *focus groups*, foi fornecido aos participantes um *handout* da discussão (apêndice 6 – *handout* para os supervisores, e apêndice 7 – *handout* para os estudantes). Este documento está desenhado tendo por base os grandes tópicos para discussão mencionados anteriormente, sendo como que o próprio ‘esqueleto’ temático dos *focus groups* – está, pois, constituído apenas pelas citações para impulsionar a discussão. Assim, com este documento pretendíamos (i) apresentar aos participantes algumas referências que enquadram o nosso estudo; (ii) desenhar as ‘balizas’ temáticas sobre as quais a discussão se focaria; (iii) estimular a discussão, sendo as citações um possível ponto de partida para ‘quebrar o gelo’ (como se facto se verificou na prática); e (iv) (re)orientar a discussão sempre que se revelasse necessário.

No que concerne ainda à consecução dos próprios *focus groups*, contámos com a colaboração, para além de nos caber a moderação de todos os grupos, de uma observadora externa – também externa à investigação, mas com conhecimento suficiente sobre os objetivos e dinâmica das discussões. Na linha do que Krueger (1998b) destacou, a sua colaboração foi importante para podermos (i) sintetizar determinados aspetos de natureza verbal e não-verbal e de exploração da temática no ‘todo’ que foi o grupo, (ii) sublinhar aspetos representativos (a nível semântico) que emergiram de cada grupo, e (iii) sistematizar os pontos chave da discussão. Para isso, foi elaborado um documento, guia da observação, mas cujas impressões o ultrapassaram (apêndice 8 – guião de observação final relativo aos *focus groups* com supervisores).

A observadora externa esteve apenas presente nos *focus groups* com os supervisores de investigação doutoral, tendo sido explicado, logo no início da sessão, a sua presença e ‘função’, nunca tendo sido levantada qualquer objeção. No caso dos *focus groups* com estudantes de doutoramento, a observadora já não esteve presente, pois considerámos que a sua presença poderia inibir a participação dos sujeitos, para além de partilha de experiências de cariz mais pessoal. Todavia, continuámos a usar o guião de observação com os mesmos intuitos referidos (apêndice 9 – guião de observação final relativo aos *focus groups* com estudantes).

Finalmente, há que acrescentar que, no final de cada grupo, era solicitado e distribuído aos participantes uma ficha síntese de caracterização de cariz demográfico e académico-profissional (apêndice 1 – ficha dirigida aos supervisores, e apêndice 2 – ficha dirigida aos

estudantes). Os dados recolhidos, anexados às próprias notas tomadas no guião de observação e outras isoladas, tiradas ao longo da discussão, permitiram obter de forma rápida e acessível vários tipos de informação. Porém, novamente, afirmamos que, devido ao facto de muitos dados serem de natureza sensível e serem passíveis de identificarem os participantes, essas notas se revestem de importância para as investigadoras (de modo a recuperar informação), mas não serão usadas em documentos de disseminação.

5.3. Questionários

Vários estudiosos têm já ressaltado as vantagens e limitações relativamente ao uso de questionários, nomeadamente:

- Algumas vantagens: *“(...) an efficient use of time; anonymity (for the respondent); the possibility of a high return rate; standardised questions”* (Munn & Drever, 1990, p.2), para além, evidentemente, de conseguirmos chegar a um maior número de participantes que, através de entrevistas ou *focus groups*, não seria possível;
- Algumas limitações: *“(...) the information collected tends to describe rather than explain why things are the way they are; the information can be superficial; the time needed to draft and pilot the questionnaire is often underestimated and so the usefulness of the questionnaire is reduced if preparation has been inadequate”* (Munn & Drever, 1990, p.5). Porém, estas limitações, no que concerne ao nosso estudo, podem ser revistas, pois (i) anteriormente à aplicação do questionário beneficiámos já de um volume de informação, o qual é ‘completado’ (ou afinado) por dados de cariz quantitativo, e (ii) seguimos vários passos para assegurar que os questionários aplicados detivessem critérios de validade (designadamente, pela existência de um painel de 3 peritos que participaram na validação dos questionários e pela realização de um estudo preliminar dos mesmos).

Porém, antes de passarmos à explanação da construção dos questionários, há que sublinhar os objetivos que tencionámos atingir com a aplicação destes instrumentos²¹:

- Compreender o nível de concordância que supervisores e estudantes de doutoramento revelam quanto às competências elencadas, numa lógica de auto e heterorreflexão;

²¹ Relembramos que os objetivos que se explicitam para os questionários estão intimamente relacionados com os objetivos específicos desta investigação O3, O4, O6 e O7, para além da sua contribuição para o O8.

- Comparar o nível de concordância revelado por supervisores e estudantes de doutoramento no que concerne às competências caracterizadoras dos seus perfis de qualidade;
- Hierarquizar (ou analisar até que ponto é possível estabelecer uma hierarquia entre) as competências de forma a desenhar-se um perfil de qualidade de supervisores e de estudantes de doutoramento;
- Analisar a influência das variáveis sociais, académicas e profissionais na hierarquização das competências, tendo em conta a perspectiva de supervisores e estudantes de doutoramento;
- Analisar a possibilidade de se identificar (um grupo de) competências sobre as quais cada grupo de participantes (estudantes e supervisores) esteja consensualmente de acordo como devendo fazer parte dos perfis de qualidade de supervisores e estudantes de doutoramento.

Face aos objetivos elencados, compreendemos que os questionários deveriam ser constituídos por três partes: (i) uma que permitisse uma caracterização demográfica e académico-profissional dos participantes; (ii) uma onde constassem várias competências relativas ao perfil de qualidade dos estudantes de doutoramento; e, por sua vez, (iii) outra onde se reunissem várias competências que se reportassem ao perfil de qualidade dos supervisores de investigação doutoral.

Mais especificamente, no que concerne aos itens dos perfis de qualidade considerámos que o respondente do questionário se deveria posicionar relativamente ao grau de concordância que atribuiria a cada uma das afirmações. Desta forma, cremos ter obtido a conceção do respondente sobre o que considera estar envolvido no perfil de qualidade de supervisores e estudantes de doutoramento.

Inclusivamente, logo desde o primeiro momento da sua conceção, decidimos que as partes relativas aos perfis de qualidade deveriam ser iguais, tanto na versão do questionário dirigido a estudantes, como no dirigido a supervisores. Entendemos que, dessa forma, ser-nos-ia possível comparar resultados e, eventualmente, chegarmos a uma hierarquia ou esquema conceptualmente hierarquizado das competências.

De mencionar que, nos questionários, as expressões que usamos nos documentos académico-científicos (tais como ‘supervisão da investigação doutoral’ e ‘supervisor de investigação doutoral’) são substituídas por ‘orientação científica (de doutoramento)’ e ‘orientador científico (de doutoramento)’. Tomámos esta decisão devido ao facto de as primeiras expressões poderem não ser de compreensão intuitiva para os nossos respondentes,

não desejando nós que a linguagem utilizada fosse uma barreira para o preenchimento dos questionários.

Tal como mencionámos anteriormente, os questionários – dirigidos a supervisores e estudantes de doutoramento – foram feitos ‘de raiz’ e tendo por base resultados obtidos através dos *focus groups*. De facto, só avançámos com o desenho dos mesmos depois de termos concluído a análise de conteúdo de todos os grupos. Para a elaboração dos questionários apoiámo-nos, especificamente, no conjunto de competências que, de acordo com os participantes dos grupos de discussão, emergiu como o mais importante e que, portanto, caracteriza os perfis de qualidade tanto de estudantes como de supervisores.

Assim, procedemos ao levantamento de todas as competências enunciadas nos *focus groups* e começámos a realizar a seleção das que poderiam constar nos questionários. Porém, esta tarefa revelou-se de grande dificuldade, principalmente porque colocámos como premissa fundamental o questionário não ser demasiado longo, sob pena de podermos perder respondentes – para além de termos a noção do carácter ‘especial’ dos questionários, devido ao seu tema sensível para a comunidade académica. Por conseguinte, o nosso maior desafio foi, de facto, chegar a um conjunto de itens (que, portanto, se reportam a competências) que (i) fossem relevantes, não-redundantes e não-ambíguos; (ii) não ultrapassassem as quatro dezenas, no máximo, em cada parte mencionada anteriormente; e (iii) conjuntamente, permitissem o desenho do perfil de qualidade de estudantes e de supervisores.

Perante um elevado número de itens potenciais e não conseguindo realizar uma ‘limpeza’ final assim como uma reflexão crítica mais ‘afastada’ (devido ao nosso profundo envolvimento com os dados), considerámos que seria pertinente passarmos por um processo de eliminação de itens. Para isso, estabelecemos um painel de especialistas composto por 5 membros, tendo nós determinado os seguintes critérios de seleção: os 5 membros deveriam ser especialistas em Ensino Superior (isto é: realizarem investigação em temáticas de pedagogia do Ensino Superior durante, pelo menos, 5 anos) e, cumulativamente, ter realizado estudos de cariz quantitativo, estando familiarizados com a construção de questionários. Depois de identificados e contactados todos os elementos deste painel, procedemos ao envio do documento do processo de eliminação de itens (apêndice 10).

Com este processo, ambicionámos assegurar que os itens escolhidos para integrarem os questionários fossem: relevantes, não-redundantes, não-sobrepostos, não-ambíguos e não-confusos. Assim, solicitámos a cada elemento do painel (individualmente) que se posicionasse relativamente a dois grandes aspetos:

(i) Formulação do item: se cada item era de fácil compreensão e claro linguisticamente. No caso de considerar que o item não estava compreensível e/ou claro, e no caso de querer colaborar, solicitávamos que sugerisse a alteração a realizar;

(ii) Relevância de cada item em particular, relativamente ao conjunto de itens apresentados: se o contributo de cada item individualmente era uma mais-valia para integrar a ‘categoria’ que estava a avaliar, não sendo confuso, nem ambíguo, nem sobreposto.

Para isso, ao lado de cada item, colocámos uma escala do tipo dicotómico (relativamente à avaliação da clareza do item) e uma escala do tipo diferencial semântico de 5 pontos (relativamente à avaliação da relevância do item) para cada membro do painel se posicionar e, objetivamente, avaliar cada item.

Depois de obtidas as respostas, sistematizámos os contributos de todos os elementos do painel num documento (apêndice 11). Face às médias no que concerne à relevância que cada membro do painel atribuiu a cada item, tomámos os seguintes critérios de exclusão:

- Os itens com média inferior a 4 seriam excluídos;
- Os itens com média superior a 4 mas considerados sobrepostos e/ou redundantes seriam excluídos.

Contudo, não usámos esses critérios ‘cegamente’: voltámos a analisar os itens e a ‘pesar’ a sua importância – face a todo o processo de recolha de dados anterior (principalmente as informações obtidas nos *focus groups*). Exatamente por isso, verificar-se-á que mantivemos alguns itens que obtiveram uma média inferior a 4 (apêndice 11). Optámos por manter 5 itens com essas características no perfil de qualidade do estudante de doutoramento e outros 2 no perfil de qualidade do supervisor de investigação doutoral, pela mesma razão: esses tinham sido aspetos abordados de forma bastante significativa – em termos de qualidade e de relevância – nos *focus groups*.

Depois de realizada a seleção, contámos com 35 itens no perfil de qualidade de estudantes e 33 itens no dos supervisores – um número que tínhamos considerado dentro dos limites estabelecidos. Assim, procedemos à revisão e redação final dos itens a incluir nos questionários (apêndice 12). Posto isto, elaborámos todos os questionários – a versão dirigida a estudantes e a outra dirigida a supervisores – incluindo também a parte correspondente à caracterização demográfica e académico-profissional (parte esta que denominámos por ‘dados pessoais’).

Com a primeira versão completa dos questionários, passámos à fase de validação dos mesmos. Para isso, constituímos um painel de 3 peritos: três doutorados, com trabalhos na área do Ensino Superior (Ciências da Educação e/ou Psicologia) e com longa experiência em

construção e validação de questionários. Depois de os contactar e obtermos a permissão dos 3 peritos, enviámos o documento de validação (apêndice 13). Com este processo pretendemos avaliar a clareza e a compreensão dos itens e das instruções, assim como obter uma apreciação global e sugestões a melhorar. Solicitámos, pois, a cada elemento do painel, que se debruçasse sobre esses três aspetos.

O feedback recebido foi bastante positivo, podendo ser concluído que os comentários se articularam, revelando pontos de vista enriquecedores. Permitiu-nos, portanto, realizar uma revisão atenta dos questionários - sistematização essa que contém os comentários realizados, em termos de proposta de alterações a considerar, e as escolhas que tomámos (apêndice 14).

Depois de realizada a revisão mencionada, chegámos à versão dos questionários que usámos no estudo preliminar (apêndice 15). Apesar de anexarmos a versão em *word*, o estudo preliminar foi já realizado com os questionários *online* com o objetivo de também testarmos a plataforma, para além de desejarmos obter feedback sobre a mesma. Apesar dos dois momentos anteriores (em que contámos com a colaboração dos 5 especialistas no processo de eliminação de itens e dos 3 peritos na validação dos instrumentos), necessitávamos de obter a perspectiva de quem está ativamente envolvido no processo de supervisão da investigação doutoral, de modo a testar e a perceber se os questionários estavam adequados, pertinentes, completos, compreensíveis e não intrusivos. Por isso, o estudo preliminar revelou-se fundamental. Para orientar a recolha das perceções dos participantes, suportámo-nos num pequeno guião realizado para o efeito (apêndice 16)

O processo de seleção dos participantes, assim como a sua caracterização já foram mencionados anteriormente neste capítulo, pelo que nos abstemos de repetir. Por sua vez, disponibilizamos uma síntese relativa aos comentários dos participantes – em termos de proposta de alterações a considerar – que, depois de obtidos, mereceram a nossa atenção e ponderação, tendo nós tomado diversas decisões (apêndice 17).

Finalmente, depois de todo o percurso descrito, chegámos às versões finais que utilizámos no estudo principal (apêndice 18 – neste caso, uma vez que é a versão final, realizámos um *print screen* de todas as páginas tal como aparecem *online*).

6. ANÁLISE DOS DADOS

Face à natureza dos dados recolhidos, procedemos (i) a uma análise de conteúdo dos dados de natureza verbal, provenientes das entrevistas e *focus groups*, e (ii) a uma análise estatística dos dados de natureza numérica, provenientes dos questionários. Em ambos os

casos, utilizámos *software* que nos ajudou no processo de organização do volume de dados que reunimos: NVivo7 e SPSS versão 18, respetivamente. Nos próximos subpontos teceremos algumas considerações sobre as análises realizadas.

6.1. Análise de conteúdo

“Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra” (Bardin, 2004, p.34).

Creemos que a citação da autoria de Bardin (2004) resume o processo de análise de conteúdo, que pode ainda ser caracterizado por uma profunda interatividade entre investigador *versus* objetivos que pretende atingir *versus* o texto escrito (e neste, o que é dito mais ‘claramente’ e o que é implícito). De facto, podemos assumir que a análise de conteúdo é um processo interativo, iterativo e ‘redondo’, sistemático e rigoroso, exigindo um constante diálogo e comparação das categorias que emergem com o texto. Desta forma, procuraram-se padrões conceptuais e temáticos, o que também ajuda a ‘balizar’ as inferências passíveis de serem realizadas. Assim, esses padrões conceptuais e temáticos podem ser identificados pelo facto de serem ‘facilmente’ observáveis (reportando-se ao facto de se poderem encontrar mais na ‘superfície’ do texto) ou podem estar mais implícitos na mensagem do texto, exigindo do investigador uma atenção ao que está latente e merece ser relevado. Como, então, se poderá depreender, a unidade de registo da análise de conteúdo que descreveremos no próximo capítulo (capítulo 4) é o tema – sendo, portanto, de comprimento variável e mais de ordem psicológica do que linguística (embora, no nosso caso, ambos os casos se observem) (Bardin, 2004).

De facto, White e Marsh (2006) citam Krippendorff ao considerarem a análise de conteúdo como um processo iterativo de recontextualização, reinterpretação e redefinição das categorias até se chegar a uma interpretação satisfatória, chamando a este processo um *“hermeneutic loop”* (p.34). Na verdade, observando retrospectivamente o processo de análise de conteúdo em que estivemos embrenhadas, esse processo iterativo de comparação constante, revisão e redefinição das categorias conduziu-nos não só a um profundo conhecimento dos nossos dados, mas também ao estabelecimento de relações conceptuais (e relativamente hierárquicas) que explanaremos mais à frente.

Neste sentido, tal como Hsieh e Shannon (2005) mencionam (ao citarem Downe-Wamboldt, 1992) o grande objetivo da análise de conteúdo é iluminar um determinado fenómeno que se encontra em estudo, fornecendo conhecimentos sobre ele e providenciando interpretações sobre ele.

No nosso caso, já detínhamos algum conhecimento do fenómeno fruto do nosso contacto com a literatura da especialidade. Foi isso que nos conduziu à definição de duas grandes dimensões e categorias genéricas aquando da recolha de dados (como se constatou na figura 3.7 referente aos *focus groups*). Porém, a definição específica das categorias e subcategorias, a sua contextualização e as relações conceptuais foram realizadas por nós, considerando o que emergiu dos dados. Assim, ao mesmo tempo que nos ancorámos na teoria desenvolvida sobre o nosso fenómeno em estudo, analisámos a ‘unicidade’ dos nossos dados face a esse mesmo fenómeno. Consequentemente, na nossa análise encontraremos o que Elo e Kyngäs (2007) mencionam como “*inductive content analysis*” (quando os conceitos e categorias emergem dos dados) e “*deductive content analysis*” (quando a estrutura da análise é operacionalizada com base em conhecimento prévio anterior, proveniente da literatura).

Finalmente, devemos assumir que o *software* NVivo7 se revelou bastante útil para nós, pois permitiu-nos organizar, ‘limpar’, sistematizar as nossas categorias e, posteriormente, rever e ajudar na procura padrões semânticos (Richards, 2002; Johnston, 2006). De facto,

“Computers offer no instant solutions to the problems faced by qualitative researchers, because the data they handle are particularly resistant to tidy processing methods and the methods they use are very unlike the techniques computers easily support” (Richards & Richards, 1994, p.445).

6.2. Procedimentos estatísticos

O estudo estatístico foi efetuado com recurso ao *software* de tratamento estatístico de dados IBM SPSS, versão 18.0.

Primeiramente procedeu-se a uma análise descritiva de todas as variáveis em estudo. Foram, assim, calculadas as médias e os desvios-padrão das variáveis numéricas e as frequências observadas e relativas das variáveis categoriais (Reis, 2000).

Na análise inferencial comparativa assumiram-se como diferenças estatisticamente significativas aquelas em que o valor de probabilidade associado (p) ao teste estatístico possuía um valor menor ou igual a .050 (Field, 2009).

Na verificação da existência de diferenças estatisticamente significativas entre uma variável com duas categorias (grupos) e uma variável numérica efetuaram-se testes t de Student, para amostras independentes. Para a interpretação dos valores decorrentes deste procedimento atendeu-se ao resultado do teste de Levene para igualdade de variâncias, tendo-se optado sempre que se verificava desigualdade de variância por usar a correção calculada pelo *software* (Field, 2009).

Nos casos em que os cruzamentos eram entre uma variável com mais de duas categorias (grupos) e uma variável numérica foram efetuadas análises da variância, unifactorial (One-Way ANOVA). No estudo das diferenças entre os grupos na sequência deste cálculo, recorreu-se a procedimentos *post-hoc*. Na escolha deste procedimento optou-se pelo teste de Tukey sempre que o pressuposto de igualdade de variância entre grupos podia ser assumido e pelo teste de Games-Howell quando esta condição não estava presente (Field, 2009).

Na associação entre duas medidas numéricas foram calculados coeficientes de correlação de Pearson (Field, 2009). Considerando a escala proposta por Cohen para interpretação dos níveis de associação entre variáveis entendemos que valores entre .10 até .30 apontavam para um efeito pequeno, entre .30 até .50 um efeito médio e a partir de .50 um efeito grande (Field, 2009).

Com o objetivo de sistematizar de forma multivariada a escolha de competências em cada perfil, separando supervisores e estudantes recorreu-se ao procedimento ALSCAL (Least Squares Scaling). Esta técnica consiste num procedimento exploratório e descritivo inserido dentro das técnicas de análise multidimensional, as quais também podem ser denominadas por mapeamento perceptual (Hair et al., 2006). Na Alscal considera-se um conjunto de variáveis com uma escala de intervalo com o objetivo de transformar os juízos das pessoas sobre este conjunto de objetos em distâncias entre eles, representando-os num espaço multidimensional que pode ser acedido através da análise do gráfico de quantificação, tendo em consideração o nível de proximidade ou afastamento de cada um dos níveis das variáveis em análise, neste caso das competências (Hair et al, 2006).

SÍNTESE DO CAPÍTULO

“Interpretation occurs at all phases of the research process, not only at the writing-up stage.”

(Brannen, 2004, p.322)

Face aos objetivos e questões de investigação que nortearam a nossa investigação, neste capítulo caracterizámos o nosso estudo sob o ponto de vista de paradigma, metodologia e método seguidos. Nesse processo, tentámos unir e sistematizar conhecimentos teóricos deste campo de estudo, estabelecendo uma ‘ponte’ com as particularidades e características da nossa investigação.

Para além disso, e seguindo uma componente mais descritiva e retrospectiva, sistematizámos aspetos como (i) caracterização dos participantes, assim como explanação e justificação da sua seleção neste estudo; (ii) descrição dos procedimentos, considerando as duas grandes fases desta investigação; (iii) apresentação dos instrumentos de recolha de dados, realizando uma incursão pormenorizada que foi desde a sua conceção à aplicação dos mesmos; e (iv) apresentação das respetivas análises realizadas, mas de forma sucinta, pois, nos capítulos seguintes, debruçar-nos-emos detalhadamente sobre os resultados obtidos.

CAPÍTULO 4



DIFERENTES VOZES NA EXPLORAÇÃO DE CONTEXTO(S) E DOS PERFIS DE QUALIDADE

“The aims and questions posed by many research investigations are varied and cannot be addressed by a single research approach or strategy.”

(Brannen, 2004, p.313)

O excerto com que iniciamos este capítulo relativo à análise e discussão dos resultados provenientes da abordagem qualitativa reforça a justificação em que nos suportamos por termos recorrido a duas estratégias de recolha de dados desta mesma natureza: entrevistas semiestruturadas e *focus groups*. Como já havíamos mencionado no capítulo anterior, apesar de os objetivos para usarmos ambas as estratégias serem diferentes, eles complementam-se. A exploração e entrecruzamento semântico que realizaremos ao longo deste capítulo demonstrarão tal facto.

Primeiramente, focar-nos-emos na descrição da análise de conteúdo, interpretação e integração dos resultados relativos às quatro entrevistas semiestruturadas. A esta chamamos de ‘Parte A’.

Em seguida, debruçar-nos-emos sobre os *focus groups* realizados com supervisores e estudantes de doutoramento: descreveremos a análise de conteúdo, exporemos o feedback proveniente do processo de validação e integraremos e dialogaremos os resultados. Esta constituirá a ‘Parte B’ do presente capítulo.

Devemos mencionar que as duas partes parecem ser, aparentemente, ‘desequilibradas’ - dizemos isto, em termos de número de páginas. Porém, este facto é fruto não só do ‘peso’ de cada estratégia para o conhecimento que nos encontramos a desenvolver e sobre o qual estamos a refletir sobre um determinado fenómeno, mas também fruto dos objetivos que precederam à recolha de dados pela utilização de cada uma das estratégias (que relembremos em cada parte). De qualquer modo, decidimos estabelecer essa divisão com o propósito de facilitar a leitura, por um lado, e de ‘marcar’ o processo de construção de conhecimento relativamente a um determinado fenómeno, em que nos encontramos envolvidas desde o início deste trabalho, por outro lado.

PARTE A: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

“Focar um objetivo específico e captar o melhor possível o seu significado tornou-se um objetivo geral das entrevistas semiestruturadas.”

(Flick, 2005, p.82)

Na senda da citação anterior, para tentarmos captar, o melhor possível, as perspectivas das quatro especialistas em supervisão pedagógica sobre o nosso fenómeno em estudo (a supervisão da investigação doutoral), definimos os objetivos que pretendíamos atingir com a realização das entrevistas. Foram esses objetivos, que relembremos no primeiro ponto, que nortearam o desenho do guião.

Assim, de forma a transmitirmos as linhas semânticas e os sentidos que as entrevistadas atribuíram a vários tópicos¹, começamos por tecer algumas considerações iniciais sobre o processo de análise de conteúdo (ponto 1), focando-nos, posteriormente, na apresentação e integração dos resultados emergentes da análise realizada (ponto 2).

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O PROCESSO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

O processo de análise de conteúdo realizou-se de forma relativamente linear. Uma vez que os objetivos balizaram o desenho do guião das entrevistas semiestruturadas (apêndice 3), conseguimos reunir semanticamente as várias conceções das entrevistadas sob três principais ‘chapéus’ de sentido - as nossas três categorias principais (como descreveremos no ponto 2):

- Categoria 1: Mudanças e desafios que caracterizam o Ensino Superior;
- Categoria 2: Desafios e problemas para a qualidade da supervisão da investigação doutoral;
- Categoria 3: Perfis de qualidade de supervisores e estudantes de doutoramento.

Neste sentido, parece-nos importante, antes de mais, lembrarmos os objetivos específicos das entrevistas e, em paralelo, remetermos para a(s) categoria(s) que, de acordo com a análise de conteúdo realizada, responde a cada um desses objetivos. Esse paralelismo está sintetizado no quadro seguinte (quadro 4.1).

¹ Os vários tópicos encontram-se patentes no guião das entrevistas semiestruturadas – apêndice 3.

Quadro 4.1: Alinhamento dos objetivos específicos das entrevistas com categorias emergentes da análise de conteúdo.

Objetivos específicos	Categorias emergentes da análise de conteúdo		
Refletir sobre as mudanças e os desafios com que o Ensino Superior se está a confrontar e a sua influência sobre a supervisão da investigação doutoral e a sua qualidade	Categoria 1	Categoria 2	
Refletir sobre o papel das mudanças e desafios do Ensino Superior e da supervisão da investigação doutoral na construção da identidade académica e do conhecimento			
Analisar as dificuldades e problemas que a supervisão da investigação doutoral apresenta, tanto no contexto nacional como internacional	Categoria 1	Categoria 2	
Equacionar soluções possíveis para minorar e ultrapassar problemas e dificuldades relativos ao processo da supervisão da investigação doutoral			
Definir papéis e responsabilidades de supervisores e estudantes de doutoramento, que determinem a qualidade da supervisão da investigação doutoral			Categoria 3
Iniciar uma reflexão sistematizada sobre a construção do referencial sobre a qualidade da supervisão da investigação doutoral	Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3

O sistema de cores usado no quadro anterior (quadro 4.1) remete para o mesmo sistema de cores relativo à primeira figura que será encontrada na secção seguinte (figura 4.1) - que diz respeito à integração semântica das próprias categorias (que já identificámos). Para além disso, ainda no que concerne ao sistema de cores apresentado no quadro 4.1, interessa salientar que (i) a cor mais forte remete para o facto de essa categoria ser a ‘responsável’ por atingir o objetivo específico a que se refere, enquanto (ii) a cor mais translúcida revela que essa categoria dará algum contributo ao objetivo a que corresponde, mas não lhe respondendo na totalidade. Por conseguinte, podemos verificar que há dois objetivos que

reúnem respostas das três categorias, existindo um contributo de cada categoria para esses objetivos específicos. Porém, consideramos que o último objetivo referido (última linha do quadro 4.1) acaba por ser transversal a todos os outros, constituindo-se como uma espécie de síntese.

Finalmente, devemos salientar que a categorização que apresentaremos no ponto seguinte, como se constatará, não é muito ‘tradicional’, ou seja, procederemos a uma espécie de ‘encaixe semântico’ das várias categorias e subcategorias, de acordo com as relações de sentido que mantêm umas com as outras. Por exemplo, no caso das três categorias principais verificaremos que pode ser estabelecida uma hierarquia: de uma categoria mais geral para uma mais específica. Porém, não deixam de ser consideradas categorias, devido à importância semântica que detêm, face às subcategorias associadas a cada uma delas, e à ligação que têm com os objetivos específicos (como demonstrado no quadro 4.1). Essa articulação semântica será seguida ao focarmos o nosso olhar sobre cada categoria em particular – como se constatará nos subtópicos do ponto seguinte.

Não devemos, inclusivamente, deixar de lembrar que a unidade de análise é o ‘tema’ sendo, portanto, de tamanho variável e tendo sido obtido por uma análise de tipo dedutiva (no caso das categorias principais que estabelecem uma relação próxima não só com os objetivos das entrevistas, mas também com a literatura da especialidade) aliada a uma análise de tipo indutiva (no que concerne às subcategorias, descritores e integração semântica que emergiram dos próprios dados).

2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando os objetivos das entrevistas e o guião que desenhamos para os atingir, recolhemos dados que podem ser agrupados semanticamente em três grandes categorias: uma de índole mais abrangente (como é a primeira), uma de caráter ‘meso’ (como se observa com a segunda) e outra de índole mais específica (como a terceira). Por conseguinte, essas categorias podem ser apresentadas em forma de uma estrutura hierárquica (figura 4.1).

Inclusivamente, como se poderá verificar, essa estrutura hierárquica pode tomar uma forma de ‘encaixe’ semântico, devido à sua própria natureza – como se constatará quando abordarmos cada uma das categorias individualmente. De salientar que, como se observa na figura 4.1, as fronteiras das categorias se encontram desenhadas com linhas tracejadas, devido à permeabilidade e à influência semântica existente entre elas – tal como se constatará na apresentação e integração dos resultados relativas a cada categoria a que nos dedicaremos nos subpontos seguintes.

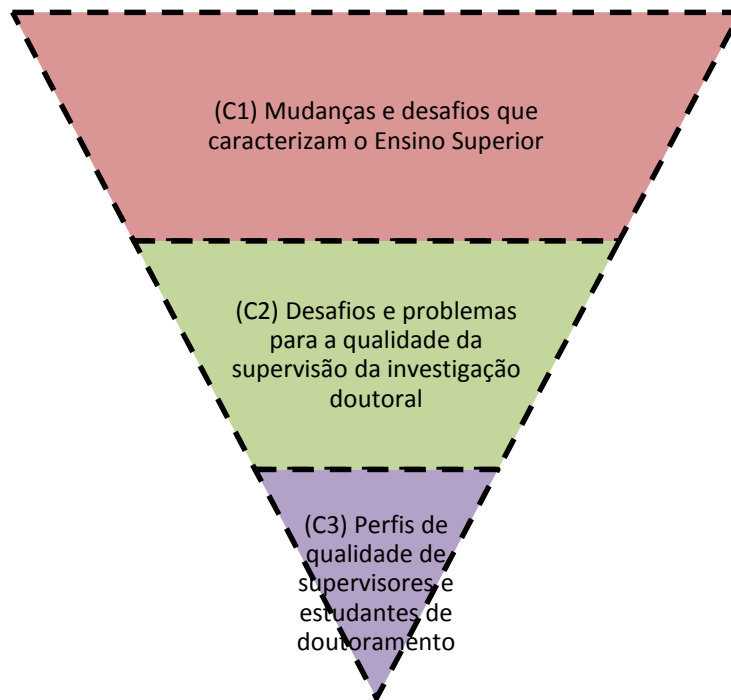


Figura 4.1: Principais categorias relativas à análise de conteúdo das entrevistas.

De relevar, antes de passarmos à análise, que apresentaremos, ao longo do texto, citações exemplificativas das conclusões a que chegámos, depois de finalizada a análise de conteúdo. Face à extensão dessas mesmas citações, como se constatará, em momentos frequentes escolhemos um excerto que fosse o mais exemplificativo semanticamente ou a conjugação de dois provenientes de duas vozes diferentes que se conjuguem, apesar de, em alguns casos, serem aspetos comuns – ou seja, mencionados pelas quatro entrevistadas. Porém, escolhemos, em alguns momentos, abordar individualmente a perspetiva de cada entrevistada, face à riqueza conceptual que emerge para o nosso estudo. De qualquer modo, aqui também fazemos o esforço de integração dos resultados, identificando possíveis pontes entre as conceções das várias entrevistadas.

2.1. Mudanças e desafios que caracterizam o Ensino Superior

A primeira categoria refere-se, tal como o próprio nome indica, às mudanças que as entrevistadas observam no Ensino Superior. Para além de serem consideradas mudanças, tal como a figura seguinte demonstra (figura 4.2), é-lhes atribuído um sentido de desafio, pelo facto de exigirem respostas ativas da parte das pessoas que se encontram ‘no terreno’ e onde se observam e se sentem as mudanças elencadas. Logo, apesar de serem explicitados aspetos

genéricos, de acordo com a perspectiva das entrevistadas, eles descrevem o contexto atual do Ensino Superior em que nomeadamente o fenómeno em estudo - a supervisão da investigação doutoral – deve ser equacionado e compreendido. Face à figura que demonstra a sistematização semântica relativa a esta categoria, poderemos considerar que a vertente relativa aos desafios mais específicos se encontra no cerne da própria figura, correspondendo às ‘caixas’ mais pequenas, que remetem para aspetos concretos do Processo de Bolonha.

Assim, considerando as respostas das quatro entrevistadas, podemos verificar que a sua análise sobre o atual contexto revela visões muito próximas. Podemos, pois, chegar à conceptualização das suas vozes, reunindo-as nas subcategorias que a figura seguinte explana sob a forma de ‘encaixe semântico’ (figura 4.2).

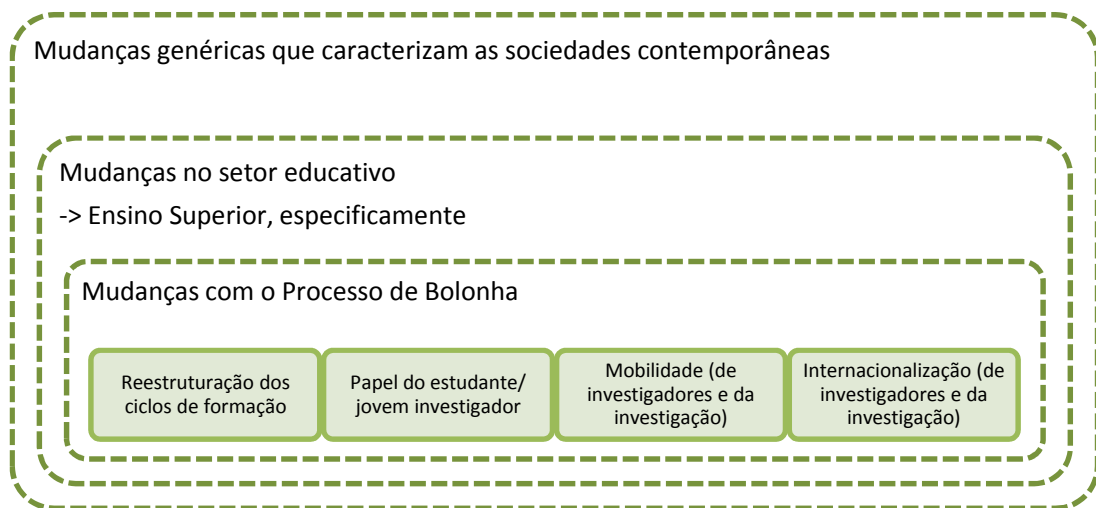


Figura 4.2: Subcategorias relativas à categoria denominada por ‘Mudanças e desafios que caracterizam o Ensino Superior’.

Primeiramente, a segunda entrevistada (E2) sublinhou a pertinência de se contextualizar a discussão e a análise sobre aspetos relacionados com a supervisão da investigação doutoral, considerando um contexto mais geral das sociedades contemporâneas. Esta entrevistada assume que as mudanças que ocorrem na sociedade, cultura, economia e noutros setores influenciam políticas e opções que se tomam nos mais diversos sistemas, nomeadamente no sistema educativo. Para além disso, interessa ressaltar que a sua perspectiva se encontra ancorada em pensamentos e na filosofia contemporânea, onde os discursos de Morin e Barnett sobre complexidade, ‘supercomplexidade’, diversidade, incerteza, incompletude e mudanças sistemáticas são aspetos que não devem ser dissociados

de um panorama geral onde também os desafios dos próprios sistemas de Ensino Superior devem ser entendidos e discutidos. Assim, esta entrevistada afirma:

“A caracterização das mudanças que estão a decorrer no Ensino Superior não pode ser feita simplesmente a partir deste nível de ocorrência da própria mudança, sob pena de não se compreenderem nem na sua etiologia nem nas suas implicações e consequências últimas. Pelo contrário, devem ser procuradas a montante, nas mudanças que atravessam as sociedades contemporâneas, reconfigurando as cartografias geopolíticas, económicas, sociais e, sobretudo, culturais. Estes novos “mapeamentos” decorrentes da globalização alteram radicalmente a constituição dos tecidos sociais, colocando (à escala planetária) problemas novos: de identidade, sobrevivência, comunicação, conflitualidade, diversidade, convivialidade, coesão, formação e desenvolvimento humano (pessoal, profissional, social, económico, cultural e civilizacional) entre outros” (E2).

Consequentemente, o setor educativo, em particular o Ensino Superior, não pode ignorar tudo o que é mencionado, pelo facto de as dinâmicas e interações entre setores não serem estanques. Assim, o processo e os produtos investigativos não devem ser equacionados separados dos seus propósitos educativos, sociais, culturais, cívicos, económicos e profissionais.

Para além da perspetiva mais transversal e abrangente que foi mencionada, o Processo de Bolonha foi consensualmente observado como a ‘pedra de toque’ e um dos fatores a que se deve a reorganização do Ensino Superior. Mais particularmente, é interessante observar que a primeira entrevistada (E1) assumiu que Bolonha veio reforçar o papel e a importância da investigação, assim como:

“(...) o papel do aluno como construtor da sua própria aprendizagem e, portanto, em termos de investigação como a pessoa central no processo de criação de construção do conhecimento” (E1) – aspetos estes também mencionados pela segunda entrevistada (E2).

Simultaneamente, esta entrevistada (E1) sublinha a internacionalização como um aspeto importante impulsionado por Bolonha. Especificamente, foca a dimensão global e internacional da investigação, assim como as mudanças no contexto de investigação. Consequentemente, a mobilidade e essa internacionalização devem ser promovidas, nomeadamente para contactar e integrar grupos de investigação, para trazer investigação ‘cá para dentro’ e levar investigação ‘lá para fora’.

Na mesma senda, a terceira entrevistada (E3) elege como mudanças e desafios aspetos como:

“(...) a reestruturação dos ciclos de formação, que obrigam a uma reconceptualização do âmbito e metodologias da investigação em cada um deles (principalmente no 2º e 3º ciclos), com reflexos na avaliação e impacto dessa investigação. A redução dos tempos de formação, assim como a possibilidade de “saltar” etapas de formação (...)” (E3) – aspetos que também a segunda entrevistada aborda.

De facto, no nosso entender, a nova estrutura dos ciclos de Bolonha requer uma reflexão aprofundada, nomeadamente ponderando sobre os propósitos da investigação desenvolvida ao nível de pós-graduação (seja 2º ou 3º ciclos de Bolonha). Mais especificamente, menciona-se o impacto da investigação, a forma como a investigação deve ser avaliada e, em simultâneo, as competências exigidas a um estudante de investigação em qualquer um dos ciclos de pós-graduação, mas principalmente ao nível de doutoramento.

Finalmente, a quarta entrevistada (E4) refere que, apesar de poder haver mudanças que podem influenciar a investigação académica (onde Bolonha tem, de facto, alguma importância), essas mudanças, na sua perspectiva, não devem influenciar a qualidade da investigação nem dos processos:

“(...) acho que as mudanças, quaisquer que elas sejam (...) não têm, nem devem influenciar a qualidade da supervisão da investigação” (E4).

Porém, nós consideramos que esta perspectiva parece quase irrealista ou mesmo *naïve*, na medida em que essas mudanças de ordem global não são controláveis nem os ‘atores’ envolvidos nas práticas (como supervisor e estudante de doutoramento) se separam dessas ‘ondas’ de mudança. Cremos que, exatamente por fazerem parte ativa de sistemas ‘vivos’ como as instituições de Ensino Superior, são permeáveis às mudanças, apesar do facto de este sistema ser, em muitos casos, bastante ‘tradicional’ e/ou ‘tradicionalista’ – pelo que frequentemente é apelidado de ‘torre de marfim’.

2.2. Desafios e problemas para a qualidade da supervisão da investigação doutoral

A segunda categoria refere-se, tal como o próprio nome indica, aos desafios e problemas relativos à supervisão da investigação doutoral, sendo este fenómeno entendido como um processo que será abordado de acordo com três perspectivas, como verificaremos. É, pois, uma categoria mais específica do que aquela que trabalhamos no subponto anterior (2.1.), antecedendo uma outra categoria, ainda mais particular, no subponto seguinte (2.3.).

No que concerne a esta categoria temos de clarificar o nosso entendimento semântico de dois aspetos fundamentais: desafios e problemas. Os desafios identificados, que provêm dos discursos das quatro entrevistadas, remetem para aspetos que podem ter um sentido mais

ou menos positivo, mas aos quais devem ser dadas respostas num futuro relativamente próximo. Por sua vez, os problemas identificados dizem respeito a aspetos mais relacionados com o ‘agora’, aos quais é atribuído um sentido relativamente negativo, sendo algo de mais ou menos difícil resolução podendo, por isso, não serem atribuídas quaisquer soluções e/ou respostas.

Tendo em conta as conceções partilhadas pelas quatro entrevistadas, verificamos que a sua análise sobre um determinado ‘estado de coisas’ revela visões muito próximas. Podemos, pois, chegar à conceptualização das suas vozes, reunindo-as nas subcategorias que a figura seguinte explana sob a forma de ‘interseção semântica’ (figura 4.3).



Figura 4.3: Subcategorias relativas à categoria denominada por ‘Desafios e problemas para a qualidade da supervisão da investigação doutoral’.

Assim, se na vertical identificamos os desafios e os problemas mencionados, na horizontal verificamos a existência de três perspetivas que se localizam num espectro semântico mais abrangente ('contexto genérico'), num de natureza mais 'meso' ('regulação institucional') e um mais específico ('prática & dinâmica'). De salientar, ainda, tal como está constatado, que os dois tópicos dos extremos estabelecem, de alguma forma, a 'ponte' semântica com a categoria 1 à qual já nos referimos e com a próxima categoria (a categoria 3) que abordaremos no subponto seguinte.

Finalmente, há ainda a relevar que as caixas que reúnem os indicadores relativos a cada interseção são desenhadas com linha tracejada pelo facto de haver permeabilidade semântica entre os vários aspetos tanto sob o ponto de vista semântico que pode ser lido na horizontal, na vertical, como até mesmo na diagonal.

2.2.1. 'Contexto genérico'

Considerando as perspetivas transmitidas pelas entrevistadas, constatamos que, ao nível do que enunciamos como 'contexto genérico', as quatro especialistas mencionam como desafios específicos para a supervisão da investigação doutoral (i) a massificação da educação pós-graduada e (ii) a heterogeneidade dos estudantes que, no entanto, pode ser enriquecedor para as dinâmicas e relações investigativas – como é salientado pelas E1, E2 e E3. Na voz da entrevistada 2 salientamos o seguinte excerto:

“Quanto à diversidade de estudantes ela significa, do ponto de vista antropológico, diversidade cultural e esta anuncia, do ponto de vista epistemológico, a possibilidade de fazer confluir na argumentação investigativa uma pluralidade de concepções, representações e visões de mundo, que, no coletivo, têm um “efeito multiplicador” e cujo significado é enriquecimento, a todos os níveis do processo de construção de conhecimento” (E2).

Constata-se, pois, que, enquanto no passado, os estudos e investigação de pós-graduação eram mais 'frequentados' por uma 'elite' (intelectual), hoje em dia observam-se como uma oportunidade aberta a um 'público' diversificado – com diferentes características, motivações e experiências. Nesta senda, a E4 menciona o desafio da *“democratização da investigação”*.

Por sua vez, é a entrevistada 1 que claramente refere e estabelece uma relação entre o desafio da massificação (que poderá conduzir a um problema de um elevado número de estudantes por supervisor, mas que é relativo a um aspeto mais particular de compreensão do

fenómeno em estudo e que tem a ver com a ‘prática & dinâmica’ – 3ª linha semântica horizontal, como se observa) com problemas de financiamento com que as instituições de Ensino Superior se deparam. Este último aspeto foi também vincado pela entrevistada 4. Porém, nas palavras da entrevistada 1 sistematizamos a ideia veiculada:

“(...) eu vejo com grande preocupação a massificação do agora chamado 3º ciclo. E com maior preocupação eu vejo, por trás dessa massificação, um problema de marketing e um problema financeiro (...)” (E1).

Na mesma linha, a entrevistada 3 salienta que essa democratização do 3º ciclo de Bolonha pode não estar assim tão relacionada com questões relativas à natureza e à importância social da investigação. Pelo contrário, pode ser uma consequência de várias circunstâncias (de cariz negativo), que prejudicam os interesses ‘maiores’ da investigação pós-graduada. Salientem-se dois aspetos:

- *“A democratização da investigação, que defendo, não é compatível com a racionalização de recursos a que temos vindo a assistir nas universidades” (E3);*
- *“(...) as preocupações das instituições ao nível da investigação são outras, sobretudo quantitativas. Nunca o “publish or perish” se fez sentir tanto em Portugal como hoje” (E3).*

2.2.2. ‘Regulação institucional’

A um nível de natureza ‘meso’, encontramos desafios e problemas que, do nosso ponto de vista, podem ser semanticamente inseridos no que chamamos de ‘regulação institucional’.

Primeiramente, devemos salientar que o primeiro desafio identificado ‘dialoga’ com o primeiro problema. Na verdade, a entrevistada 1 sublinha como desafio o processo de seleção dos candidatos a estudantes de doutoramento, por um lado. Mas, por outro lado, sublinha que essa questão relativa ao acesso é problemática, na medida em que se assume que nem todos os candidatos têm as competências suficientes para fazerem um doutoramento. Assim, retoma a questão da seleção dos candidatos, chegando mesmo a propor uma solução que transcrevemos (podendo ser, simultaneamente, uma resposta ao desafio e ao problema):

“(...) a entrada em doutoramento: pessoas que talvez não devessem fazer doutoramento. E aí a parte curricular pode ter uma importância muito grande, porque pode funcionar como elemento de seleção. Devia haver um mecanismo segundo o qual ao fim da parte curricular, se se chegasse à conclusão que o doutorando não devia avançar para a tese, ele devia ter diploma ou certificado, uma coisa qualquer que lhe

desse, que lhe conferisse algumas competências. Enfim, uma certificação de algumas competências e que ele não fosse de mãos a abanar (...) (E1) – de salientar que esta é uma solução também partilhada pela entrevistada 4.

A este respeito, por exemplo, a entrevistada 3 menciona a necessidade de qualquer estudante de doutoramento dever ter já experiência de investigação anterior, mesmo que seja proveniente de um percurso de mestrado. De qualquer forma, esta entrevistada também propõe outras soluções mas sob a forma de perguntas:

“Talvez tentar definir perfis de saída distintos para os diferentes perfis de entrada? E assumir que a investigação pós-graduada pode ter diferentes graus de exigência e diferentes níveis de profundidade num mesmo ciclo de estudos, tornando isso bem claro para os estudantes e a sociedade em geral?” (E3).

Por outro lado, no que diz respeito aos desafios identificados e que se inserem na ‘regulação institucional’, constatamos que as quatro entrevistadas sublinham a formação de supervisores de investigação doutoral. Este aspeto não só ‘dá resposta’ aos desafios já mencionados que se reportam ao ‘contexto genérico’, como também poderá ajudar a ultrapassar os problemas identificados nesta linha semântica horizontal. A entrevistada 2 identifica claramente como desafio: *“A formação dos supervisores e o desenvolvimento de competências para a orientação da investigação”*.

Inclusivamente, as entrevistadas (à exceção da E4) mencionam que a qualidade da supervisão da investigação doutoral apresenta outros desafios relacionados com aspetos diversos que se inter-relacionam, aos quais as instituições têm de dar particular atenção:

- A promoção de parcerias e programas doutorais internacionais e interinstitucionais:
 - *“É um desafio fazer programas internacionais, interinstitucionais no país e interinstitucionais com outros países. Aí aprende-se muito: é a partilha, é fazer as coisas em comum”* (E1) – aspeto também partilhado pela entrevistada 2;
 - *“(...) eu acho que hoje em dia com o avanço do conhecimento, com a impossibilidade de sermos bons em tudo... Há instituições que são boas numa coisa e outras noutras coisas. E as problemáticas de hoje em dia de muitos doutoramentos são problemáticas que já não são problemáticas muito fechadinhas. Antes pelo contrário: são problemáticas bastante abertas, em que depois é preciso um esforço interdisciplinar muito grande e, portanto, pode haver várias instituições em programas doutorais (...)”* (E1);
- A promoção da avaliação e da monitorização, nomeadamente em aspetos relativos à supervisão da investigação doutoral:

- *“Eu acho que as mensagens institucionais são importantíssimas – isso tem a ver com as lideranças (...) mas isso são mensagens, são ideias, são linhas estratégicas que depois têm de ser operacionalizadas nos vários setores (...) Acho que as instituições têm de avaliar, têm de monitorizar (...)”* (E1);

- [um dos fatores determinante para a qualidade do conhecimento produzido] *“(...) A (...) eficiência dos mecanismos de regulação, de supervisão e de controlo dos modos como são os usados os apoios (...)”* (E2).

Por sua vez, no que concerne aos outros problemas, podemos constatar a falta de discussões transparentes e abertas sobre aspetos relacionados com o fenómeno que nos encontramos a estudar. Nas palavras das entrevistadas salientamos as seguintes citações:

- *“Existe um défice muito grande de conversa profissional, conversa académica, porque andamos metidos em coisas a mais e somos muito individualistas e quanto mais papers melhor (...)”* (E1);

- *“(...) cada um faz como entende e quase não há diálogo sobre o trabalho de supervisão. É quase um “tabu”. Nos departamentos não se discutem estas questões, porque não existe uma tradição de reflexão sobre as questões pedagógicas e a supervisão da investigação é uma prática pedagógica”* (E3).

Para além disso, as investigadoras relevam a falta de definição de critérios que deverão ser uma base para se avaliar dissertações de mestrado e teses de doutoramento:

“Não orientei ainda nenhuma tese ou relatório de mestrados profissionalizantes, distintos dos académicos, onde trabalho, e os doutoramentos que oriento não têm componente curricular. Mas observo à minha volta uma certa confusão e indefinição acerca, por exemplo, dos relatórios de estágios em mestrados profissionalizantes: O que é exigível? Que critérios de avaliação usar?” (E3).

2.2.3. ‘Prática & dinâmica’

Finalmente, debruçamo-nos sobre os desafios e problemas relativos a uma perspetiva de âmbito mais ‘micro’ (quando comparada com as anteriores) e que se reporta a uma prática e dinâmica existente no processo superviso. Porém, devemos salientar o facto de o aspeto mais específico ser abordado na categoria 3 (descrita no subponto seguinte – 2.3).

No que concerne aos desafios identificados, verificamos que, se num nível mais ‘meso’ e institucional encontramos a importância atribuída a parcerias, neste nível de natureza mais ‘micro’ sublinha-se a relevância da existência de redes variadas, que se irá reportar, a um

processo de investigação doutoral de índole inter e/ou transdisciplinar. Neste sentido, verifique-se que as entrevistadas apontam aspetos que se articulam:

- *“(...) pode ser um enriquecimento muito grande, o trabalhar em equipas... Até com o mesmo supervisor trabalhar com vários doutorandos, se conseguir inclusivamente fazer vir ao de cima o potencial que cada um tem e partilharem esse potencial (...)”* (E1);

- *“Construir redes de investigação e cooperação científica que pressupõem a abertura das equipas de investigação, tornando-as pluridisciplinares na sua génese e interdisciplinares e confluentes na construção, desenho e desenvolvimento dos estudos”* (E2).

Ainda na sequência relativa à natureza da investigação, são, particularmente, as entrevistadas 2 e 3 que enfatizam a relevância social que a investigação desenvolvida a nível do doutoramento deve evidenciar:

“Exige uma cultura mais vasta e interdisciplinar, que vai muito para além da formação de especialidade, uma visão de mundo muito mais ampla e mais solidária da condição humana, uma visão crítica quanto à produção e uso social do conhecimento, a ousadia do pensamento transformador e a capacidade de pensar e abordar os problemas de investigação na sua complexidade intrínseca” (E2).

Para que, nomeadamente, os aspetos anteriores e outros relacionados com a qualidade da supervisão da investigação doutoral sejam assegurados, as entrevistadas consideram que, face ao contexto atual explanado, é necessário ajustarem-se as práticas supervisivas, considerando aspetos variados. Podemos, por exemplo, salientar os seguintes excertos:

- *“Estabelecer novas culturas de formação em investigação, que ampliam a reflexão metodológica e, nas quais, os processos de compreensão do que significa investigar seja, concomitantemente, produzir conhecimento numa determinada área científica e um tipo de meta-conhecimento acerca do uso socialmente crítico desse mesmo conhecimento, bem como dos sentidos que esse conhecimento emergente opera na reconstrução identitária dos investigadores. Ou seja, entender a investigação como um intenso processo de formação e desenvolvimento”* (E2);

- *“Diversificar metodologias e linguagens também me parece necessário. Ainda temos uma abordagem investigativa bastante ortodoxa, quer nos processos de investigação quer nos relatórios dos estudos. (...) Assumir que a investigação pode ter diferentes formatos e lutar contra as pressões para a uniformizar ou para privilegiar umas em detrimento de outras”* (E3).

Por sua vez, no que concerne aos problemas identificados (e tal como a última citação começa por antever), existem vários tipos de pressões e problemas relativos à supervisão da investigação doutoral. A entrevistada 2 sistematiza muitas das pressões existentes, agregando as vozes das restantes três especialistas:

“(...) penso que as dificuldades que se enfrentam na supervisão da investigação são as que decorrem da formação dos investigadores (supervisores e supervisandos). Velha ou (noutros casos) desajustada formação para novos mundos e complexos desafios. (...)

- A redução do tempo de formação (na duração dos ciclos), confere grau, mas encurta a visão, se não mesmo, a competência.

- A excessiva diversificação de tarefas e funções (o que em princípio e teoricamente seria um bem torna-se, neste excesso, um grave inconveniente pela impossibilidade de dar respostas qualificadas em todas as solicitações).

- Os reduzidos níveis de empenhamento de grande parte dos supervisandos e supervisores, diretamente relacionados com o ponto acima referido (...)” (E2).

Todavia, um outro aspeto entendido como assaz problemático pelas quatro entrevistadas é o elevado número de estudantes por supervisor, consequência prática da massificação, dos problemas financeiros das universidades, assim como do problema do recrutamento dos estudantes. É, pois, uma preocupação que perpassa os vários níveis semânticos mencionados nesta segunda categoria:

“(...) eu acho inconcebível que num departamento tão pequeno como é aquele a que pertenci (...) se abram doutoramentos todos os anos, com números - não tenho agora certo, mas andam pela ordem dos vinte. E cada vez que abre um programa de doutoramento, eu não resisto a fazer a pergunta: "quem vai orientar essas teses?". Portanto, isto vai ter reflexo na qualidade, porque eu já orientei várias teses - tive tempos em que tive de orientar muitas, porque havia muito pouca gente [doutorada] ao princípio (...) Acho que em termos de qualidade devia ser estabelecido um limite de quantas teses deviam orientar (...)” (E1).

2.3. Perfis de qualidade de supervisores e estudantes de doutoramento

É interessante observar que as quatro entrevistadas adotaram um enfoque diferente ao abordarem as características que ajudarão a desenhar os perfis de qualidade de supervisores e estudantes de doutoramento. Por isso mesmo, focar-nos-emos nas contribuições de cada uma individualmente nos subpontos seguintes. Todavia, podemos

assumir que as suas perspetivas estão claramente inter-relacionadas, podendo ser reunidas na figura que se segue (figura 4.4).

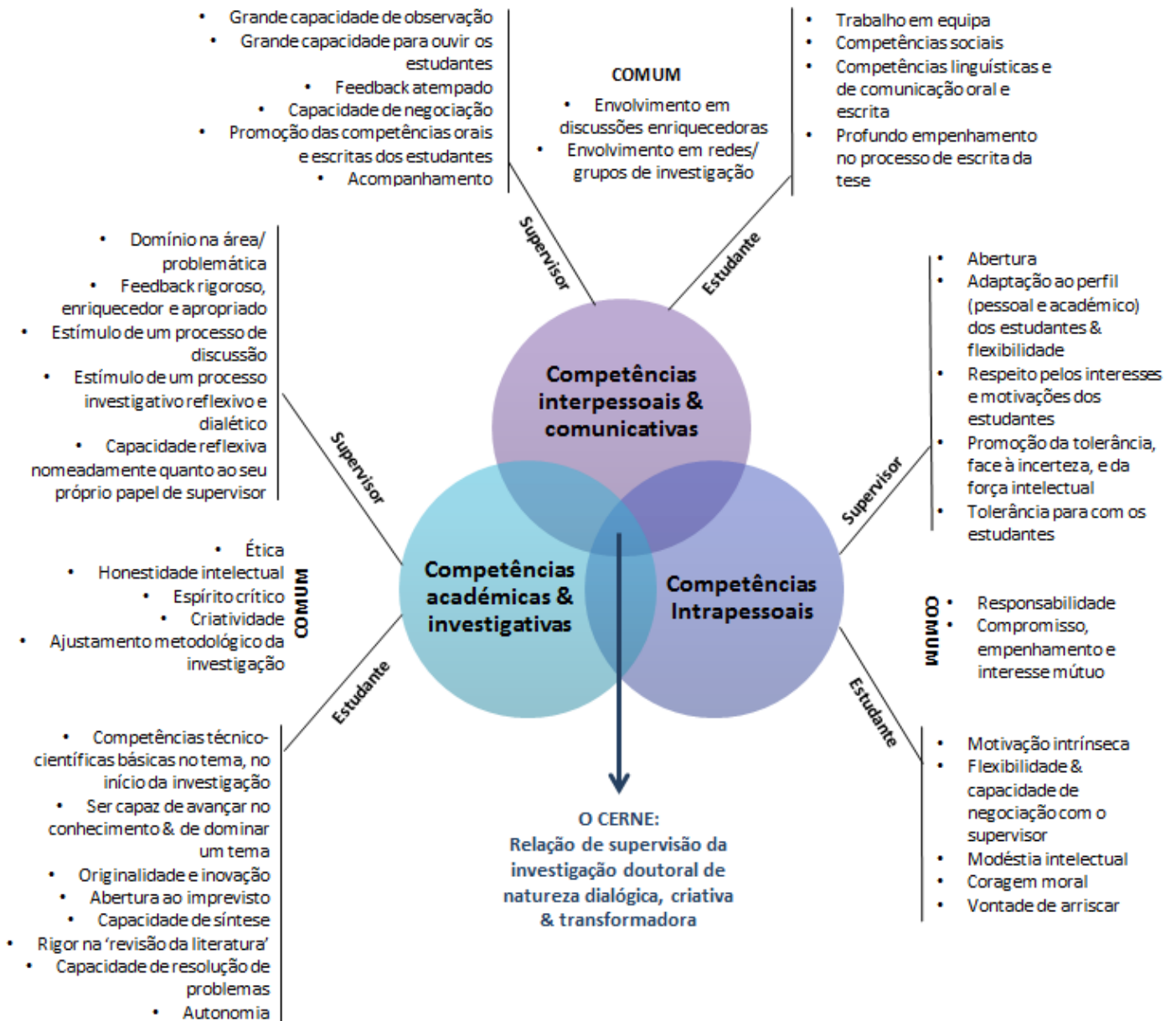


Figura 4.4: Subcategorias relativas à categoria denominada por 'Perfis de qualidade de supervisores e estudantes de doutoramento'.

A figura pode, de facto, ser considerada como uma primeira aproximação sistematizada aos perfis de qualidade de supervisores e estudantes de doutoramento. Embora ela reúna a contribuição das quatro entrevistadas, iremos abordar, como mencionámos, as conceções reveladas por cada uma das especialistas individualmente, devido à visão

enriquecedora que perpassa dos seus pontos de vista e experiências. Porém, não deixaremos de ir realizando algumas pontes conceptuais entre as perspectivas das quatro entrevistadas.

Inclusivamente, de acordo com a figura integradora, observamos a existência de três ‘tipos’ de competências. Para cada uma, sistematizámos o que podemos perspetivar como descritores (ou ‘micro-competências’, no seguimento de Alarcão e Rua [2005]), mencionados pelas quatro entrevistadas, que remetem para o perfil de qualidade do estudante e para o perfil de qualidade do supervisor. Para além de cada elemento da díade possuir a sua própria ‘individualidade’ em termos de descritores, emergem também outros comuns, os quais estão devidamente identificados.

Antes de continuarmos e nos focarmos na análise do contributo de cada entrevistada individualmente, há que brevemente definir cada tipo de competência²:

- Competências intrapessoais: agregam uma variedade de competências que estão relacionadas com a individualidade de cada pessoa, correspondendo, em muitos casos, a traços da personalidade que, de alguma forma, estão relacionados e influenciarão a prática investigativa e supervisiva ao nível do doutoramento;
- Competências académicas & investigativas: reúnem variadas competências que se referem a aspetos técnico-científicos e investigativos que são mobilizados no desenvolvimento de uma investigação doutoral;
- Competências interpessoais & comunicativas: agrupam diversas competências relativas a aspetos de comunicação oral e escrita, em contextos mais ou menos formais, para além de competências relativas à interação entre os elementos da díade e outros membros da comunidade académica.

Uma vez que esse agrupamento em dimensões está já sistematizado na figura anterior (figura 4.4), ao abordarmos individualmente o contributo de cada entrevistada, abster-nos-emos de realizar essa subdivisão, tecendo outros tipos de comentários que mereceram a nossa atenção no que concerne à reflexão sobre as competências identificadas por cada uma das especialistas.

² Antes de prosseguirmos, relembremos, na senda do que propugnámos no capítulo introdutório, que seguimos uma abordagem holística do conceito de ‘competência’. Para além disso, apoiamo-nos na perspetiva apresentada por Alarcão e Rua (2005): o perfil de qualidade será ‘a’ competência, no singular, o qual se desdobra em competências de cariz diversificado e, por sua vez, estas, no que é referenciado como ‘micro-competências’. Continuaremos com este entendimento quando nos debruçarmos sobre os *focus groups* – ‘Parte B’ deste capítulo.

2.3.1. Perspetiva da entrevistada 1

A entrevistada 1 sublinha as principais competências que, na sua perspetiva, juntas, constituem o que se poderá considerar um ‘bom supervisor’. Um aspeto que poderá ser considerado ‘chave’ é, nas palavras desta especialista:

“(...) a capacidade de conhecer muito bem [o estudante], o que implica uma capacidade de observação muito grande e uma capacidade de escuta e de atenção à pessoa e, por outro lado, a capacidade de saber utilizar estratégias diferentes consoante o perfil do doutorando (...)” (E1).

Sobressai, pois, a importância atribuída à flexibilidade do supervisor perante a diversidade de estudantes, para além da atenção ao ‘outro’, não só em termos de personalidade e relações interpessoais, mas em termos de aspetos cognitivos e intelectuais:

“(...) o supervisor tem de adaptar o seu estilo ao estilo de desenvolvimento do doutorando” (E1).

De facto, nem todos os estudantes aprendem da mesma maneira, sendo que esta entrevistada enfatiza essa individualidade em termos de aprendizagem que terá consequências no próprio processo de investigação (embora não entre em detalhes quanto a essas consequências). De qualquer modo, em todo este processo é fundamental:

“(...) o empenhamento e o sentido de responsabilidade (...) Quer o supervisor, quer o supervisando têm de ser pessoas empenhadas: quando dizem "sim, vou fazer este projeto" ou "vou supervisionar este projeto", sabem as responsabilidades que estão a assumir (...)” (E1).

Essas responsabilidades, do seu ponto de vista, passam, nomeadamente, por ambos dedicarem tempo ao projeto. Ainda relativamente ao perfil do supervisor, este deve *“dominar o cerne da problemática”* (E1), o que conduz à competência ‘espelho’ do estudante - este deve *“dominar o mínimo para poder aprofundar essa matéria, essa questão, esse problema e, no fim, quando chegar ao fim do doutoramento, em princípio sabe mais do que o supervisor. Deve ser assim, porque estudou aquilo em profundidade (...)”* (E1).

Para que tudo isto aconteça, emerge um outro aspeto essencial para o perfil do supervisor:

“(...) a capacidade de estabelecer com o outro um contexto de desenvolvimento do outro. O que implica várias coisas, não é? Compreender o outro, saber puxar por ele, ser bom observador, etc” (E1).

Para todos os descritores mencionados, a capacidade reflexiva do próprio supervisor e, como esta entrevistada menciona, a sua *“autossupervisão”* (E1), assim como a interação e conversas com Colegas supervisores mais velhos e mais experientes são aspetos centrais para desenvolver o papel de supervisor, o qual não é isento de dilemas que pedem uma intensa capacidade de reflexão, nomeadamente: (i) o respeitar o ‘outro’, o estudante, assim como os seus interesses, tempo e a sua capacidade para desenhar a investigação que vai desenvolver; (ii) a conjugação de ambas as perspetivas (do supervisor e do estudante) para escolher o caminho dessa mesma investigação; e (iii) o ajustamento do ‘nível’ de interferência do supervisor nas escolhas do estudante e até na sua própria forma de escrever, por exemplo. Estes aspetos e a capacidade reflexiva mencionada revelam-se ainda mais importantes face à diferença de perfis e ‘personalidades investigativas’ dos estudantes.

No que concerne ao perfil do estudante, para além dos dois aspetos anteriormente mencionados (o empenhamento e responsabilidade partilhados; e o que chamámos de ‘competência espelho’), é fundamental que ele (estudante) procure saber *“quais são as características do supervisor antes de o escolher”* (E1) – embora, segundo a entrevistada, o mesmo também se aplique ao supervisor sobre o estudante – exatamente face aos métodos de trabalho e à própria conjugação de ‘personalidades cognitivas e pessoais’. Para além disto, esta entrevistada ressalta o quão intenso pode ser o processo final de escrita, sendo que o estudante deve sentir-se empenhado e afirmar-se nesta fase.

Para concluirmos devemos, pois, sublinhar a ênfase colocada na dialogicidade e adaptabilidade social, cognitiva e científica entre os elementos da díade, podendo nós considerar, de acordo com a sua perspetiva, que o supervisor é uma espécie de ‘desbloqueador’ e ‘iniciador’ da capacidade investigativa, criativa e transformadora em que o estudante estará imerso. Por isso mesmo, as competências do supervisor revelam ser exigentes, mas flexíveis e dialógicas.

2.3.2. Perspetiva da entrevistada 2

Por sua vez, a entrevistada 2 sublinha várias premissas que são importantes para se contextualizar a sua definição de qualidade da supervisão da investigação doutoral e, em particular, os perfis de qualidade de estudantes e supervisores. Sem desejarmos ser exaustivas, interessa sublinhar que defende *“uma nova filosofia da ciência”* que se ancora em aspetos como o reconhecimento da *“complexidade do humano, da incerteza como inevitável, do carácter socialmente transformador do conhecimento emergente na investigação”*, do *“compromisso (ético, participativo e empreendedor) com o dever do mundo e da humanidade”*,

enfim da *“ideia de bem comum”* (E2). Estes aspetos, como observamos, aliam-se a diversos tópicos anteriormente elencados.

Assim, face àquelas premissas elencadas, a qualidade da supervisão da investigação doutoral passa por:

(i) Da parte dos supervisores: *“Desenvolver estratégias de supervisão e de coordenação sistemáticas dos procedimentos metodológicos, com prestação de feedback apropriado, rigoroso e em tempo útil (...)”* (E2); adequar o processo ao estudante naquilo que chama de *“um estilo de supervisão não standard”* (E2), possuindo uma capacidade reflexiva que permita dar respostas adequadas a cada situação, a cada momento e a cada sujeito – este último aspeto vai, aliás, no seguimento da ‘autossupervisão’ referida pela entrevistada 1;

(ii) Da parte dos estudantes: *“Realizar rigorosas “revisões de literatura” de modo a compreender o “estado da arte” no que se refere aos objetos de estudo, evitando a proliferação da redundância e do efeito de repetição (...)”* (E2). Os aspetos mencionados, aliados às premissas identificadas, sublinham a importância de o estudante demonstrar rigor, capacidade de síntese, espírito crítico e reflexivo.

Para além disso, retomando os pressupostos iniciais, parece ser fundamental o suporte de todo o processo e perfis de qualidade em princípios éticos, responsáveis e comprometidos na sociedade.

2.3.3. Perspetiva da entrevistada 3

No que concerne à visão transmitida pela entrevistada 3, constatamos que partilha da mesma perspetiva anteriormente veiculada: o processo supervisivo ancorado numa relação dialógica, criativa e transformadora. O enfoque desta entrevistada é colocado sobre o perfil de qualidade do supervisor, elencando variadas competências, quase parecendo-nos uma ‘carta de princípios’ dirigida a supervisores principalmente da área da Educação:

- *“Implicar uma reflexão aturada sobre a visão de educação que orienta o projeto de investigação e, portanto, sobre os valores do investigador (...)”* (E3) – de facto, as questões das tomadas de posição assim como as influências do investigador sobre o objeto de estudo são elementos essenciais que não devem ser desprovidos de uma reflexão intensa;
- *“Respeitar e integrar os interesses e motivações do estudante, procurando articulá-los com interesses mais vastos do campo educacional”* (E3);
- *“Garantir que cada projeto é exequível e relevante, conduzindo à produção de conhecimento útil”* (E3) – indo na linha da investigação com pressupostos sociais;

- *“Garantir que o processo de investigação é um processo de aprendizagem para o estudante, o que supõe diálogo, apoio e feedback continuados (...)”* (E3) – aspetos também mencionados por E1 e E2;
- *“Garantir uma boa relação interpessoal com o estudante (...)”* (E3) – também de acordo com o relevado por E1;
- *“Garantir que os processos investigativos são eticamente rigorosos e metodologicamente ajustados aos contextos de investigação”* (E3) – tal como é referido por E2, sendo as questões éticas e metodológicas incontornáveis;
- *“Ser flexível de forma a permitir reajustes ao longo do processo investigativo”* (E3) – vai igualmente na senda do que tinha sido mencionado por E1;
- *“Implicar o supervisor na correção exaustiva dos textos produzidos (...)”* & ‘em espelho’: *“implicar o estudante na correção exaustiva dos seus textos, em função do feedback recebido, o que implica muitas vezes tomar decisões sobre caminhos alternativos apontados pelo supervisor”* (E3) – neste caso seria interessante refletir até que ponto o estudante poderá/ conseguirá assumir-se como autor dos seus próprios textos e até que ponto demonstra e se suporta numa capacidade argumentativa;
- *“Desenvolver no estudante uma visão crítica do fenómeno em estudo e do papel da investigação na sua compreensão”* (E3) – no que concerne a este aspeto nós podemos refletir até que ponto o estudante não deverá já trazer esta competência para o doutoramento, mais em específico a última parte dessa competência: o papel da investigação na compreensão crítica de fenómenos nomeadamente educativos;
- *“Promover hábitos de reflexão, capacidade de pesquisa e resolução de problemas, capacidade de comunicação”* (E3) – também podemos questionar até que ponto estes aspetos já não deverão ser demonstrados pelos estudantes antes de iniciarem o doutoramento;
- *“Promover atitudes de integridade e modéstia intelectual, autenticidade, tolerância da incerteza, vontade de arriscar, coragem moral”* (E3) – estes aspetos acabam, na nossa perspetiva, por se ancorarem em tópicos relativos à ética e à criatividade.

Para concluirmos este subponto, não devemos deixar de relevar que a ‘carta de princípios’ elencada sublinha a corresponsabilidade de estudante e supervisor na ‘construção’ da qualidade do processo superviso e dos seus próprios perfis de qualidade. Acrescentamos, novamente, a natureza dialógica dessa mesma relação, ancorada na confiança, em responsabilidades mas também em liberdades e subjetividades. Apesar de esta entrevistada se ter focado mais no perfil do supervisor, podemos ver mencionados, em paralelo e ‘espelho’, o

que é exigido ao estudante que, não estando sozinho, é um dos principais responsáveis pela sua investigação, profundamente embebido no seu próprio processo e caminho de aprendizagem.

2.3.4. Perspetiva da entrevistada 4

Na sequência de vários descritores já indicados, a entrevistada 4 apresenta um discurso bastante focado em questões relacionadas com competências interpessoais. Assim, tanto estudantes como supervisores de doutoramento devem (i) participar ativamente em discussões abertas, (ii) partilhar ideias, e (iii) chegar a um consenso conjuntamente. Para além disso, devem demonstrar características intrapessoais, mas também aliadas e ‘aplicadas’ a aspetos científicos, como: profundo envolvimento, compromisso, honestidade e transparência com o processo investigativo, o que remete também para os aspetos de ética profissional e mesmo institucional:

“(...) em primeiro lugar acho que a discussão franca e aberta de supervisão, o supervisor ou supervisores se houver uma coorientação (...)” (E4).

Para além disso, em termos mais académico-científicos e investigativos, o projeto deve ser bem planeado, discutido, negociado e deve ser mantido ‘a tempo’, apesar da existência de possíveis atrasos e imprevistos. Novamente, verificamos o carácter dialógico do processo, nomeadamente pela partilha de competências.

“(...) o doutorando deve sentir o projeto como seu. Como tal, deve participar, desde o princípio, na definição do problema, no levantamento das questões de investigação... Mas claro, deve ser ajudado a construir com o respetivo supervisor, porque terá uma visão mais holística – nomeadamente, será possível ir por ali ou por acolá, se são essas as questões... Portanto, começando pelo início do projeto, a definição de projeto deve ser de uma grande partilha, (...) deve ser uma troca de ideias até chegarem a um consenso (...)” (E4).

É interessante observar que, comparando com a perspetiva da entrevistada 1, esta E4 revela uma maior diretividade - ao contrário de E1 que manifesta esse envolvimento inicial mais como um dilema: apesar de ter de haver negociação, até que ponto o estudante poderá chamar o projeto e/ou a investigação como ‘sua’?

Mais especificamente, esta quarta entrevistada menciona que os supervisores devem ser flexíveis e reflexivos. Ao mesmo tempo, devem estimular os estudantes a exporem-se a si e à investigação perante os pares e a Academia, participando em conferências e submetendo artigos para publicação.

Acrescente-se, ainda, a necessidade de um acompanhamento periódico, nomeadamente através de *“reuniões, formais ou informais, com alguma frequência dependendo do andamento dos trabalhos”*, colocando alguma pressão nos prazos, sendo que estes e o planeamento têm de ser cumpridos: *“(...) estou sempre a lembrar os prazos etc (...) porque, às vezes, há uma tendência "ainda tenho tanto tempo vou deixar correr" (...)”* (E4).

Por sua vez, os estudantes devem desenvolver competências como a autonomia e o espírito crítico, nomeadamente para a revisão da literatura – uma tarefa que segue a duração do projeto até ao fim. Para além disso, devem:

(i) Mostrar a abertura para se exporem perante os outros (competência ‘espelho’ da identificada anteriormente) – *“(...) de uma tese devem resultar alguns artigos de nível, publicados em revistas de nível internacional, e de qualidade e com standard (...)”, “(...) se uma pessoa for escrevendo artigos e for a conferências, isso obriga a pessoa a focar e a trabalhar nesse sentido, o que vai facilitar muitas vezes até a organização dos dados, a análise dos dados e, portanto, também na escrita da tese”, “(...) deve ir a conferências, expor-se... acho que é assim que se faz a construção do conhecimento: é através da discussão com pessoas diversas, de diversas áreas, diversas maneiras de pensar (...)”* (E4);

(ii) Simultaneamente, mostrar abertura para receberem críticas construtivas – *“(...) compreensão e aceitação da crítica - quando eu falo em crítica, falo em crítica construtiva (...)”* (E4);

(iii) Cumprir os prazos estabelecidos (igualmente uma competência ‘espelho’ daquela mencionada em cima) – *“(...) acho que tem de haver uma planificação bastante bem feita (...)”, “(...) ser cumpridor e trabalhar, saber desenvolver as tarefas que lhe foram propostas ou outras (...)”* (E4);

(iii) Revelar motivação intrínseca (no sentido de ‘sentirem o projeto como seu’).

Finalmente, não podemos deixar de concluir que, no nosso entender, a visão desta entrevistada está mais focada no dia a dia, demonstrando uma conceção um pouco mais diretiva e não enveredando por um nível de conceptualização que esperaríamos. Porém, este facto faz sobressair a necessidade de existirem discussões e reflexões sobre esta temática, as quais devem ser de carácter público e periódico, com o objetivo não só de se partilharem várias perspetivas e experiências, mas também de se integrarem e definirem práticas de qualidade.

PARTE B: FOCUS GROUPS

“The most common purpose of a focus group interview is to provide an in-depth exploration of a topic about which little is known. For such exploratory research, a simple descriptive narrative is quite appropriate (...)”
(Stewart, Shamdasani & Rook, 2007, p.109)

A citação com que iniciamos a segunda parte deste quarto capítulo, relativo à análise e discussão dos resultados provenientes desta abordagem qualitativa em específico, coloca a tónica em um dos motivos principais que nos levou a usar os *focus groups* como uma estratégia de recolha de dados – como, aliás, já trabalhámos no capítulo 3. Exatamente essa necessidade em explorarmos, com profundidade, uma temática que tem estado imersa em silêncios, conduz-nos a uma descrição pormenorizada do processo de análise de conteúdo e de validação, assim como à integração e à discussão detalhada dos resultados obtidos.

Por conseguinte, começamos por tecer algumas considerações sobre o processo de análise de conteúdo dos grupos de discussão, como já havíamos feito na parte A referente às entrevistas semiestruturadas (ponto 1). Depois, passaremos à análise do feedback proveniente das vozes das cinco validadoras da análise de conteúdo (ponto 2) – feedback este que permitiu um revisitar refletido e, cremos, mais amadurecido e um pouco mais distanciado da primeira versão do sistema de categorias, das suas ligações e ‘encaixes’ semânticos (ponto 3). Finalmente, o ponto 4 é como que o clímax do processo analítico-interpretativo deste capítulo: procederemos a uma descrição e discussão detalhadas da categorização, a qual, tendo passado por vários momentos intermédios de reflexão (onde o processo de validação foi incontornável), nos permite iniciar a (re)construção de conhecimento sobre o nosso fenómeno de estudo: a supervisão da investigação doutoral.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O PROCESSO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Tal como já havíamos explorado no capítulo 3, relembramos que o grande objetivo que presidiu à realização de *focus groups* com supervisores e com estudantes de doutoramento foi discutir, trocar experiências, apresentar e confrontar perspetivas, sensibilidades e perceções sobre o que pode estar envolvido no processo de supervisão da investigação doutoral e, principalmente, na sua qualidade. Por isso mesmo, definimos como tópicos guia da dinâmica e

consecução do *focus group* a recolha de conceções sobre aspetos como: (i) contextualização da temática, nomeadamente tendo em conta a política e cultura europeias; (ii) ‘fazer investigação’, supervisão da investigação, qualidade da investigação, qualidade da supervisão da investigação; (iii) perfil e competências de estudantes de doutoramento; (iv) perfil e competências de orientadores de doutoramento; e (v) desafios colocados à supervisão da investigação. Consequentemente, o desenho dos guiões¹ suportou-se numa estrutura muito semelhante de modo a permitir a recolha de conceções que pudessem ser agrupáveis semanticamente, com o objetivo de perceber a existência (ou não) de semelhanças.

Devemos recordar, igualmente, que a unidade de análise é o tema – pelo que nos confrontaremos com alguns excertos relativamente longos, mas repletos de significados que suportam as conclusões que apresentaremos. Inclusivamente, lembramos que a análise de conteúdo é de tipo dedutiva (no caso das categorias principais que estabelecem uma relação próxima com a literatura da especialidade em que nos baseámos para desenhar os guiões) aliada a uma análise de tipo indutiva (no que concerne às subcategorias, descritores e integração semântica que emergiram da interpretação das vozes dos participantes).

Para além disso, devemos relevar que a análise e a categorização foram realizadas considerando uma perspetiva consensual em termos das ideias veiculadas pelos participantes em cada *focus group* (Morgan, 1996). Isto significa, pois, que as conclusões que apresentaremos - assim como os excertos que as demonstrarão (apesar de estes serem proferidos por um dos participantes do grupo em questão) - são semanticamente representativas da discussão e, portanto, mensagens provenientes do grupo como um todo (e não apenas de um único indivíduo). Exatamente por este facto, a identificação dos excertos reporta-se ao grupo e não ao sujeito específico.

Apesar de esta não ser uma perspetiva consensual em termos de análise de conteúdo dos *focus groups* (Morgan, 1996), consideramo-la a mais apropriada para os nossos intentos – visto que outro dos nossos objetivos era chegar a consensos no sentido de estabelecimento de padrões semânticos sobre um determinado fenómeno (no geral) e sobre vários aspetos já relembrados (em particular). De facto, Ivanoff e Hulteborg (2006) relevam que os *focus groups* sublinham mais o coletivo e menos o individual (apesar de as perspetivas individuais se tornarem claras na própria discussão). Este enfoque no coletivo ajudar-nos-á a perceber as semelhanças e distanciamentos entre as conceções relativas aos dois grupos de participantes – supervisores e estudantes de doutoramento. Por isso mesmo, assumimos, desde já, que a

¹ O guião dos *focus groups* dirigidos a supervisores encontra-se no apêndice 4 e o dos *focus groups* dirigidos a estudantes encontra-se no apêndice 5.

razão que presidiu à escolha dos excertos que apresentaremos tem por base essa representação semântica da discussão (Ivanoff & Hultberg, 2006).

1.1. Sobre a 1ª versão da análise de conteúdo e o documento de validação

Os aspetos mencionados subjazem, pois, à análise de conteúdo efetuada e cuja primeira versão sistematizámos no documento de validação (apêndice 19, a versão em português; apêndice 20, a versão em inglês). Todavia, nesta primeira versão não realizámos nem discutimos os diálogos semânticos que podiam ser observados entre as (sub)categorias, para além de não termos analisado, de modo aprofundado, as semelhanças e distanciamentos existentes. Apesar de termos verificado que as conceções veiculadas por supervisores e estudantes se revelavam bastante próximas, a nossa intenção foi obter, junto de *experts* na temática, um olhar atento, distanciado e crítico face ao agrupamento e caracterização conceptual realizada, que teve por base um volume muito grande de dados verbais. Só depois de obtermos esse feedback é que se demonstrou verdadeiramente possível para nós avançarmos no entrelaçamento e encaixe semântico, para além do diálogo em termos de semelhanças entre perspetivas. De facto, enquanto a estrutura/base conceptual recolhida através dos grupos de discussão não esteve consolidada - fruto do feedback, algum distanciamento da nossa parte e reflexão crítica – aquele outro esforço conceptual poderia não ser obtido com a riqueza semântica que desejaríamos alcançar.

Apesar de a primeira versão da análise de conteúdo apresentada no documento de validação ser importante para o nosso processo de construção de conhecimento sobre o fenómeno em questão (na medida em que foi o nosso suporte para a revisão posterior da análise e, principalmente, para a integração e discussão dos resultados), disponibilizamo-la em apêndice (apêndices 19 e 20) e não no corpo da tese. Isto, porque consideramos que, ainda mais importante, é apresentar o resultado de uma reflexão mais amadurecida e consolidada, para a qual contribuiu o feedback das cinco validadoras e uma revisitação posterior de toda a análise.

Por conseguinte, no ponto seguinte lembraremos o primeiro sistema de categorias (chamando, para isso, as primeiras árvores categoriais) e debruçar-nos-emos nos comentários e questões levantados por cada validadora. A resposta e esclarecimento a cada aspeto mencionado pelas validadoras permitirão ‘visualizar’ as decisões conceptuais tomadas por nós e relativas à análise de conteúdo que, como se constará, será revista, ligeiramente alterada mas consolidada. É, pois, o resultado de todo o processo de análise, feedback, integração,

decisão e reflexão que será apresentado na secção que consideramos o ‘coração’ deste capítulo, onde nos focaremos no sistema semântico com detalhe (ponto 4).

2. VALIDAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO: APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DO PROCESSO

Depois de termos realizado a análise de conteúdo dos *focus groups* e sistematizado o documento de validação da mesma, enviámo-lo às cinco validadoras: três nacionais e duas internacionais. O seu feedback de âmbito qualitativo foi extremamente enriquecedor para nós revermos a análise, ponderarmos sobre as nossas escolhas e refletirmos sobre a consistência e consequências semânticas do primeiro sistema semântico organizado². Essa revisão ajudou-nos, por conseguinte, a amadurecer e compreender melhor os diálogos e interseções semânticas que podem ser realizados e sobre os quais nos debruçaremos num dos pontos seguintes.

Uma vez que, por questões de anonimato e confidencialidade, não disponibilizamos em anexo nem as transcrições dos *focus groups* nem os comentários das validadoras, entendemos que é essencial descrever com pormenor as observações que nos foram endereçadas. De facto, isto justifica-se pela centralidade desta análise de conteúdo (i) para o processo de construção de conhecimento sobre uma temática que nunca foi trabalhada em Portugal; e (ii) para validarmos os próximos passos em termos de recolha de dados – porque os questionários dependem da análise realizada aos dados recolhidos nos *focus groups*.

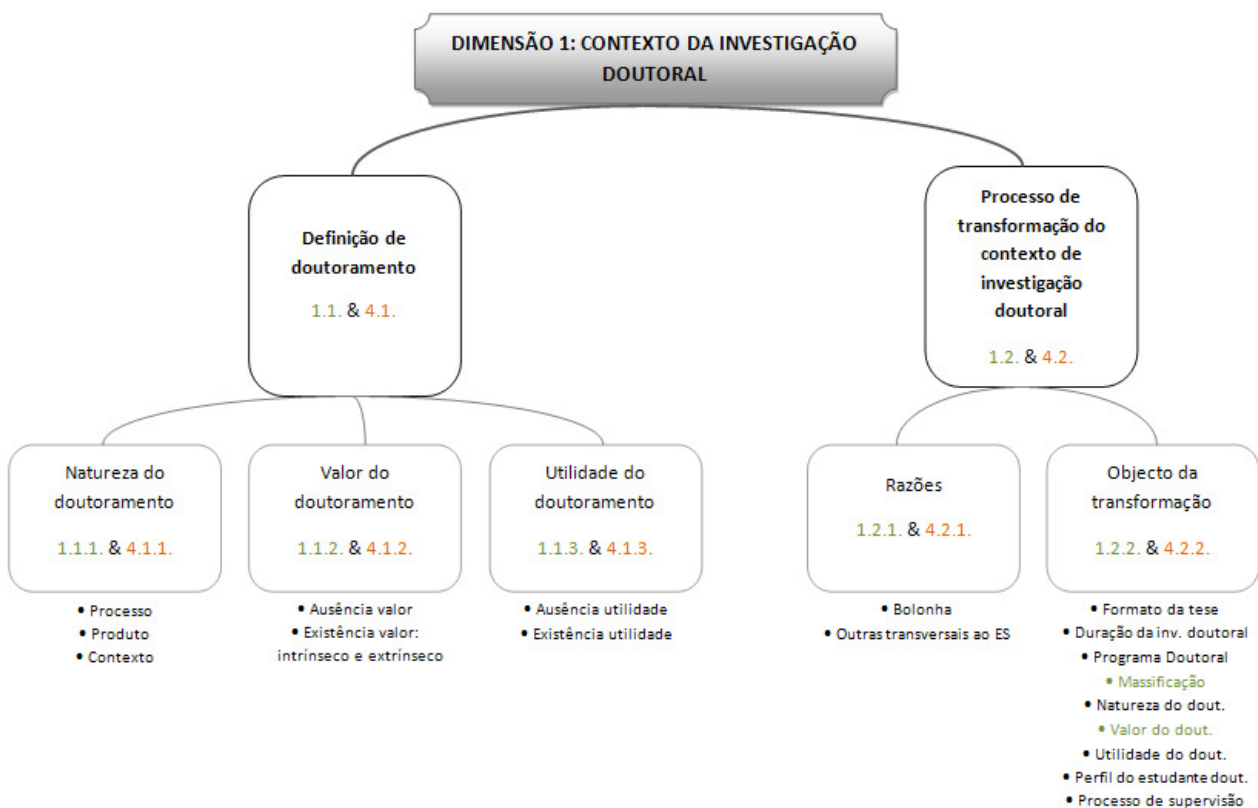
Assim, sistematizaremos os comentários e/ou questões colocados por cada validadora individualmente, procedendo nós ao esclarecimento e/ou justificação das várias opções, o que tornará mais explícito o próprio processo de construção e revisão da análise de conteúdo e agregação semântica. De salientar que, em variados casos, há a proposta de alteração de nomenclatura, que adotaremos depois de concluirmos esta parte: ou seja, a nomenclatura proposta será adotada no nosso discurso depois de termos esta sistematização concluída.

De salientar, inclusivamente, que só nos referiremos aos comentários e/ou questões que as validadoras sugerem e que impliquem revisões (nomeadamente em termos de alterações a realizar no sistema de categorização) e/ou justificação de opções no que concerne ao posicionamento semântico. Isto, na medida em que algumas validadoras teceram alguns

² De salientar que, apesar de termos ponderado a existência de uma análise, dirigida às validadoras, de âmbito quantitativo, considerámo-lo facultativo, uma vez que reconhecemos que os comentários de natureza qualitativa seriam mais profícuos e interessantes para nós neles refletirmos. Por isso mesmo, não teceremos considerações sobre essa análise quantitativa, porque as validadoras enveredaram, como mencionámos, por um feedback de carácter qualitativo (à exceção de uma das validadoras que também realizou a análise quantitativa).

comentários de âmbito qualitativo sobre os resultados, que dizem respeito ao seu próprio confronto com as evidências apresentadas. Isto demonstra não só a pertinência da temática, como também o envolvimento das validadoras com a própria temática. Neste sentido, deve acrescentar-se a existência de alguns comentários sobre os excertos apresentados como evidências de (sub)categorias, questionando, por exemplo, em alguns momentos, a existência de outros excertos mais exemplificativos relativos a uma determinada conclusão. A existência destes comentários também nos conduziu à revisão da base de dados categorial aquando da própria reorganização do sistema semântico - que se seguiu à análise do feedback que explicitaremos nos próximos subpontos.

Finalmente, devemos relevar que usaremos excertos relativos aos comentários/ questões das validadoras (pelo que manteremos a língua original em que foram realizados), dando respostas a cada um deles. Já que a maioria dos comentários se centra sobre o sistema categorial, disponibilizamos, seguidamente, as figuras usadas no documento de validação como síntese representativa da primeira versão da análise de conteúdo (figura 4.5³). Será, inclusivamente, uma forma de, no ponto seguinte, ser possível visualizar as alterações face às novas figuras sistematizadoras relativas à categorização revista.



³ Sistema de cores usado: (i) a preto/cinza escuro, as (sub)categorias partilhadas por supervisores e estudantes; (ii) a verde, o que corresponde á voz dos supervisores; e (iii) a cor de tijolo, o que diz respeito à voz dos estudantes. Mantemos o acordo ortográfico anterior.

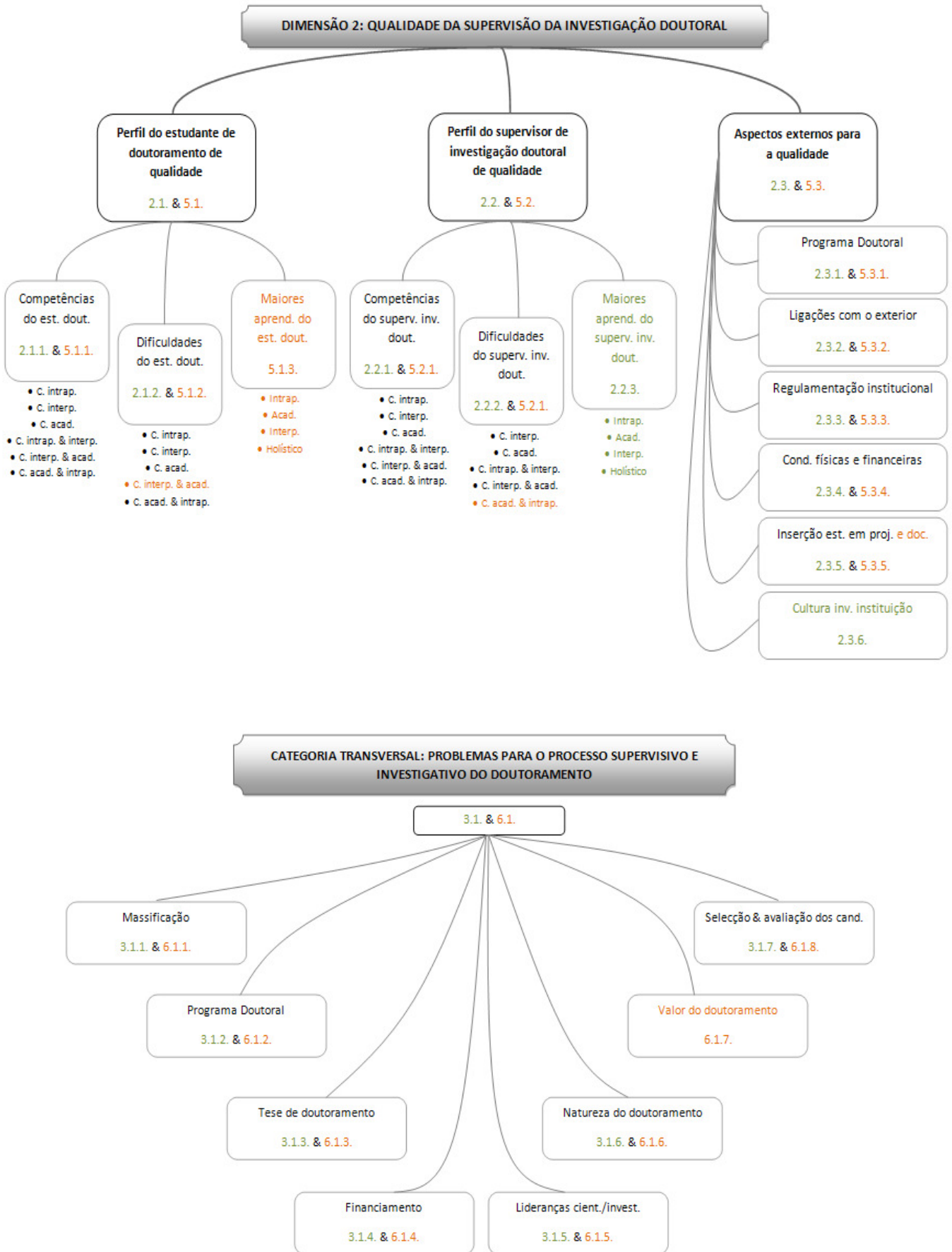


Figura 4.5: Árvores categoriais referentes à 1ª versão da análise de conteúdo

2.1. Validadora 1

- Necessidade de revisão da dimensão 1 ('Contexto da investigação doutoral'). Segundo esta validadora revela-se importante rever não só o nome desta dimensão 1, mas também a própria hierarquia semântica proposta. Nas suas palavras: *"Tenho dúvidas sobre esta hierarquia: 'natureza' é mais fundamental do que 'contexto. [A natureza] É a essência, é o ser, os contextos variam e têm variado ao longo do tempo. A natureza tem-se mantido, embora operacionalizada de modos diferentes pela evolução dos contextos"*.

De facto, ao realizarmos a primeira análise de conteúdo não previmos com acuidade a consequência hierárquica relativa a esta 1ª dimensão. Ao nomearmos esta dimensão como 'Contexto da investigação doutoral' referíamo-nos ao contexto no sentido abrangente de enquadramento, de 'balizas semânticas' enquanto vetores de sentido que tinham emergido na discussão. Porém, de facto observamos que a 'Subcategoria: Natureza do doutoramento' (1.1.1. & 4.1.1.) se encontra num nível do que podemos considerar de a-temporalidade diferente, quando comparada às restantes subcategorias que se podem 'enraizar' num determinado contexto espacial, institucional e temporal. Assim, na revisão da primeira versão da análise de conteúdo que realizaremos, teremos em conta este pertinente comentário, também com o objetivo de melhor representarmos semântica e visualmente as conceções dos participantes dos *focus groups*.

- Necessidade de se reverem as 'subcategorias: Valor do doutoramento' (1.1.2. & 4.1.2.) & 'Utilidade do doutoramento' (1.1.3. & 4.1.3.) (assim como quando aparecem noutros momentos). Nas palavras desta validadora: *"a utilidade é um valor"*. Por isso mesmo, não devem ser consideradas duas subcategorias separadas.

Este comentário é assaz pertinente e concordamos com ele. Por isso mesmo, revimos e agregámos essas duas linhas semânticas. Como verificaremos mais à frente, passamos a ter a categoria 'Valor de doutoramento' e, dentro desta, duas subcategorias: importância e utilidade. Desta forma, manteremos a diferença semântica que pretendíamos atingir com as duas subcategorias mencionadas.

- Comentário relativo ao agrupamento de algumas competências que, da perspetiva desta validadora, são diferentes: por exemplo, relativamente à 'Subcategoria: Competências do estudante de doutoramento' (2.1.1.) – (a) 'Competências Intrapessoais' - 'Grande dedicação e disciplina/disponibilidade pessoal'. Nas palavras desta validadora: *"Acho que 'disciplina' é bem diferente de 'dedicação' e esta pode*

existir sem que haja disciplina. Visto que disciplina é fundamental, não será de a separar de dedicação para lhe atribuir o valor que merece?”

Neste caso, tal como em alguns outros momentos em que juntamos duas (micro) competências, apesar de considerarmos que são competências diferentes, conscientemente decidimos emparelhá-las, face à inexistências de um número elevado de evidências que as pudessem suportar isoladamente. Assim, compreendendo a importância que estas e outras (micro) competências detêm para a definição conjunta dos perfis de qualidade, decidimos (no caso de haver um reduzido número de evidências) agrupá-las com aquelas que apresentam uma maior proximidade semântica. Por exemplo, num outro momento, agrupámos as competências ‘capacidade de trabalho, organização e gestão de tempo’, tendo por base a mesma ideia de inter-relação e proximidade semânticas.

- Comentário relativo à descrição da Subcategoria ‘Tese de doutoramento’ (3.1.3.): *“Será bom juntar formato e avaliação? São duas coisas distintas e, qualquer uma delas, muito importante”.*

Agrupámos esses dois aspetos na descrição, pois, na maior parte dos casos, emergiam juntos: o formato de uma tese de doutoramento (se é realizada de forma ‘tradicional’ e/ou é uma compilação de artigos – tese de doutoramento por publicação) vem associada à avaliação.

2.2. Validadora 2

- Necessidade da revisão da ‘categoria transversal’. De acordo com esta validadora é proposto que a ‘categoria transversal’ poderia ser a dimensão 3, *“sendo que o que a distingue das restantes é a focalização em problemas (obstáculos, dilemas, etc)”*. De facto, nas suas palavras: *“Esta dimensão poderia retomar as categorias principais anteriores e algumas das subcategorias correspondentes, podendo acrescentar subcategorias novas. Desta forma julgo que o sistema de análise seria mais consistente. Uma das alterações que isto implica é fazer transitar as ‘Dificuldades do supervisor’ e as ‘Dificuldades do Estudante’ da Dimensão 2 para esta 3ª Dimensão, pois não faz sentido que não se incluam aí esses aspetos problemáticos. Assim, na Dimensão 2 ficaria tudo o que confere qualidade à supervisão e à investigação, e na Dimensão 3 tudo o que lhes retira qualidade ou coloca essa qualidade em causa”*.

No momento da realização da análise de conteúdo que conduziu à primeira versão apresentada no documento de validação, decidimos agrupar as (sub)categorias em duas dimensões principais, que versavam sobre temas específicos, e numa categoria transversal que, tal como o nome indica, atravessava essas duas dimensões, em virtude das relações que

podiam ser estabelecidas com cada uma delas. Isto, pois os problemas agrupados nessa categoria transversal influenciariam as (sub)categorias que integravam as duas dimensões. Como tal, visto a dimensão 2 remeter para aspetos da qualidade da supervisão da investigação doutoral colocámos aí todos os aspetos que a influenciariam, inclusivamente as dificuldades de estudantes e supervisores (em termos de competências). Neste caso, considerámos que essas dificuldades, quando ‘transformadas’ na sua versão ‘positiva’, permitiriam obter as competências identificadas. Por este motivo, colocámos essa subcategoria dentro da dimensão 2. Por sua vez, a categoria transversal, uma vez que não agregava todos problemas que podiam ser identificados, da nossa perspetiva não poderia ser considerada como uma dimensão, pois não auferia do mesmo nível semântico que as outras duas dimensões apresentavam, para além de cruzar ambas as dimensões identificadas.

No entanto, face ao comentário realizado, podemos, de facto, aperfeiçoar e consolidar o próprio agrupamento conceptual, nomeadamente por uma melhor delimitação semântica das dimensões. Assim sendo, revisitámos a categorização realizada e procedemos à alteração proposta. Consequentemente, passamos a ter três dimensões, com autonomia semântica equivalente e com a sua própria temática caracterizadora. A dimensão 1, apesar de uma reestruturação em termos de hierarquia semântica, mantém as mesmas (sub)categorias. Por sua vez, relativamente à dimensão 2 revimos também a sua hierarquia semântica (como se constatará mais à frente) e retirámos o que remetia para dificuldades e/ou problemas identificados. Já a dimensão 3 passa a ser considerada como uma espécie de ‘espelho semântico’ da dimensão 2, mas na sua ‘faceta’ menos positiva. Assim, embora o enfoque esteja colocado sobre os problemas para a qualidade do processo supervisivo e investigativo, mantemos a mesma estrutura evidenciada na dimensão 2 – dificuldades para estudantes e supervisores, assim como problemas contextuais.

- Esta validadora apresenta a proposta de as subcategorias ‘Valor do doutoramento’ e ‘Utilidade do doutoramento’ (sempre que estas expressões são usadas) poderem ser integradas: *“A noção de valor é ampla e deveria incluir a utilidade”*.

Este aspeto já tinha sido mencionado pela validadora anterior, pelo que nos escusamos de incorrer em repetições.

- No que concerne à ‘Subcategoria: Objeto da transformação’ (1.2.2. & 4.2.2.), é proposta a revisão de dois aspectos: incluir ‘processo de supervisão’ em ‘natureza do doutoramento’.

De facto, neste momento constatamos as semelhanças semânticas e a pertinência em se aglutinarem. Porém, ao revisitarmos as evidências que se inserem em cada um desses aspetos e que conduzem a uma determinada descrição dessas sub-subcategorias (como se

verificará mais à frente), verificamos que existe uma autonomia e diferença semânticas em cada uma delas. Por isso mesmo, mantemos essa subdivisão. No entanto, é evidente a existência de diálogos conceptuais entre elas, pelo que esse facto é relevado e identificado. Na verdade, mudanças na ‘natureza do doutoramento’ conduzem a mudanças no processo superviso. Porém, neste último caso, há mudanças que se referem a aspetos do quotidiano e, portanto, de âmbito mais específico e de natureza mais contextual que não se referem especificamente às mudanças em termos da natureza do doutoramento. Também este facto nos conduz a não aglutinarmos semanticamente estas duas sub-subcategorias, embora as interseções que podem ser realizadas sejam salientadas, como mencionámos.

- Mudanças sugeridas por esta validadora em termos de nomenclatura e respetivas decisões tomadas

(i) Proposta: Alteração do uso da nomenclatura ‘categoria/ subcategoria’ (que parece demasiado rígida para uma análise mais dinâmica) para ‘dimensão/ subdimensão/ indicadores’ OU ‘dimensão/ temas/ subtemas’. A validadora refere que talvez se encontre mais de acordo com a última proposta: *“talvez esteja mais de acordo com a análise (...) e seria mais útil depois para a organização da análise”*.

- Decisão tomada: proposta aceite. De facto, aquando da nossa primeira análise de conteúdo que conduziu ao documento de validação, sentimos que a nomenclatura que estávamos a usar parecia demasiado rígida – isto, tendo em conta não só o carácter processual descrito (que é como que uma característica do fenómeno em análise), mas também o carácter semântico de natureza interativa das linhas de sentido emergentes dos *focus groups*. Por conseguinte, parece-nos viável e pertinente alterarmos a terminologia usada, de forma que nela também transpareça a dinâmica de processo e de diálogo semântico que pode ser estabelecida. Assim, a partir do próximo subponto passaremos a usar: Dimensão (que se mantém); Temas; Subtemas; aos tópicos abordados e específicos de cada (sub)tema denominá-los-emos de descritores. Para além disso, devemos mencionar que usaremos o termo ‘evidências’ para nos referirmos aos excertos categorizados em cada (sub)tema.

(ii) Proposta: Alteração do nome atribuído à dimensão 2 (‘Qualidade da supervisão da investigação doutoral’), passando a intitular-se ‘Qualidade do processo superviso e investigativo do doutoramento’.

- Decisão tomada: proposta aceite. Na verdade, fica mais explícita a interceção entre aspetos mais ligados ao processo superviso e ao processo investigativo havendo, no entanto, competências que podem pertencer a um dos processos de forma mais evidente, consoante o contexto (que é explanado nas próprias evidências).

(iii) Proposta: Alteração do nome da ‘Categoria: Definição de doutoramento’ para ‘Conceção geral de doutoramento’ (1.1. & 4.1.).

- Decisão tomada: proposta aceite. Não estamos perante uma definição *per se*, mas perante uma conceção geral sobre o conceito de doutoramento, pelo que será esta a expressão que caracteriza e agrega semanticamente a categoria em questão.

(iv) Proposta: Alteração do nome da subcategoria ‘Razões’ (1.2.1 & 4.2.1.) por ‘Fatores’.

- Decisão tomada: proposta aceite. O conceito ‘fator’ encerra em si a ideia de agente, elemento que concorre para um determinado resultado (no nosso caso, para o ‘processo de transformação do contexto da investigação doutoral’). Por conseguinte, cremos que este conceito nos parece mais apropriado do que o uso de ‘razões’.

(v) Proposta: Alteração do nome da ‘Categoria: Aspectos externos para a qualidade (...)’ (2.3. & 5.3.) para ‘Aspectos contextuais de qualidade’, porque, tal a validadora refere, *“se reportam aos contextos da investigação doutoral em que os sujeitos trabalham”*.

- Decisão tomada: proposta aceite. Na verdade, denominámos essa categoria, primeiramente, de ‘aspectos externos’ para não se confundirem com os aspectos de natureza ‘interna’ e inerente aos sujeitos (estudantes e supervisores) que encontramos nas outras categorias desta 2ª dimensão (e que se referem às competências). Porém, mais do que externos por si só, são, de facto, aspectos contextuais – seja temporal e/ou espacialmente – pelo que parece ser um conceito semanticamente mais adequado para esta categoria.

(vi) Proposta: Alteração do nome da ‘Subcategoria: Regulamentação institucional’ (2.3.3.) para ‘Regulação institucional’, porque os aspectos referidos, tal como menciona a validadora, *“não são apenas de regulamentação”*, sendo que regulação inclui regulamentação.

- Decisão tomada: proposta aceite. Não tínhamos, de facto, ponderado sobre a abrangência semântica do conceito ‘regulamentação’ face aos aspectos referidos e incluídos nessa subcategoria.

2.3. Validadora 3

- Relativamente à dimensão 1, esta validadora questiona: *“Qual a diferença entre doutoramento e investigação doutoral?”*

De facto, usámos uma terminologia diferente que devemos ajustar e clarificar. Ao usarmos o conceito ‘doutoramento’, o enfoque está mais colocado no produto final, na conceção e no significado do grau. Mas, por outro lado, é um conceito relativamente amplo, porque pode incluir vários aspectos como a investigação, a supervisão, o Programa Doutoral, o

financiamento, entre outros. Por sua vez, ao usarmos o conceito ‘investigação doutoral’, colocamos a tónica no processo: o carácter processual da investigação, que se traduz na realização de variadas tarefas e conduz a um maior enriquecimento e desenvolvimento de todos os envolvidos.

No que concerne ao uso das expressões na dimensão 1, salientamos que (i) o nome da dimensão irá ser mudado para ‘Enquadramento do processo supervisivo e investigativo de doutoramento’ (seguindo a lógica das designações das outras duas dimensões, para além de, semanticamente, se revelar mais apropriado); (ii) alteraremos ‘Definição de doutoramento’ para ‘Conceção geral de doutoramento’ (no seguimento do que já foi mencionado anteriormente no que concerne a um comentário de outra validadora); (iii) manteremos as expressões ‘Natureza do doutoramento’ e ‘Valor do doutoramento’; e alteraremos a designação de uma das subcategorias do ‘objeto de transformação’ (1.2.2. & 4.2.2.): utilizaremos ‘duração do doutoramento’ em vez de ‘duração da investigação doutoral’.

- Relativamente à dimensão 1, esta validadora menciona que as 3 subcategorias que fazem parte da categoria ‘Definição de doutoramento’ (1.1. & 4.1.) também estão presentes dentro da outra categoria (‘Processo de transformação (...)’ [1.2. & 4.2.]). Neste caso, a validadora considera que pode haver duplicação de subcategorias, pois o uso da mesma nomenclatura das subcategorias (natureza, valor e utilidade do doutoramento) se mantém, podendo ser causador de alguma confusão semântica.

Primeiramente, devemos sublinhar que as duas categorias mencionadas (‘Definição de doutoramento’ [1.1. & 4.1.] e ‘Processo de transformação (...)’ [1.2. & 4.2.]) são, de facto, diferentes, pelo que a sua definição as distingue conceptualmente. Para além disso, também a sua posição hierárquica dentro da dimensão é diferente – algo que, apesar de não estar evidenciado na apresentação da análise de conteúdo no documento de validação, está patente na apresentação e discussão dos resultados a que nos dedicaremos num ponto mais à frente neste capítulo.

Quanto ao uso de subcategorias com a mesma nomenclatura, tomámos esta decisão por existirem aspetos temáticos específicos recorrentes ao longo da discussão dos grupos de discussão e, conseqüentemente, na nossa categorização. No entanto, esses aspetos temáticos específicos (relativos, portanto, às subcategorias) surgem associados a diversos aspetos temáticos mais abrangentes (referentes, logo, às categorias). Neste sentido, apesar de o ‘objeto’ a que nos referimos ser o mesmo (daí o uso da mesma nomenclatura, como, por exemplo, ‘natureza do doutoramento’), a sua ‘localização’ conceptual (ou seja, a categoria à qual se encontra ‘ligada’ semanticamente) torna diferente a interpretação que deve ser dada a esse mesmo ‘objeto’.

Por conseguinte, apesar de as subcategorias terem o mesmo nome ('natureza do doutoramento' e 'valor do doutoramento'), não só os diálogos e posicionamentos semânticos são diferentes, exatamente devido ao seu próprio enquadramento, mas também a sua hierarquização dentro do sistema semântico. Assim, as subcategorias e as citações que fazem parte da categoria 'Processo de transformação (...)' (1.2. & 4.2.) são as que remetem para isso mesmo (aspectos identificados pelos participantes que têm vindo a sofrer mudanças). Por sua vez, na categoria 'definição de doutoramento' (1.1. & 4.1.) estão as evidências que são caracterizadoras e definidoras do doutoramento (pertencendo, logo, a um domínio e natureza quase epistemológicos).

Finalizamos sublinhando que o uso da mesma nomenclatura, em termos de temas específicos referentes a subcategorias, revela que a agregação semântica é um exercício de sistematização articulada e 'construtora' de sentidos e interpretações. Por sua vez, essa articulação de sentidos conduz a ligações e diálogos mais ou menos visíveis entre os 'veios' semânticos e hierárquicos que também demonstram ser mais de natureza 'líquida' do que estática.

- Relativamente à dimensão 1 e, especificamente, no que concerne à Categoria 'Processo de transformação do contexto de investigação doutoral' (1.2. & 4.2.) -> Subcategoria 'Razões' (1.2.1. & 4.2.1.): 'Outras transversais ao ES', esta validadora questiona *"de que forma se relaciona com a categoria transversal?"*

Na categoria transversal incluímos, efetivamente, todos os problemas identificados por supervisores e estudantes que se referem ao processo superviso e investigativo. Portanto, sendo problemas, são equacionados como tal, sendo-lhes atribuído um sentido negativo. Porém, as razões de transformação podem não ser consideradas de forma negativa, como são, por sua vez, os aspetos incluídos na categoria transversal. Por exemplo, observe-se o caso da massificação: ao mesmo tempo que pode ser considerada uma das razões da mudança, não lhe sendo atribuído qualquer sentido negativo ou positivo, pode, porém, ser-lhe atribuído, considerando a voz de um outro participante, um sentido pejorativo e negativo (porque dificulta a relação supervisiva, por exemplo). Neste caso, ao ser-lhe atribuído um juízo de valor negativo, já pode ser considerado um problema e, portanto, pertencer semanticamente à categoria transversal. Novamente, neste ponto subjaz o mesmo tipo de raciocínio que apresentámos no ponto anterior.

- Novamente, no que concerne à dimensão 1, especificamente, Categoria 'Processo de transformação (...)' (1.2. & 4.2.) -> Subcategoria 'Objeto da transformação' (1.2.2. & 4.2.2.): 'Perfil do estudante de doutoramento', esta validadora levanta a seguinte questão: *"Não há relação com a massificação?"*

Tal como já mencionámos anteriormente, na análise de conteúdo descrita no documento de validação não apresentámos todas as associações semânticas que podem ser estabelecidas – referimos, apenas, as que podem ser observadas numa perspetiva mais geral. Tentámos, pois, apresentar uma análise ‘limpa’, de modo que a validação fosse realizada no que diz respeito à ‘base semântica’ sobre a qual, posteriormente, nos poderíamos deter para evidenciar e discutir os diálogos semânticos que se pudessem vir a estabelecer (e que apresentaremos num ponto mais à frente neste capítulo).

- Relativamente à dimensão 2, especificamente considerando: Perfis de qualidade -> Competências e dificuldades -> existência da subcategoria nomeada como ‘Cruzamento de competências’. Esta validadora levanta a seguinte questão: *“Fará sentido apresentar estes cruzamentos ao nível [hierárquico] das restantes subcategorias?”*

Atribuímos o nome de ‘Cruzamento’ (que se realiza entre duas subcategorias), porque, nesse caso, essas subcategorias comungam de características semânticas da interseção observada: o cruzamento entre duas subcategorias ‘produz’ uma outra subcategoria. Acaba, pois, por ser uma subcategoria de natureza híbrida, pois apresenta uma dupla identidade. Como já mencionámos anteriormente, não tornámos visível nem explícito o carácter hierárquico que pode ser estabelecido nas várias dimensões. Mas, de facto, como veremos mais à frente, observaremos que estes cruzamentos de competências são de âmbito mais específico e tematicamente mais circunscritos, pelo que são de natureza hierárquica de nível mais baixo. Será, então, algo que passará a ser observado mais à frente.

- Relativamente à dimensão 2, em específico à Categoria ‘Aspetos externos para a qualidade’ (2.3. & 5.3.), a validadora apresenta a questão que transcrevemos: *“Várias das subcategorias surgem de novo na dimensão transversal: fará sentido esta repetição?”*

Neste caso, a justificação relativa a este aspeto já foi mencionada num ponto anterior. Usámos, em casos variados, a mesma nomenclatura, porque as subcategorias comungam dos mesmos traços semânticos que as caracterizam individualmente como tal. No entanto, face à ‘localização’ semântica em que se encontram (nomeadamente dimensão, categoria e subcategoria a que pertencem) é-lhes atribuído um sentido/interpretação diferenciado/a por todo o ‘encaixe’ semântico verificado. De notar, por isso mesmo, que essa repetição de nomenclatura se verifica em subcategorias que se encontram sob uma estrutura hierárquica maior, o que permite que este facto seja, na nossa perspetiva, passível de ser realizado.

2.4. Validadora 4

- Relativamente à dimensão 2, em específico quanto aos ‘Perfis de qualidade’ → Cruzamentos entre dois conjuntos de competências, esta validadora (internacional) menciona: *“It might be valuable to represent the overlapping competences with a Venn diagram of some sort to show how Intrapersonal Competences, Interpersonal and Communicative Competences, and Academic and Research Competences can intersect in some ways but not in others”*⁴.
- Relativamente à dimensão 2, especificamente ‘Perfis de qualidade’ (relativamente aos conjuntos de competências): *“It might also be useful at some point in the discussion to line up the sets of categories alongside each other to see where the categories relating to supervisors and to doctoral students match and where they do not have direct correlations. The differences might well be just as instructive as the similarities (e.g. 2.1.1.b and 2.1.2.b – why doesn’t ‘ability to work in teams’ appear under Doctoral students’ difficulties when it does appear under competences? Should the Doctoral Students’ Academic and Research Competences (2.1.1.c) and those of the supervisors (2.2.1.c) be presented in an identical list in the same order?)”*

Juntamos os dois comentários, pois observamos relações entre eles. Apesar de esta validadora não se focar no sistema de categorização em si, estes são comentários mais prospetivos, no sentido em que colocam a ênfase na fase seguinte relativa à discussão e integração dos resultados (que iremos apresentar numa das secções seguintes).

Devemos, pois, mencionar que já pretendíamos realizar o que foi sugerido por esta validadora, nomeadamente: (i) alinhar as (sub)categorias de forma a integramos os resultados e a percebermos as ligações que podem ser estabelecidas no que concerne a aproximações e afastamentos semânticos relativos às conceções de supervisores e estudantes; e (ii) quantificar a análise, apesar de os números, quando se realiza uma análise semântica, deverem ser considerados ‘relativos’. Porém, cremos que merecem ser observados para nós também verificarmos que ilações adicionais podem ser referidas.

2.5. Validadora 5

- Um dos comentários desta validadora, também internacional, é o seguinte: *“The categories assume a relationship between doctoral student and supervisor. In the UK it is now common for each student to have at least two supervisors, and many study*

⁴ Relembramos que, no caso das validadoras internacionais, manteremos os comentários realizados na língua original – em ambos os casos, em língua inglesa – de forma a ser melhor transmitida a ideia base.

within graduate schools or doctoral training centres, so the support of a wider group of academic staff and fellow researchers assumes a much greater importance”.

O comentário que acabamos de citar, apesar de não conduzir a uma pergunta, torna claro a existência de realidades um pouco diferentes em que o fenómeno de supervisão da investigação decorre. Por um lado, nem em todos os casos supervisivos se encontram dois supervisores – aliás, por não haver discussões e/ou trabalhos neste âmbito não conseguimos saber se esta é uma prática frequente. Por outro lado, a existência de Escolas Doutorais em Portugal é um fenómeno muito recente, não conseguindo nós perspetivar a dinâmica que essas estruturas terão, nem a influência que apresentarão para o processo supervisivo e investigativo.

Para além disso, o comentário remete para um aspeto que diz respeito à própria delimitação da discussão. De facto, observando os próprios guiões dos *focus groups* (apêndices 4 e 5), verificar-se-á que o enfoque da discussão é a relação estabelecida entre o estudante e o supervisor, na medida em que é nesta díade em que colocamos o centro da qualidade do processo supervisivo. Porém, tal como depois as evidências demonstram – particularmente as que se referem aos perfis de qualidade de supervisores e estudantes – observar-se-á que as competências interpessoais (de onde se destacam o trabalho em grupo, a exposição e interação com outros) são essenciais no processo investigativo e supervisivo.

- No que concerne à denominação da dimensão 1 (‘Contexto da investigação doutoral’), esta validadora considera a necessidade de explicitar o que nós entendemos por contexto.

Tal como mencionámos anteriormente, usámos o conceito ‘contexto’ com o sentido de enquadramento. De facto, entendemos a dimensão 1 como o pano de fundo em que se insere a discussão relativa a um fenómeno mais particular: a supervisão da investigação doutoral. Consideramos, pois, que, para melhor compreendermos o fenómeno em questão, é necessário alargar um pouco as suas fronteiras de/para reflexão, na medida em que a supervisão investigativa não existe isoladamente. O seu enquadramento, neste sentido, ajuda a entender determinados posicionamentos, reflexões e conclusões – por exemplo, alguns objetos do processo de transformação (dimensão 1) poderão ter consequências no processo supervisivo e conduzir, portanto, a alguns problemas/ dificuldades identificados (dimensão 3).

- Esta validadora lança uma questão: *“Does your research allow for the student to be ‘agentic’ (Hopwood) or does it assume that all students are similar?”*

Creemos que, apesar de se focar no estudante, aquele é um aspeto que pode ser estendido ao supervisor, para além de remeter e de questionar a pertinência e/ou relevância de um dos nossos objetivos que diz respeito ao desenho de perfis de qualidade –

consideramos, aliás, que este pode ser entendido como o cerne da questão. Assim, reolocamos a pergunta: a identificação e/ou desenho de perfis de qualidade conduzem à assunção de que os indivíduos que se envolvem no processo supervisivo e investigativo são todos iguais e que o processo mencionado é caracterizado por rotinas? E/ou que os indivíduos são agentes, no sentido de se diferenciarem dos demais pelas suas próprias ações e compromissos, fazendo com que o processo supervisivo e investigativo seja de natureza imprevisível?

Primeiramente, assumimos que o processo supervisivo e investigativo é caracterizado por ser simultaneamente imprevisível e previsível: (i) é imprevisível pelo facto de as situações, as circunstâncias e os contextos, por um lado, serem de natureza mutável e caracterizados por imprevistos, e os sujeitos que neles intervêm, dado a sua heterogeneidade e subjetividade, por serem diferentes e agentes do inesperado; (ii) é previsível, pois o processo supervisivo e investigativo se insere numa matriz institucional, cultural, disciplinar e metodológica, havendo um determinado ambiente (de natureza holística) que determina certas situações e comportamentos. Exatamente por esta pequena descrição, consideramos que o esperado e o inesperado, o previsto e o imprevisto andam permanentemente juntos, descrevendo o processo supervisivo e investigativo, o qual é de profunda interatividade.

Neste sentido, pensamos que, apesar de considerarmos estudantes e supervisores agentes diferenciados que contribuem para o processo supervisivo e investigativo, eles regem-se por/ situam-se em um determinado ambiente, no qual as normas implícitas traçam muitas das expectativas que podem ser formuladas – nomeadamente no que diz respeito ao fenómeno em estudo. cremos, aliás, que será face a essas normas implícitas e expectativas que a criatividade e a inovação são ‘lidas’, observadas e potenciadas. Por conseguinte, apesar de não ser de natureza prescritiva, a identificação de perfis de qualidade de supervisores e estudantes permite tornar explícitas algumas das normas e expectativas (implícitas) e clarificar algumas ‘balizas semânticas’ em que o fenómeno em estudo decorre. Porém, tais ‘balizas semânticas’ não deixam de lado o imprevisto e o inesperado: estes são fatores que contribuem para o próprio desenvolvimento do processo supervisivo e investigativo, permitindo ou até mesmo exigindo aos seus principais atores (supervisores e estudantes) essa atitude de ‘agência’: isto é, agentes comprometidos, dinâmicos e com intenções.

3. REVISÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO: DESENHO DO SISTEMA SEMÂNTICO FINAL

Face às sugestões, comentários e questões levantadas pelas validadoras sobre os quais nos debruçámos no ponto anterior, procedemos a uma reflexão mais aprofundada,

revisitámos o primeiro sistema semântico e procedemos a algumas alterações que foram, eminentemente, de dois tipos: de nomenclatura em alguns casos e de estabelecimento de uma hierarquia e encaixe semântico de forma mais visível e ponderada. Para além disso, realizámos uma 'limpeza semântica' - mais no sentido de 'depuração semântica' - à base de dados: (i) revimos todas as dimensões, temas e subtemas, assim como, especificamente, a adequabilidade semântica e respetivas descrições, e (ii) 'afinámos' os próprios descritores dos subtemas e respetivas evidências.

No que concerne ao novo sistema temático que apresentamos em forma da figura seguinte (figura 4.6), consideramos que se trata de uma agregação dos resultados mais madura, refletida e aprofundada, para a qual contribui não só a validação da base semântica, como o diálogo entre (sub)temas das várias dimensões, o qual será explorado com detalhe na secção seguinte. Por conseguinte, julgamos que o entendimento do nosso objeto de estudo é de natureza mais aturada e, simultaneamente, crítica, fruto deste processo de análise, (re)interpretação e validação.

Devemos ressaltar, finalmente, que a figura é reveladora do 'esqueleto' temático geral, assim como dos diálogos semânticos que podem ser estabelecidos. Para além disso, já se pode verificar a hierarquia semântica base dentro de cada dimensão. Ao abordarmos cada dimensão, tema e subtema em particular (no ponto e respetivos subpontos seguintes), apresentaremos novas figuras sintetizadoras que darão conta das inter-relações mais específicas que são estabelecidas dentro de cada (sub)tema.

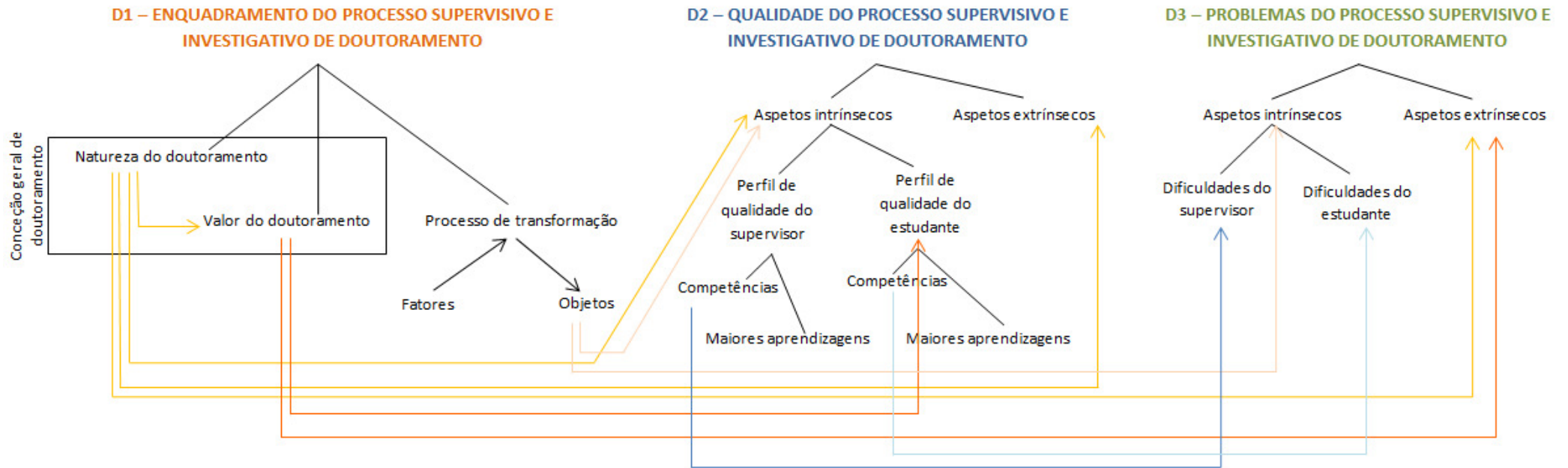


Figura 4.6: Sistema temático relativo à análise de conteúdo final.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta apresentação e discussão dos resultados, articularemos permanentemente as concepções partilhadas por supervisores e estudantes⁵. Consequentemente, ao longo desta reflexão, apresentaremos excertos relativos a cada conclusão, os quais consideramos exemplificativos (ou semanticamente representativos) de ambos os grupos (a não ser quando o descritor mencionado emirja apenas ou da voz dos supervisores ou da voz dos estudantes). Desta forma, tornar-se-ão mais evidentes não só as aproximações em termos das concepções partilhadas nos grupos de discussões, mas também as particularidades existentes.

Apesar de cada grupo dinamizado com supervisores e com estudantes ter tido a sua própria especificidade em termos de discussão (embora nos tenhamos mantido fiéis ao guião, abordando todos os tópicos), não a colocamos em evidência, visto que este não era um dos nossos objetivos. O que será apresentado e discutido reflete, pois, a ideia transmitida pelo grupo – um princípio seguido no processo de análise de conteúdo dos *focus groups*, como já havíamos referido no primeiro ponto deste capítulo.

Acrescente-se, ainda, que, na apresentação e reflexão articulada dos resultados (sobre os quais nos deteremos a partir do próximo subponto), seguiremos a seguinte estrutura: abordaremos cada dimensão individualmente, bem como cada (sub)tema, embora ressaltando as interligações semânticas que podem ser estabelecidas e observadas entre dimensões e/ou (sub)temas. Iniciaremos por apresentar a definição de cada dimensão e/ou subtema⁶ e, seguidamente, os descritores e respetivas evidências (um excerto representativo da concepção dos supervisores e outro dos estudantes). De salientar que, em alguns casos, como já relevámos, os descritores podem estar agrupados, devido à sua proximidade semântica, o que conduz, simultaneamente, à observação da tessitura entrelaçada das várias linhas de sentido.

Inclusivamente, ao abordarmos cada (sub)tema, para além de identificarmos o número de evidências por grupo dinamizado, apresentaremos, em alguns casos (especialmente na

⁵ A apresentação dos resultados neste ponto será, pois, diferente do que realizámos no documento de validação (apêndice 19). No documento de validação, como já mencionámos, tentámos apresentar a base da análise de conteúdo ‘limpa’, nomeadamente, de interligações e diálogos semânticos. Para além disso, apesar de incorrerem em repetições de descrições dos (sub)temas (anteriormente nomeados de (sub)categorias), apresentámos as concepções de supervisores e estudantes individualmente – portanto, sem estabelecer qualquer diálogo. O único aspeto que seguimos, de forma a evidenciar a repetição de (sub)temas e respetivas descrições (o que conduz a concepções semelhantes), foi a adoção de um símbolo sempre que isso acontecesse. Porém, nesta discussão integrada agrupamos as visões, deixando patente as distâncias e afastamentos existentes.

⁶ De salientar que haverá, em especial na dimensão 2, subtemas que terão a mesma nomenclatura e que se referirão aos mesmos objetos. Neste caso (e em outros semelhantes), apresentaremos a definição apenas uma única vez: no primeiro momento em que tal subtema aparece, de modo a não incorrerem em repetições, que ainda tornariam mais longa esta sistematização e discussão.

dimensão 2), o número de evidências por descritor. Apesar de providenciarmos o número de evidências por *focus group* (e, em alguns momentos, por descritor), essa quantificação deve ser interpretada com a devida cautela: a qualidade de uma evidência pode não corresponder à quantidade de vezes que é mencionada. Inclusivamente, em alguns casos, uma evidência pode ser incluída em mais de um (sub)tema e/ou descritor (fruto da riqueza da tessitura semântica dos dados). Porém, uma vez que nós dinamizamos todos os grupos de discussão, realizamos todas as transcrições e análise de conteúdo, temos um profundo conhecimento dos dados, pelo que, em muitos casos, algumas pistas deixadas pelos números são relevantes para a interpretação e discussão. Assim, a qualidade das evidências e a quantidade em que ocorrem são fatores em que ponderamos e que articulamos. Podemos, pois, assumir que são duas perspetivas em que assentam as conclusões que passamos a apresentar.

4.1. Dimensão 1: Enquadramento do processo superviso e investigativo de doutoramento

Esta primeira dimensão refere-se a aspetos gerais que nos ajudam a estabelecer balizas conceptuais em que inseriremos a reflexão específica sobre a qualidade do processo superviso e investigativo de doutoramento (que é o enfoque da dimensão 2). O que emergiu da voz de supervisores e estudantes foi estimulado por questões realizadas no início dos *focus groups*, que se referiram à contextualização da temática, ao entendimento de conceitos e à identificação de desafios.

De acordo com a figura seguinte, que sistematiza toda a dimensão 1 - os principais temas e subtemas que sobressaíram dos grupos de discussão (figura 4.7) - verificamos que a hierarquia semântica se baseia, por um lado, numa conceção transmitida pelos participantes referente à 'natureza do doutoramento' que é de índole a-temporal e, por outro lado, numa conceção de cariz mais contextualizada e variável (temporal e espacialmente) que diz respeito ao 'valor do doutoramento' e ao 'processo de transformação'. Face a esta conclusão, constatamos que a 'conceção geral de doutoramento' (uma espécie de tentativa de definição de doutoramento) possui uma vertente mais a-temporal e uma mais contextualizada, parecendo remeter para o facto de haver simultaneamente uma cultura investigativa que perpassa tempos e espaços e, simultaneamente, uma cultura investigativa de âmbito institucional, disciplinar, departamental, que não é isenta de contextos temporais.

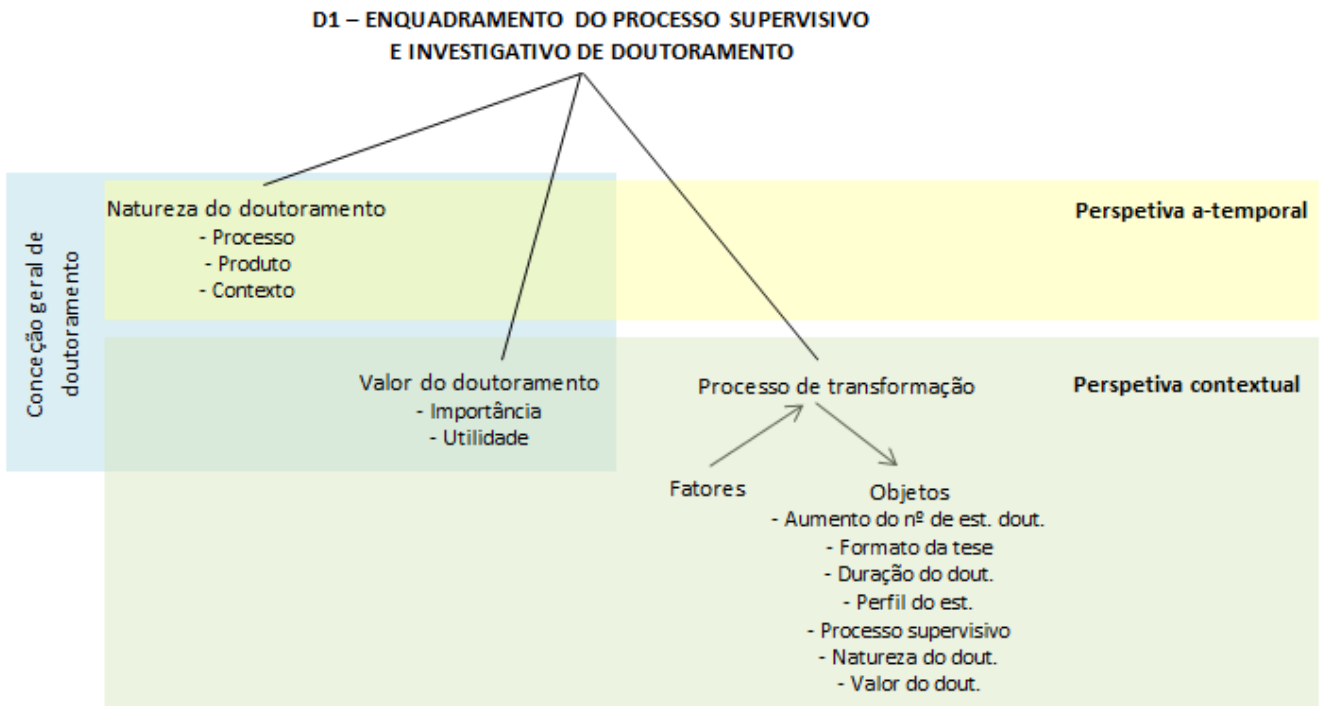


Figura 4.7: Sistema temático relativo à dimensão 1.

4.1.1. Conceção geral de doutoramento

Este tema diz respeito às concepções que os supervisores e estudantes possuem sobre o que é um doutoramento, estando dividido em dois subtemas principais (i) a natureza do doutoramento e (ii) o valor do doutoramento.

A figura, que se encontra no início da página seguinte, sistematiza as relações semânticas existentes entre subtemas e descritores que ‘compõem’ este tema (figura 4.8).

4.1.1.1. Natureza de doutoramento

Este subtema reporta-se ao significado ‘intrínseco’ ou quase de natureza epistemológica que é atribuído ao doutoramento. Pela análise realizada, podemos constatar que este aspeto está relacionado com a perspetiva que os participantes dos *focus groups* têm sobre tópicos relacionados, em especial, com o processo e o produto do doutoramento. Por isso mesmo, debruçar-nos-emos em três subtemas mais específicos (processo, produto e contexto) que se caracterizarão pelos descritores que de cada um deles fazem parte. Verificar-se-á que tanto supervisores como estudantes partilham concepções muito próximas.

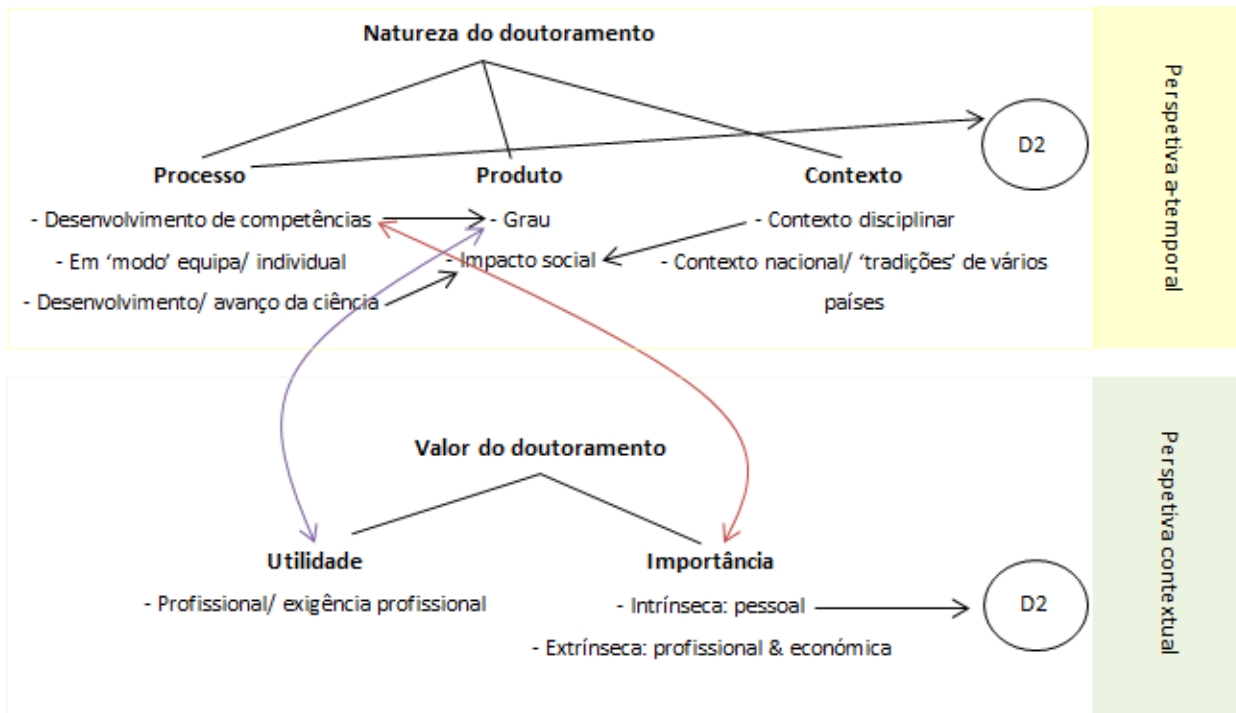


Figura 4.8: Sistema temático relativo a 'Conceção geral de doutoramento'.

a. Processo

Este subtema evidencia o facto de, tanto estudantes como supervisores, considerarem o doutoramento como um processo – o que, calculamos, contribuirá para uma conceção também ela de natureza processual da relação supervisiva. Encontramos, portanto, vários descritores que concorrem para o entendimento do doutoramento como o processo, profundamente associado à investigação doutoral. São esses descritores que identificamos nos próximos subpontos

a1. Processo de desenvolvimento de competências

Primeiramente, começamos por relevar que, tal como o próximo quadro demonstra (quadro 4.2), os participantes dos *focus groups* mencionam que o doutoramento é um processo de desenvolvimento de competências, no geral, e desenvolvimento de conhecimentos específicos relacionados com o seu foco investigativo, em particular.

Quadro 4.2: Número de evidências relativo a ‘Processo de desenvolvimento de competências’ por *focus group*⁷.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	3	2	2	5	5	1		
Com estudantes	2	3	2	3	1	6	2	4

Consequentemente, anotemos alguns excertos exemplificativos do descritor mencionado:

- *“Eu acho, de facto, que o doutoramento - tal como neste momento a formação avançada está organizada na Europa em particular - continua a ser um lugar, um espaço privilegiado - senão o único (...) - de “criação” de pessoas, de desenvolvimento de pessoas, de construção de pessoas inteligentes - não no sentido de inteligência primária - mas de pessoas críticas, interventivas, que atuam, que não comem gato por lebre, que não se enganam (...)”* (FG2 – supervisores);

- *“Do ponto de vista da pessoa que faz o doutoramento, eu acho que a pessoa deve olhar para o doutoramento como uma aprendizagem, basicamente. Portanto, uma aprendizagem para a qual se deve predispor a aprender e deve tomar consciência de que há muita coisa [para além do que é comumente conhecido]”* (FG4 – estudantes).

Na verdade, verificamos que este pode ser um introito ao que será desenvolvido na dimensão 2, na qual focaremos, com detalhe, o perfil de qualidade dos estudantes no que concerne às competências que deverão demonstrar e consolidar ao longo do processo. Mas, em particular, o facto de ser relevado o desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre um determinado tema, remete para as competências de cariz académico-científico – que abordaremos na dimensão 2, como mencionámos. Devemos, ainda, acrescentar que este último aspeto (desenvolvimento de conhecimentos específicos) vai dialogar semanticamente com um outro descritor que se reúne no âmbito deste mesmo subtema: ‘desenvolvimento da ciência e/ou do domínio científico’. Para além disso, este mesmo descritor também estabelecerá uma ligação com um do subtema ‘produto’ (respeitante ao grau académico).

⁷ Cremos ser importante relembrar o facto de termos realizado 6 *focus groups* com supervisores e 8 com estudantes. Este é o motivo pelo facto de todos os quadros que apresentam número de evidências e de descritores terem duas células (FG7 e FG8), relativas aos supervisores, que não se encontram preenchidas, nunca apresentando qualquer número.

a2. Processo em equipa vs individual

Por sua vez, o doutoramento, enquanto processo, ocorre em dois ‘modos’: (i) o modo ‘em equipa’ e (ii) o modo ‘individual/ solitário’. Tal como o quadro seguinte demonstra, este é também considerado, pelos participantes, um descriptor que caracteriza o doutoramento (quadro 4.3).

Quadro 4.3: Número de evidências relativo a ‘Processo desenvolvido em equipa e individualmente’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	5	2	2	1	6	2		
Com estudantes	4	1	2	5	6	2	3	1

De facto, apesar de muita investigação doutoral se desenvolver em equipa (em especial em determinados domínios) e/ou em ‘modo’ social em diversos momentos do processo (com a participação em congressos, por exemplo), também se desenrola individualmente, uma vez que o estudante se encontra em processo de aprendizagem e de (re)construção de conhecimento. Considerem-se os seguintes excertos:

- “Eles não estão a desenvolver nada disto sozinhos. (...) Um mês ou uma semana, visitam outros laboratórios onde fazem algum trabalho muito frequentemente fora do país, às vezes por razão nenhuma, outras vezes por estarem enquadrados em projetos. Isto há uma máquina... (...) Os alunos, durante o período do seu doutoramento, têm de ir a conferências e, de preferência, fazer apresentações orais em conferências. Tudo isto... Os alunos contactam com seminaristas, pessoas, colegas nossos que vêm cá e que falam para eles, etc. Não estão isolados, falam com o vizinho do lado e isto é que ajuda a criar uma certa cultura” (FG5 – supervisores);

- “O ser um trabalho solitário, o de doutoramento... (...) Muitas vezes temos o nosso orientador que nos pode ajudar, mas dependemos de nós: somos nós que o estamos fazer... Não estou sozinha no gabinete - eu até tenho amigas que muitas vezes me dizem “queres que eu te ajude em alguma coisa?” Mas não dá, porque é o nosso trabalho, são os nossos dados... Temos que ser nós a tomar conta daquilo... E então, é diferente e acaba por ser solitário por isso (...)” (FG6 – estudantes).

Este descriptor vai, pois, estabelecer um diálogo com o perfil de qualidade dos estudantes – no que concerne às suas competências intrapessoais, assim como interpessoais & comunicativas – e também com o perfil de qualidade dos supervisores – em especial no que

diz respeito às competências interpessoais & comunicativas – como constataremos na exploração da dimensão 2.

a3. Processo de desenvolvimento da ciência e/ou do domínio científico

Há, ainda, um outro descritor que pode ser associado a este subtema: o doutoramento, enquanto processo, está intimamente associado ao desenvolvimento/ avanço da ciência e/ou contribuição dada a um domínio científico. O quadro seguinte mostra o número de evidências que podemos encontrar no âmbito deste descritor (quadro 4.4).

Quadro 4.4: Número de evidências relativo a ‘Processo de desenvolvimento da ciência’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	2	3	3	3	4	6		
Com estudantes	2	4	3	2	4	2	0	3

O processo do desenvolvimento/avanço da ciência e/ou contribuição para um domínio científico encontra-se profundamente interligado a princípios como inovação e aprofundamento de uma área do saber, ‘produzindo’ conhecimento mais empírico e/ou mais teórico (consoante a epistemologia própria de cada disciplina). Podemos destacar os seguintes excertos:

- “Significa avanço no conhecimento, eu julgo... Eu também não sei se... Esses pilares julgo que são, de facto, transversais ao tempo, assim me parece. Terá de haver, independentemente da área, sempre avanço no conhecimento. É trazer algo de novo para o conhecimento (...)” (FG6 – supervisores);

- “(...) acho que devia ser inovador, criando-se algum elemento que pode revolucionar minimamente mas que pode significar bastante. Do ponto de vista, espero que seja algo aplicado (...) / (...) não existe inovação geral - que se inove totalmente uma coisa - dá-se mais uns pequenos passinhos naquela direção, ou dizemos que não é por ali e temos de ir por outro lado” (FG5 – estudantes) – este excerto sublinha que o fator da inovação, relativo à produção de conhecimento, pode ser entendido não em termos de ‘revolução científica’ mas mais um (pequeno) contributo em direção ao conhecimento.

Tal como já havíamos mencionado, este terceiro descritor estabelece uma relação próxima com o primeiro que referimos neste subtema, para além de dialogar com o subtema

seguinte: o doutoramento entendido como ‘produto’, nomeadamente em termos de ‘impacto social’, como verificaremos.

Finalmente, devemos relevar que, pelo facto de o doutoramento ter como objetivo o desenvolvimento/avanço da ciência, a divulgação ao longo do processo é fundamental. Apesar de este não ser um descritor diretamente associado ao subtema ‘processo’, é um aspeto que está associado ao último descritor mencionado. Isto porque, atualmente, o desenvolvimento e/ou contributo que se pode dar à ciência e/ou domínio científico passa indubitavelmente pela divulgação, à comunidade científica, dos resultados do que se está a desenvolver. Assim, concluímos com os seguintes excertos:

- *“O ser capaz de comunicar - é fundamental - e de se relacionar com os outros – isso é crucial, senão nunca consegue divulgar, difundir - que é um patamar fundamental em investigação. (FG4 – supervisores);*
- *“Acho que o conhecimento de nada serve se não puder ser expressado ou se não puder ser divulgado” (FG8 – estudantes).*

b. Produto

Relativamente a este subtema, o doutoramento (enquanto processo) culmina com dois tipos de produtos, mas de natureza diferente. Podemos, então, considerar dois descritores dentro deste subtema – apresentados nos subpontos seguintes.

b1. Grau académico

Sendo entendido como um processo de desenvolvimento de competências, podendo revestir-se, portanto, de um carácter formativo e de aprendizagem, o doutoramento pode ser entendido como um grau académico. É, pois, um sentido mais instrumental, mas, de alguma forma, ligado a um descritor do subtema anterior.

O quadro seguinte reúne o número de evidência que encontramos nos vários grupos de discussão (quadro 4.5).

Quadro 4.5: Número de evidências relativo a ‘Grau académico’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	5	0	1	4	0	2		
Com estudantes	4	5	3	0	0	1	0	0

No que concerne ao descritor mencionado, observem-se os excertos seguintes:

- “(...) grau académico que enriquece o currículo” (FG1 – supervisores);
- “O doutoramento é o tal grau máximo” (FG2 – estudantes).

b2. Impacto social

Como relevámos anteriormente, sendo o doutoramento um processo através do qual se almeja o desenvolvimento/avanço da ciência e/ou contribuição para um domínio científico (subtema anterior), é salientado, na maioria dos grupos de discussão (quadro 4.6), o facto de o trabalho investigativo dever ter um impacto social.

Quadro 4.6: Número de evidências relativo a ‘Impacto social’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	3	4	0	1	2	2		
Com estudantes	5	0	2	5	1	2	0	1

De facto, este tipo de produto acaba por ser consequência do processo de aprendizagem e de (re)construção de conhecimento em que o estudante está envolvido. Por conseguinte, esse impacto social não é apenas relativo a um produto em si mesmo, fruto de uma investigação doutoral que tenha aplicação imediata. O impacto social é, inclusivamente, em termos de intervenção social, cultural, ética, cívica, para além de dever ser entendida com consequências para futuro, em termos de dinâmica e atitude empreendedora do jovem doutorado. Anotem-se, assim, os excertos seguintes:

- “(...) e deve ser capaz, ainda, do meu ponto de vista, mais do que ser original, é ter uma intervenção que nós queremos que seja ética e cívica” (FG4 – supervisores);
- “(...) hoje em dia, pelo que vejo pelas investigações e pelos projetos de doutoramento, há cada vez mais uma preocupação em fazer investigação em aspetos que, de facto, se relacionam muito com as necessidades atuais da sociedade. Por exemplo, há muitos doutoramentos, até deste departamento [de Educação] – que, de alguma forma, estão relacionados com a realidade social (...)” (FG1 – estudantes).

O último excerto, proveniente da voz dos estudantes, salienta que esse impacto social não se manifesta apenas nas ciências exatas e nas engenharias com a produção de produtos

e/ou conhecimento com impacto mais imediato. A Educação é o exemplo de uma área de compromisso social, apesar de nem sempre estar bem visível.

c. Contexto

O último aspeto mencionado anteriormente já releva o facto de o doutoramento poder adquirir algumas nuances que diferenciam o contexto disciplinar em que o doutoramento decorre. Para além desse tipo de contexto, os participantes nos *focus groups* sublinham que o doutoramento pode adquirir ‘definições’ ou aproximações variadas consoante o contexto nacional em que se fala. O quadro seguinte reúne o número de evidências por grupo de discussão (quadro 4.7).

Quadro 4.7: Número de evidências relativo a ‘Contexto’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	0	4	3	9	4	1		
Com estudantes	4	3	1	3	2	3	7	3

Os excertos seguintes exemplificam o que mencionámos no parágrafo anterior:

- *“No sentido anglo-saxónico era muito um treino, uma formação, uma educação para ser investigador. Portanto, a ideia não era tanto chegar a algo... Aquela ideia que, com o doutoramento, vamos descobrir algo importante - isso fazia parte, porque um dos requisitos do doutoramento é um contributo significativo para o avanço do conhecimento... Mas era muito mais o processo, era muito mais aprender a fazer investigação (...) Eu lembro-me que a perspetiva aqui [em Portugal] estava muito mais centrada no conhecimento em si e conseguir dominar uma área e ser um especialista naquela área - aliás, isso notava-se pelo tamanho das teses, não é?”* (FG4 - supervisores);

- *“Mas o problema é essa coisa de fazer Ciência... Nós, no Departamento de Comunicação e Arte, temos alguns problemas com isso, porque, especialmente, para os de Música e para os de Design, essa coisa de fazer Ciência...”* (FG2 – estudantes).

Antes de concluirmos devemos enfatizar, face ao excerto proveniente da voz dos estudantes, a necessidade de se discutir e de se conceptualizar diferentes formas de doutoramento (em termos de produto, que, por conseguinte, influenciarão o processo investigativo e supervisoivo), consoante a especificidade e epistemologia do domínio científico.

Não se tratará de (des)valorizar o doutoramento e/ou a investigação desenvolvida nas mais variadas disciplinas, mas assumir-se que há especificidades que têm de ser reconhecidas, na medida em que isso influenciará a própria avaliação da investigação produzida e do produto apresentado. São, pois, aspetos que, no nosso entender, merecem uma reflexão e trabalho aprofundados.

4.1.1.2. Valor do doutoramento

Este subtema diz respeito, como o próprio nome indica, à atribuição de um sentido valorativo ao doutoramento, o qual pode adquirir duas perspetivas semânticas que, de alguma forma, se inter-relacionam mas que podem ser distinguidas: o valor atribuído enquanto utilidade e o valor atribuído enquanto importância. Focamos cada um destes subtemas tópicos nos pontos seguintes.

a. Utilidade

Neste caso, o enfoque é colocado sobre o sentido instrumentalizado e pragmático do doutoramento, mais especificamente relativo à necessidade e interesse de se possuir o grau de doutor. Verificamos, pois, que a tónica é colocada no produto – o doutoramento enquanto grau académico (como já mencionámos anteriormente). O próximo quadro reúne o número de evidências por grupo de discussão (quadro 4.8).

Quadro 4.8: Número de evidências relativo a ‘Utilidade do doutoramento’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	2	2	3	4	5	2		
Com estudantes	4	5	5	1	1	5	5	2

Como o quadro anterior demonstra, existe, de facto, o reconhecimento da utilidade do grau de doutor, em especial em termos profissionais, adquirindo mesmo contornos de necessidade e/ou exigência, nomeadamente para entrada numa carreira académica e/ou progressão na carreira. Observem-se os excertos:

- “No primeiro momento, há as pessoas - como nós que estamos na carreira académica. Portanto, a carreira académica, a exigência de carreira académica: faz, faz; não faz, vais para a rua” (FG2 – supervisores);

- “Hoje há pessoas para quem é só mesmo mais um grau e para garantir o lugar onde estão infelizmente” (FG3 – estudantes) – este excerto releva, a par da utilidade do grau enquanto necessidade, o facto de, quando o móbil dos sujeitos se prende com este tipo de exigência, poder não haver motivação intrínseca para o trabalho (investigativo) a realizar, o que pode ser uma dificuldade em termos de qualidade do processo superviso e investigativo. De facto, como verificaremos na dimensão 2, a motivação intrínseca é um descritor que faz parte das competências intrapessoais relativas ao perfil de qualidade dos estudantes.

b. Importância

Por sua vez, tal como o próprio nome indica, os participantes consideram que o doutoramento é importante, tem interesse (não se esgotando nos fins ‘utilitários’ que foram considerados no subponto anterior). Por conseguinte, apesar de essa importância poder ser associada ao produto (como aconteceu com a utilidade), refere-se também ao processo de aprendizagem pela investigação doutoral. O quadro seguinte apresenta o número de evidências por *focus group* (quadro 4.9).

Quadro 4.9: Número de evidências relativo a ‘Importância do doutoramento’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	5	4	4	1	2	0		
Com estudantes	1	1	1	2	1	3	1	1

Focando-nos na importância, no interesse atribuído ao doutoramento, este pode ser de natureza (i) intrínseca estando, portanto, mais sustentado na importância pessoal que o doutoramento trará ao indivíduo (e que os sujeitos reconhecem), podendo ser associado à aspetos de motivação intrínseca (um descritor que faz parte do perfil de qualidade do estudante, como se abordará na dimensão 2), e (ii) extrínseca, revestindo-se a importância mas a nível económico-profissional. Notemos nos seguintes excertos:

- “(...) têm uma experiência de trabalho relativamente incipiente, mas já entraram no mercado de trabalho, e agora estão a voltar porque, precisamente, sem querer generalizar isto, para alguns deles acho que até são desafiados internamente no seu local de trabalho para fazerem determinada... dar determinada resposta específica às necessidades de trabalho” (FG3 – supervisores);

- “(...) existe um interesse pessoal – de crescimento e alguma curiosidade” (FG7 – estudantes).

4.1.2. Processo de transformação

Este tema refere-se às concepções que supervisores e estudantes têm no que concerne às mudanças que o processo superviso e investigativo de doutoramento está a passar. De acordo com o seu ponto de vista, há fatores que conduzem à mudança/transformação, a qual recai sobre diversos tópicos – sendo a mudança ou processo de transformação o cerne, pelo que este tema é assim denominado. Consequentemente, agrega dois subtemas: (i) fatores e (ii) objetos. A figura seguinte sintetiza o sistema semântico referente a este tema (figura 4.9).

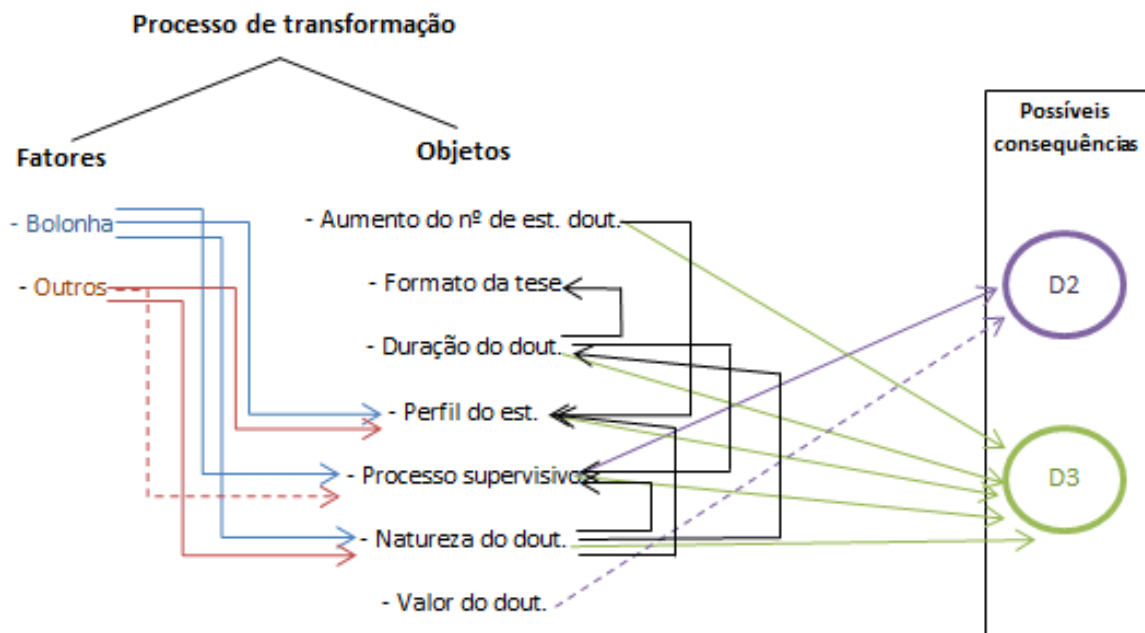


Figura 4.9: Sistema temático relativo a ‘Processo de transformação’.

É interessante verificar que a mudança é entendida no sentido temporal: assim, a comparação que os participantes realizam é entre o ‘hoje’ (presente) e o ‘ontem’ (um passado mais ou menos distante). Não assistimos, porém, a qualquer reflexão que equacionasse até que ponto um contexto institucional, por exemplo, está implicado no processo de mudança. Neste sentido, face ao que emergiu dos *focus groups*, cremos que faltam reflexão e debate sobre o impacto que as mudanças terão (i) na definição de perfis de qualidade, das responsabilidades e direitos dos envolvidos (nomeadamente das instituições), (ii) na definição

da natureza do doutoramento (apesar de ter sido afluído brevemente) e (iii) na avaliação das teses de doutoramento e na definição da sua qualidade (tópico extremamente residual nos grupos de discussão).

4.1.2.1. Fatores

Das vozes de supervisores e estudantes constatamos que há diversos fatores que, interligados, conduzem a mudanças/transformações em termos do processo supervisor e investigativo do doutoramento. O quadro seguinte agrega o número de evidências que encontramos por grupo de discussão (quadro 4.10). Observando-o, concluímos que encontramos mais evidências nos grupos dos supervisores.

Quadro 4.10: Número de evidências relativo a ‘Fatores’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	8	1	5	3	2	4		
Com estudantes	0	3	1	1	1	3	2	0

Primeiramente, devemos salientar que nem sempre existe a identificação de uma relação causa-efeito entre o(s) fator(es) e respetivo(s) objeto(s) transformado(s): por vezes, mencionam o que provoca a mudança, mas nem sempre reconhecem em que reside essa mesma mudança. No entanto, como a figura previamente apresentada demonstra (figura 4.9), há algumas evidências que permitem chegar ao estabelecimento de algumas relações.

No que concerne aos fatores mencionados pelos participantes, observamos que as suas conceções se concentram em Bolonha e numa multiplicidade de aspetos atuais e transversais às instituições de Ensino Superior, nomeadamente: massificação, democratização, heterogeneidade, crise (problemas de empregabilidade e de mercado), questões económicas e de financiamento, globalização. Constatemos, a título exemplificativo, os seguintes excertos:

- *“Sinto que, desde Bolonha, e especialmente nestes últimos dois anos em que os programas doutorais arrancaram, aí sim acho que houve um degrau. Não quero já dizer se acho que é para cima ou para baixo. Mas sinto que há um degrau (...)”* (FG1 – supervisores);
- *“Mas eu acho que há aqui algo que falta indicar: são fatores económicos. Não sei até que ponto estão a pressionar... Até que ponto é que os fatores económicos influenciam*

este processo de transformação. Porque eu vejo que a economia... (...) Como estamos em crise...” (FG6 – estudantes).

4.1.2.2. Objetos

Este subtema diz respeito ao que os participantes nos *focus groups* consideram que está a mudar no processo superviso e investigativo. Como se poderá constatar, são vários os objetos dessa transformação, correspondendo, como verificamos em seguida, à identificação de diversos subtemas. De sublinhar que são observadas relações semânticas entre diversos subtemas dentro do presente ‘chapéu’ ‘Objetos’, para além de outras com temas das dimensões 2 e 3 – estes diálogos serão relevados ao longo da apresentação e integração dos resultados. Finalmente, devemos realçar que a apresentação dos vários subtemas não segue uma ordem específica – isto é, não identificámos quaisquer critérios relativos à ordem com que abordamos os vários subtemas nos subpontos seguintes.

a. Aumento do número de estudantes de doutoramento

Este subtema remete para um fenómeno específico que torna bem patente uma mudança que temos vindo a assistir: enquanto, no passado, os estudantes de doutoramento eram poucos em número, atualmente assiste-se ao que já é considerada uma massificação neste nível. Apesar de o quadro seguinte demonstrar a existência de mais evidências nos grupos dinamizados com supervisores, os estudantes também notam esta mudança (quadro 4.11).

Quadro 4.11: Número de evidências relativo a ‘Aumento do número de estudantes de doutoramento’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	4	1	1	3	2	5		
Com estudantes	0	0	2	0	0	0	1	0

Há, de facto, a constatação, por parte de quem participa nos *focus groups*, desse aumento significativo de estudantes de doutoramento:

- “Agora, eu não sei explicar se isto tem a ver com o facto, mais uma vez, de estarmos a falar de grandes números. É difícil comparar com há cinco, seis anos para trás, o

número de pessoas que queria fazer o doutoramento em Física e em Ciências de Materiais era muito menor do que é agora” (FG1 – supervisores);

- “Neste momento (...) já têm tantos doutorandos a entrar (...) Ou seja, as vagas a ser preenchidas consecutivamente, talvez nem todas as vagas mas grande parte das vagas... E acabam por ser muitos doutorandos para um departamento...” (FG3 – estudantes).

A par disso, a esta mudança são associadas algumas consequências, nomeadamente: (i) vulgarização e normalização do doutoramento, (ii) impacto negativo para o processo supervisorio (aspeto que será abordado na dimensão 3, onde nos focamos em variados problemas) e (iii) mudança no perfil dos estudantes (um outro subtema incluído sobre o ‘chapéu’ semântico de ‘Objetos’), os quais demonstram, em muitos casos, falta de competências para estarem envolvidos numa investigação doutoral (esta consequência de âmbito negativo está aflorada na dimensão 3, onde, como mencionámos, analisamos problemas de ordem diversa).

b. Formato da tese

Este subtema salienta o facto de a tese de doutoramento estar a adquirir, atualmente, um formato diferente, acabando por demonstrar também diferenças na forma como o processo de investigação doutoral pode ser entendido. No quadro seguinte expomos o número de evidências que podemos encontrar nos grupos de discussão (quadro 4.12).

Quadro 4.12: Número de evidências relativo a ‘Formato da tese’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	2	0	2	3	0	0		
Com estudantes	0	1	0	2	2	0	2	0

De facto, tanto estudantes como supervisores constataam a existência desta diferença relativamente à forma que a tese está a começar a adquirir com mais frequência: dos antigos tomos de enorme extensão tem-se passado para um conjunto de artigos (a atual tese por publicação) e/ou para uma tese muito mais reduzida e sintética. Verifiquem-se as seguintes citações:

- “Agora já se começa a ver doutoramentos por publicação...” (FG4 – supervisores);

- “(...) antigamente considerávamos que um doutoramento era um documento final onde fazia uma breve revisão bibliográfica e depois escrevia-se um bocadinho as técnicas das máquinas que nós utilizamos, que agora não se faz – põem-se só as referências - e depois aí, se calhar, mete-se um bocadinho do que se fez e acaba ali. Agora não. Acho que agora entramos um bocadinho pelos artigos e entramos um bocadinho o que é que se fez em termos de “knowledge based” no mundo e não só em Portugal” (FG5 – estudantes).

Este aspeto do formato estabelece, pois, um diálogo com um outro subtema que se encontra sob o ‘chapéu’ semântico deste mesmo subtema (‘Objetos’). Estas mudanças no formato da tese atestam já uma alteração na duração do doutoramento: as pressões temporais estão, pois, a tornar-se cada vez mais evidentes.

c. Duração do doutoramento

Este subtema remete para o facto de, atualmente, o doutoramento demorar muito menos tempo a realizar-se, contrastando claramente com o passado. Observemos o número de evidências deste subtema nos vários *focus groups* realizados com estudantes e supervisores (quadro 4.13).

Quadro 4.13: Número de evidências relativo a ‘Duração do doutoramento’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	1	2	3	3	2	2		
Com estudantes	0	2	0	1	3	2	2	0

É, pois, consensual que o doutoramento, hoje em dia, é obtido de forma mais rápida, levando aproximadamente 4 anos, quando, no passado, demorava, na maioria, mais de 6 anos. Anotem-se os seguintes excertos:

- “(...) o doutoramento português de Coimbra - como disse o nosso colega, que levava 10 a 15 anos a fazer (...) Tenho vários bolseiros da FCT com bons projetos mas que, efetivamente, têm 5 anos para fazer o doutoramento” (FG4 – supervisores);

- “Se hoje em dia olharmos para os doutoramentos que eram feitos até aqui, alguns demoravam 6, 7 ou 10 anos (...) E parece-me que, para o que se está a caminhar agora, é claramente ter projetos relativamente curtos - espaço temporal de 3 anos...” (FG2 – estudantes).

Por conseguinte, atualmente é sublinhada a importância da rapidez (em termos de conclusão do doutoramento), aliada a questões de pressão temporal e eventual problema em termos de qualidade final - dois aspetos que serão abordados na dimensão 3, relativa à identificação e exploração de diversos problemas identificados pelos participantes. De qualquer modo, constatem-se nos seguintes excertos:

- “(...) eles [os estudantes] têm de dar alguma volta para que sintam que estão a fazer uma coisa que tenha um fim rápido - três, quatro anos (...) eu não tinha nenhuma pressão quando fiz o meu percurso” (FG2 – supervisores);

- “É exatamente isso que me parece estar acontecer no Processo de Bolonha. Apressar mas a qualidade... Parece... É essa a sensação que eu tenho vindo a ter. As coisas acontecem muito mais rápido, os alunos têm imensas coisas para fazer e a qualidade do produto final...” (FG6 – estudantes).

Para além disso, a redução da duração do doutoramento tem implicações, em termos de mudanças, no processo supervisivo, assim como na própria natureza do doutoramento – dois subtemas que exploremos mais abaixo, ainda dentro deste subtema ‘Objetos’.

d. Perfil do estudante de doutoramento

Este subtema remete para o facto de haver mudanças no perfil do estudante de doutoramento atual, quando comparado com os que entravam em doutoramento no passado. Apesar de encontrarmos mais evidências nos grupos dinamizados com supervisores, os estudantes participantes nos *focus groups* também assumem este facto (quadro 4.14).

Quadro 4.14: Número de evidências relativo a ‘Perfil do estudante de doutoramento’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	5	6	7	2	3	5		
Com estudantes	2	1	2	2	3	1	0	0

Essas mudanças no perfil dos estudantes observam-se em descritores como:

- Heterogeneidade – nomeadamente de nacionalidade, de experiências/carreiras profissionais e/ou investigativas (ou falta delas), de motivações (ou falta delas):

- *“Neste momento, temos aqui doutoramentos que têm 2 tipos de pessoas: (i) os que têm bolsa e não estão a trabalhar, (ii) e os que não têm bolsa mas estão a trabalhar”* (FG4 – supervisores);

- *“(...) grande parte das pessoas que tiram o grau de doutor, (i) primeiro ou porque não conseguem arranjar emprego na sua área e ter uma bolsa é uma boa opção, (ii) ou porque querem-se valorizar, ou seja, querem melhorar o seu nível académico, não para serem professores universitários, mas sim para se superiorizarem em relação aos seus colegas (...)”* (FG3 – estudantes).

- Decréscimo da qualidade das competências dos próprios estudantes que têm entrado no doutoramento recentemente (especialmente depois da transição para o 3º ciclo de Bolonha):

- *“Mas temos notado que há uma franja, superior ao que havia no passado, de alunos... eu não vou dizer que são alunos maus, mas são alunos que não têm perfil para serem alunos de doutoramento”* (FG3 – supervisores);

- *“Eu, por acaso, noto isso nos colegas mais novos - os colegas que vêm para os novos doutoramentos ou que estão a fazer bolsas de final de mestrado... Nota-se isso perfeitamente: são muito mais imaturos e são muito mais, até diria, inseguros”* (FG4 estudantes).

De salientar que, em particular, o último ponto remete para as dificuldades demonstradas pelos estudantes de doutoramento. Porém, este é um tema sobre o qual nos debruçaremos com detalhe na dimensão 3 (relativa às dificuldades dos estudantes, no que concerne às competências que deveriam ter, mas não têm e/ou estão pouco consolidadas).

Há que sublinhar que a mudança no perfil do estudante de doutoramento se deve, particularmente, a dois fenómenos. Primeiramente, podemos referir o facto de o mercado de trabalho não absorver licenciados e mestres, pelo que o fenómeno do desemprego impulsiona muitos candidatos a proporem-se a financiamento (bolsas de doutoramento) e/ou à prossecução de investigação doutoral:

- *“Depois aparecem os novos doutorandos ligados ao fenómeno do desemprego (...)”* (FG2 – supervisores);

- *“Mas acontece que muita gente, hoje em dia, segue para área de investigação e muitas vezes concorrem a projetos, porque não têm mais nada. (...) A bolsa é melhor do que estar desempregado...”* (FG3 – estudantes).

Para além disso, é mencionado que a mudança estrutural de Bolonha, em termos de ciclo de estudos, tem vindo a conduzir ao seguimento dos três ciclos, mesmo quando os indivíduos não demonstrem ter perfil para avançarem para doutoramento:

- *“Eu também tenho notado uma progressiva baixa de qualidade. Mas isto tem a ver, provavelmente, com o facto de, em Bolonha, as pessoas agora chegam mais cedo, mais imaturidade: na postura, na responsabilidade, na maneira como se relacionam com os outros, (...) Enfim, há alguma imaturidade crescente”* (FG1 – supervisores);

- *“(…) acabam com... 22 ou 23 anos... O mercado de trabalho ainda não está preparado para mim e tal, vamos cá testar: acho que vai ser mais natural nesse sentido... As pessoas vão ver mais naturalmente o percurso académico acabar no 3º ciclo...”* (FG1 – estudantes).

Para além disso, em alguns casos, o fenómeno da massificação (subtema ‘aumento do número de estudantes de doutoramento’) é entendido como potenciador da heterogeneidade e do facto de muitos sujeitos se sentirem atraídos em avançarem para doutoramento.

e. Processo supervisivo

Este subtema enfatiza a existência de mudanças em termos da supervisão da investigação doutoral, a qual está a decorrer de forma diferente nos dias de hoje, quando comparada com o passado. O quadro seguinte reúne o número de evidências sobre este subtema por grupo de discussão (quadro 4.15).

Quadro 4.15: Número de evidências relativo a ‘Processo supervisivo’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	3	2	3	2	0	3		
Com estudantes	1	3	0	1	1	0	2	0

De facto, as mudanças no processo supervisivo são visíveis tanto para estudantes, como para supervisores, assentando em diversos descritores que se entrecruzam:

(i) Em termos de socialização e trabalho colaborativo: no passado trabalhava-se de forma isolada, enquanto atualmente o trabalho de doutoramento é realizado, muito mais frequentemente, numa rede. Constatem-se, neste sentido, as citações seguintes:

- *“Ao menos os alunos agora estão em projetos, estão integrados em rede... Eles próprios são obrigados a mostrar, perante os outros, aquilo que... (...) durante esses anos de doutoramento, eu nunca praticamente expus o meu trabalho perante os meus colegas de grupo, por exemplo. Hoje isso é impensável. Os meus alunos de doutoramento, sei lá, de meio em meio ano fazem exposições perante as pessoas,*

discutem os problemas: é completamente diferente. E esse aspeto colaborativo eu acho que é absolutamente...” (FG2 – supervisores);

- *“Há bocado estávamos a falar dessa questão dos 3 anos ser pouco. (...) eu acho que antes olhava-se para o projeto de doutoramento como aquele projeto, depois há outro, depois há outro e ficamos com aquela ideia que há os resultados individuais e que nos ficamos por ali. Eu acho que agora, o facto de serem 3 anos, vai levar a uma maior envolvência, integração de vários projetos - trabalhar muito mais em rede”* (FG2 - estudantes).

(ii) Em termos de ‘assertividade’ e/ou pressão que o supervisor coloca, principalmente, sobre o estudante, devido à menor duração do doutoramento (como já mencionámos num subtema anterior). Este é, pois, um tópico que coloca a ênfase numa resposta à rapidez com que o processo investigativo de doutoramento está a ser entendido. E, nessa pressão e rapidez, estão não só incluídas a conclusão da investigação e escrita da tese, mas outros produtos (que se diferenciam consoante o domínio: artigos, patentes, comunicações). Nesta linha, podemos notar:

- *“Eu acho que isto está a ficar muito mais pragmático, muito mais anglo-saxónico, muito mais profissional, no sentido de: há aqui um output que tem de sair em 3 ou 4 anos... É uma gestão de projetos. Há aqui questões de gestão de projeto. E eu cada vez mais me noto a apertar... Eu, de facto, deixava-os em roda livre... E agora não”* (FG4 - supervisores);

- *“O que eu noto bastante diferença dos colegas mais antigos para hoje, é que hoje em dia nós tentamos fazer muito mais evolução de tecnologia (...): nós tentamos publicar patentes, nós tentamos patentear os processos, tentamos arranjar colaborações com outros grupos que nos permitam patentear...”* (FG4 – estudantes).

(iii) Em termos de relação supervisiva e interpessoal estabelecida entre o estudante e o supervisor, e vice-versa, que se verificará, por exemplo, no apoio que o supervisor propiciará ao estudante, que deverá ser diferente face às pressões temporais (estabelecendo, este terceiro ponto, uma ligação com o anterior). Os excertos que se seguem são exemplificativos:

- *“Às vezes o orientador também não tem a noção que, de facto, já não está numa relação de pré-Bolonha e, portanto, acha que quanto mais disperso o estudante andar, pior será em termos da tese, que, enfim, o que é verdade, mas o compromisso, o balanço entre as duas coisas tem de ser encontrado”* (FG1 – supervisores);

- *“Falo, se calhar, na realidade do meu grupo de investigação, que se calhar também está a mudar de estrutura e em que as pessoas mais novas do Programa Doutoral também estão a ser apoiados por jovens investigadores doutorados e, por isso, têm um*

apoio distinto e uma inclusão distinta no trabalho do que se calhar eu tive e que as pessoas mais velhas do que eu tiveram. Parece-me um pouco mais acompanhado...”
(FG5 – estudantes).

Finalmente, podemos salientar que os descritores mencionados dão já um contributo para o desenho dos perfis de qualidade de estudantes e supervisores, os quais serão explorados com detalhe na dimensão 2. Todavia, anotamos, desde já, a existência deste diálogo semântico, como se constará mais à frente.

f. Natureza do doutoramento

Este subtema encontra-se bastante próximo do que já mencionámos e que tem o mesmo nome - embora não sigamos a mesma estrutura de sentido sobre a qual o observámos anteriormente. Neste caso, como se encontra sobre outro ‘chapéu’ semântico, focamos a mudança do significado ‘intrínseco’ que é atribuído ao doutoramento, de acordo com as conceções partilhadas por supervisores e estudantes. O quadro seguinte revela a existência de evidências na maioria dos *focus groups* dinamizados (quadro 4.16).

Quadro 4.16: Número de evidências relativo a ‘Natureza do doutoramento’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	3	5	3	5	3	3		
Com estudantes	2	4	2	4	5	0	2	0

Parece ser consensual que o doutoramento é considerado como mais uma etapa do processo formativo, contrastando com o passado (como tal, este poderia ser um descritor que se incluiria numa vertente processual, devido à ênfase nas questões formativas e de aprendizagem). Este descritor pode ser associado a um que encontraremos no subtema seguinte (‘valor do doutoramento’), onde se ressalta que o doutoramento, no passado, era considerado como o culminar de uma carreira académica, contrastando com a situação atual. Observemos os excertos:

- “(...) isto está a mudar (...) a importância, se calhar, é muito mais isso: é preparar as pessoas para serem investigadores e terem a capacidade de trabalhar numa determinada área.” (FG4 – supervisores);

- “Vou continuar a estudar e vou fazer o mestrado e daí o doutoramento... E acho que muita gente segue esses passos. Antigamente não era assim” (FG3 – estudantes).

Para além disso, as mudanças parecem assentar nos seguintes descritores – o doutoramento, atualmente, demonstra:

(i) Ser mais acessível e até mais ‘leve’, ou seja, indivíduos que, no passado, não se imaginariam a fazer um doutoramento estão a começar a entrar – o que leva a alterações em termos de perfil do estudante de doutoramento (subtema a que já nos dedicámos anteriormente). Há, pois, a perspetiva de que é mais fácil fazer um doutoramento agora, fruto das transformações que Bolonha impulsionou. Assim, vejamos as seguintes citações:

- *“Se calhar a formação agora, da maneira que está a ser feita, se calhar é diferente, ou é mais leve que a anterior... (...) O facto de também termos passado para o doutoramento mais um ano de aulas e mais três anos, veio desmistificar um pouco o doutoramento”* (FG3 – supervisores);

- *“Aquilo que já referimos no início a questão agora de Bolonha... (...) Eu acho que também o doutoramento é encarado como algo mais natural. (...) Acho que é mais fácil às pessoas que vão agora para doutoramento...”* (FG1 – estudantes).

(ii) Ser de natureza mais social e promover a colaboração – o que conduz a uma maior importância atribuída às competências interpessoais tanto de supervisores como de estudantes (influenciando, portanto, o desenho de um perfil de qualidade de ambos – como se constatará na dimensão 2):

- *“(...) eu acho que, neste momento, fazer investigação é, em grande medida, uma atividade social, ou seja, eu tenho de ser capaz de conseguir tratar um problema, mas eu tenho de o fazer em articulação com as pessoas que estão à minha volta. (...) porque, hoje em dia, fazer ciência é uma atividade social”* (FG1 – supervisores);

- *“Eu acho que Bolonha passa muito por (...) gerir melhor todo o conhecimento que está a ser produzido e de uma forma muito mais em interação”* (FG2 – estudantes).

(iii) Ter como objetivo contribuir para o bem comum, com uma maior intervenção na sociedade e com um impacto de natureza mais prático:

- *“Acho hoje que o doutoramento está mais ligado a uma perspetiva da ciência (...) como um bem comum que não é igual há vinte anos atrás. Acho que há vinte anos atrás não se pensava nisso. A questão de “para quê que serve a ciência?”, a relação entre a ciência e sociedade, (...) as questões da ética da investigação e as questões de que a ciência é feita para o bem, e não para nós...”* (FG2 – supervisores);

- *“(...) acho que devia ser inovador, criando-se algum elemento que pode revolucionar minimamente mas que pode significar bastante. Do ponto de vista, espero que seja algo aplicado. Acho que não era como antigamente que era, se calhar, um balanço de uma grande carreira - é a ideia que eu tenho (...)”* (FG5 – estudantes).

Por sua vez, da voz dos supervisores emerge o facto de se considerar que há mudanças no enfoque da investigação doutoral: os problemas investigativos são de natureza multidisciplinar, havendo mais parcerias com o mundo empresarial. Constate-se o seguinte excerto:

“Em relação ao doutoramento eu acho que, de facto, a realidade mudou (...) de facto, hoje em dia, muitos dos problemas são de natureza multidisciplinar... (...) são problemas transversais à sociedade, são problemas difíceis e que requerem conhecimentos de várias áreas” (FG6 - supervisores).

Finalmente, da voz dos estudantes emerge o facto de, atualmente, ser colocada a tónica na rapidez com que deve ser realizado o processo de investigação doutoral o que, apesar de tudo, pode colocar pressões de vária ordem aos diversos sujeitos (conduzindo à existência de vários problemas descritos na dimensão 3). Anotemos a citação:

“Eu acho que há uma grande pressão do tempo. (...) Já antes existia - sempre houve pressão do tempo como é evidente - mas agora há muito. Por força daquilo que nos impõem e nos exigem” (FG7 – estudantes).

g. Valor do doutoramento

Este subtema, tal como o nome indica, encontra-se bastante próximo de um já mencionado. Porém, aqui, encontra-se sob o ‘chapéu’ semântico de mudança. De facto, tal como o quadro seguinte demonstra, a maior parte dos grupos relevam transformações quanto ao valor atribuído ao doutoramento hoje em dia, principalmente no que concerne ao grau (portanto, o doutoramento entendido, neste caso, como produto), quando comparado com o passado (quadro 4.17).

Quadro 4.17: Número de evidências relativo a ‘Valor do doutoramento’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	3	2	8	5	4	1		
Com estudantes	0	1	4	0	2	1	2	1

A mudança neste subtema observa-se em termos da utilidade do doutoramento. Primeiramente, é referido que o doutoramento não era um requisito necessário para seguir uma carreira académica: no passado, o doutoramento era apresentado no final da carreira. Porém, atualmente é um grau necessário não só para entrar como para progredir na carreira

académica. Inclusivamente, comparativamente ao passado, este grau também tem começado a ser um requisito fora da Universidade. Observem-se os excertos seguintes:

- *“Aliás, eu tenho a ideia que, mesmo na carreira académica, o grau de doutor nos anos trinta, quarenta, cinquenta não era necessário. Havia pessoas que chegavam a catedráticos sem nem se quer fazer o doutoramento...”* (FG1 – supervisores);

- *“Anteriormente, via-se [o doutoramento] muito mais como um final de carreira... E agora não: é um início, quase”* (FG7 – estudantes).

Todavia, os últimos anos têm demonstrado que, apesar de o doutoramento poder ser considerado como um requisito essencial para uma carreira, parece já não ter qualquer utilidade, face aos problemas de mercado e empregabilidade que se verificam. Debrucemo-nos sobre as vozes dos participantes:

- *“(...) nota-se que as pessoas que procuravam o doutoramento era para seguir uma carreira académica e hoje em dia isso já não tem relevância praticamente nenhuma... (...) / Embora creio que ainda haja alguns alunos que, se calhar, são um bocadinho líricos e ainda sonham com isso [seguirem uma carreira académica], porque sentem que é essa a sua vocação. Isso, eu noto: há dois ou três em cada ano que ainda acham que conseguem e que gostavam de o fazer”* (FG3 – supervisores);

- *“Sim, mas eu acho que o doutoramento, hoje em dia, é mais um grau, é mais um em relação àqueles que agora quase toda a gente tem - que é o mestrado”* (FG3 – estudantes).

Podemos considerar que esta mudança, quando associada a aspetos de entrada no doutoramento devido a problemas de mercado e de empregabilidade, reforçará o número de estudantes que pode estar em doutoramento sem motivação intrínseca, o que terá consequências para a qualidade do processo superviso e investigativo.

4.2. Dimensão 2: Qualidade do processo superviso e investigativo de doutoramento⁸

Esta segunda dimensão, tal como a própria designação indica, refere-se a aspetos que contribuem para a definição da qualidade do processo superviso e investigativo de doutoramento. Mais especificamente, esta dimensão agrega aspetos:

(i) De natureza intrínseca, isto é, relativos aos principais atores que estão envolvidos no processo mencionado: supervisores de investigação doutoral e estudantes de

⁸ De relevar que, depois, a dimensão 3 apresentará uma estrutura semântica ‘em espelho’, pelo que a apresentação e descrição que aqui apresentamos, relativamente aos aspetos de natureza intrínseca e extrínseca, devem ser semanticamente ‘transportados’ para a dimensão 3, apesar de o seu enfoque ser ‘problemas’.

doutoramento – o cerne da díade. Aqui inserimos a identificação dos perfis de qualidade de cada um dos elementos da díade, no que concerne às competências que, conjuntamente, devem possuir e consolidar.

(ii) De natureza extrínseca. Apesar de este não ser o centro desta dimensão (mas sim a perspetiva anterior – como se constata pela sua própria ‘extensão’), ao longo dos *focus groups* os participantes foram elencando aspetos, mais de natureza contextual e portanto externa a si próprios, que também contribuem para a qualidade do processo superviso e investigativo. Estes aspetos externos aos sujeitos da díade como que esboçam o pano de fundo onde eles próprios se movem.

Esta dupla perspetiva está visível na figura seguinte, em que sistematizamos o que iremos explorar ao longo deste ponto relativo à dimensão 2 (figura 4.10). Porém, como referimos anteriormente, o ‘coração’ desta dimensão está centrado nos aspetos intrínsecos – perfis de qualidade.

4.2.1. Aspetos intrínsecos⁹

De acordo com a figura integradora (figura 4.10), vamos focar, primeiramente, a nossa atenção no que já mencionámos como o cerne deste capítulo: os aspetos intrínsecos relativos à qualidade do processo superviso e investigativo, pela identificação das competências que farão parte dos perfis de qualidade de supervisores e estudantes. Uma vez que, como se verifica, a estrutura é igual, iniciamos por apresentar, como introito, a definição dos vários subtemas, de modo a não incorrerem em repetições.

Começamos por salientar a existência de dois níveis de competências, sendo que, o que as distingue, é a importância não só das competências como também dos descritores que as caracterizam. De facto, o 1º nível de competências agrega as que podemos considerar como fundamentais. É o cruzamento entre estas competências de 1º nível que conduzem à identificação das de 2º nível, que, para além disso, são de índole um pouco mais restrita – isto é, as competências de 2º nível focam aspetos relacionados com o estudante e o supervisor (e vice-versa), enquanto as de 1º nível englobam aspetos como o grupo e redes de investigação, por exemplo.

⁹ Novamente, devemos anotar que as descrições que apresentaremos sobre os dois níveis de competências, assim como as competências propriamente ditas, serão seguidas na dimensão 3, apesar de o seu enfoque, como já mencionámos, ser ‘problemas para o processo superviso e investigativo de doutoramento’. O único subtema que não se verificará na dimensão 3 é o que diz respeito às ‘maiores aprendizagens’.

D2 – QUALIDADE DO PROCESSO SUPERVISIVO E INVESTIGATIVO DE DOUTORAMENTO

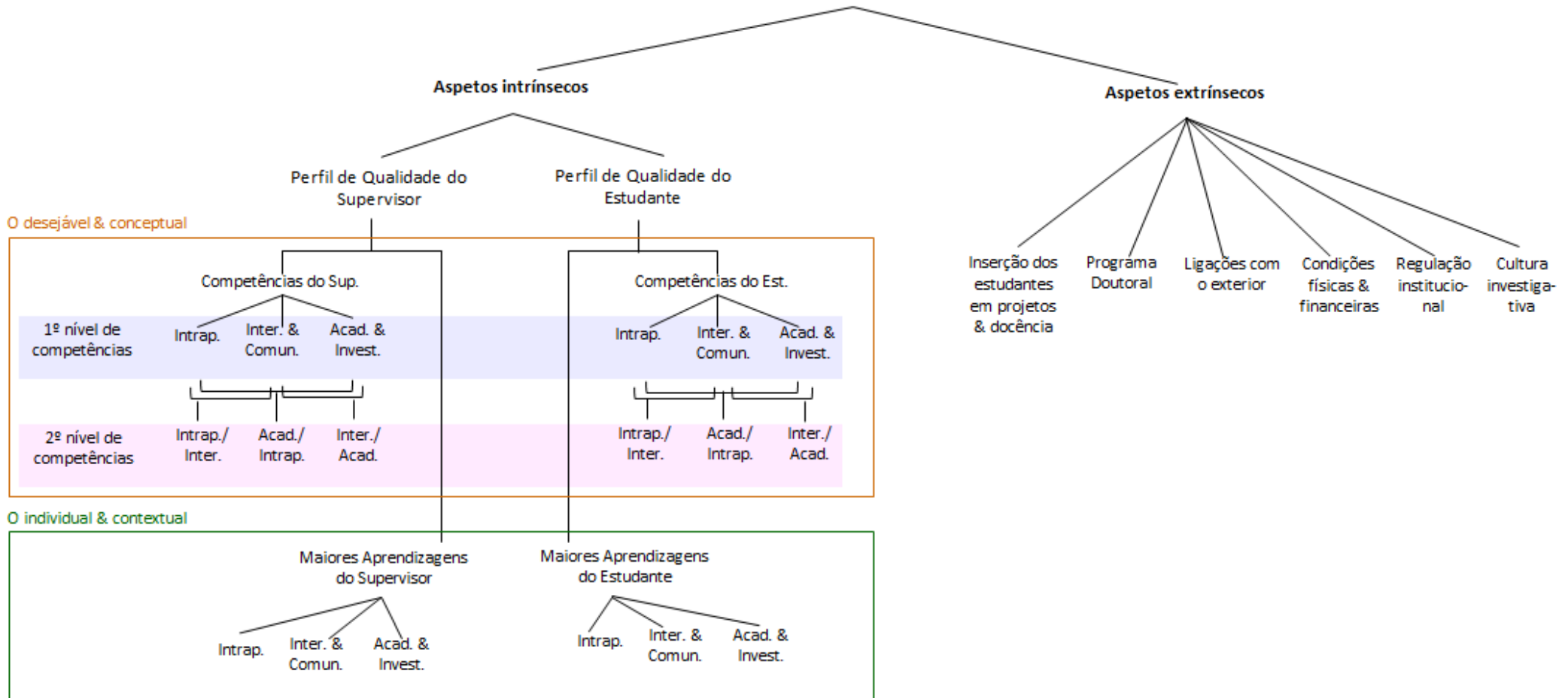


Figura 4.10: Sistema temático relativo à dimensão 2.

No que concerne às competências de 1º nível:

- Por competências intrapessoais consideramos as que dizem respeito à individualidade, às características pessoais, indissociáveis da pessoa em si mesma, correspondendo à interioridade e identidade do sujeito. Por conseguinte, encontram-se aí agrupados traços relativos à personalidade e às emoções.

- Por competências interpessoais & comunicativas entendemos, como a própria designação indica, o que se refere ao relacionamento com os outros, ao trabalho em grupo ou em rede, à interação social, académica e/ou profissional, de acordo com situações formais e/ou informais e com vários suportes (oral e/ou escrito).

- As competências académicas & investigativas reportam-se às capacidades e atitudes cognitivas e intelectuais inerentes ao trabalho científico, ao processo de fazer investigação a nível de doutoramento e ao processo superviso (especificamente no que concerne à atividade dos supervisores).

Por sua vez, no que diz respeito às competências de 2º nível, verificamos que se trata de uma interseção semântica:

- O cruzamento das competências intrapessoais & interpessoais e comunicativas observa-se quando as características pessoais se encontram 'em relação' com os outros, ou seja, quando os aspetos individuais, de personalidade, influenciam ou 'predispõem' o relacionamento social. Porém, a ênfase é colocada no relacionamento estabelecido entre estudante e supervisor, e vice-versa, havendo uma partilha de competências referentes à esfera pessoal e também social: o 'eu' encontra-se em relação com o outro.

- O cruzamento das competências interpessoais e comunicativas & académicas e investigativas remete para a articulação entre as competências cognitivas, intelectuais e investigativas, com as que se referem ao relacionamento com os outros e à forma de comunicação. Neste caso encontramos-nos perante uma relação social de cariz académico-investigativo estabelecida entre o estudante e o supervisor, e vice-versa.

- O cruzamento das competências académicas e investigativas & intrapessoais refere-se à articulação das competências que dizem respeito à personalidade dos sujeitos com as referentes à capacidade de trabalho, ao processo intelectual, cognitivo, investigativo e superviso.

Finalmente, para além das competências, existe um outro subtema que se insere sob o 'chapéu semântico' dos perfis de qualidade: referimo-nos ao que designamos por 'maiores aprendizagens'. Tal como a expressão revela, este subtema coloca a tónica no que os participantes mencionam como as suas maiores aprendizagens, no que concerne ao seu percurso investigativo e/ou superviso. Este subtema inclui-se no perfil de qualidade, uma vez

que é expectável que o processo supervisorio e investigativo conduza a aprendizagens dos indivíduos envolvidos, sejam estudantes, sejam supervisores. Por conseguinte, este subtema como que ‘operacionaliza’ a qualidade do processo, sendo, portanto, de natureza mais individual e contextual (ao contrário das competências de 1º e 2º nível que supervisores e estudantes desejavelmente deverão demonstrar e consolidar) – como a figura 4.10 revela. As aprendizagens, como verificaremos, são categorizadas considerando a mesma nomenclatura das competências anteriormente definidas, dado o teor do que emergiu das vozes de supervisores e estudantes.

Antes de concluirmos, devemos relevar algo que diz respeito à apresentação e discussão das várias competências (e respetivos descritores) referentes aos perfis de qualidade. Apesar de existirem vários descritores para um determinado subtema relativo às competências, como se verificará, em alguns casos exploraremos os descritores que, no nosso entender, ressaltam pela sua importância - nomeadamente por terem um maior número de evidências ou por serem apenas mencionados pelas vozes de um dos elementos da díade (isto é, ou só pelos estudantes ou só pelos supervisores). Assim, não abordaremos alguns descritores que não detenham tanta relevância semântica. Porém, não deixarão de ser identificados – inclusivamente, a este respeito, devemos mencionar que, apesar de termos ressistemizado todos os descritores, eles já se encontram identificados, descritos e apoiados por excertos exemplificativos, no documento de validação (apêndices 19 e 20).

Finalmente, devemos mencionar que a ordem pela qual fazemos esta apresentação dos perfis de qualidade e, em cada um, das competências é aleatória.

4.2.1.1. Perfil de qualidade do supervisor de investigação doutoral

Iremos debruçar-nos na descrição do perfil de qualidade do supervisor de investigação doutoral, tendo em consideração as vozes de supervisores e estudantes que participaram nos diversos *focus groups*. Para isso, focar-nos-emos nas competências que emergem da perspectiva dos participantes como as mais importantes e que, desejavelmente, devem possuir e desenvolver continuamente. Seguidamente, debruçamo-nos sobre as maiores aprendizagens que os supervisores partilharam.

a. Competências do supervisor

No que concerne a este subtema, abordamos várias competências (e respetivos descritores) que tanto supervisores como estudantes consideram desejáveis que o supervisor

manifeste (e/ou desenvolva), de modo que o processo supervisivo e investigativo seja considerado de qualidade.

a1. Competências intrapessoais (1º nível)

Começamos por observar o número de evidências que podemos encontrar em cada grupo de discussão, no que diz respeito a estas primeiras competências (quadro 4.18).

Quadro 4.18: Número de evidências relativo às ‘competências intrapessoais’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	1	1	0	4	0	1		
Com estudantes	2	0	1	0	0	0	0	1

De acordo com a sistematização realizada, constatamos que é no *focus group* 4 realizado com supervisores onde encontramos o maior número de evidências. Por sua vez, existem grupos onde não verificamos a existência de excertos concretos no que diz respeito às competências de natureza intrapessoal – no quadro seguinte (quadro 4.19) a inexistência de evidências, identificadas como ‘0’ (zero) no quadro anterior, encontra-se identificada com traços.

Por sua vez, acrescentemos, agora, a identificação dos descritores, que caracterizam estas competências, no quadro seguinte (quadro 4.19).

Quadro 4.19: Descritores relativos às ‘competências intrapessoais’ e número de evidências por *focus group*.

Descritores	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		FG6		FG7		FG8		
	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	
Motivação e dedicação relativamente ao trabalho supervisivo	1		--	1	1	--	--	3	--	--	--	--	--				
Qualidades humanas, no geral, e compreensão e paciência, em particular	1	1	--			--	--	1	--	--	--	1	--			1	

Face ao quadro anterior, é interessante verificarmos que o grupo de estudantes em que encontramos ambos os descritores é o número 1, e o dos supervisores é o número 4.

Relativamente aos descritores propriamente ditos, sobressai o facto de ser importante que os supervisores de investigação doutoral revelem motivação no que concerne ao processo superviso. Observem-se os excertos:

- *“(...) é preciso eu também ter motivação intrínseca”* (FG4 – supervisores);
- *“É estar motivado para o trabalho com o aluno”* (FG3 – estudantes).

Simultaneamente, qualidades humanas no geral (como são referidas), assim como compreensão e paciência são aspetos elencados, devido, consideramos nós, ao facto de o processo superviso se fundamentar em vertentes de carácter académico, investigativo e cognitivo, mas também de carácter profundamente social e intrapessoal, nomeadamente no processo de construção de conhecimento em que o estudante está (ou deverá estar) intimamente envolvido. Assim, destaquem-se os excertos seguintes:

- *“E não é só a qualidade técnica e científica do orientador, é o tipo de pessoa que é”* (FG1 – supervisores);
- *“(...) acho que as qualidades humanas são mais importantes do que as qualidades técnicas... (...) Porque o próprio doutoramento pressupõe que, a partir de determinada altura, o doutorando saiba mais do que o orientador sobre o assunto. Portanto, isso é natural... A determinada altura, é o orientando que sabe mais que o orientador... Por isso, as qualidades humanas vão ser sempre mais importantes que as técnicas”* (FG1 – estudantes).

É, pois, interessante verificar que, apesar de as competências técnico-científicas serem consideradas importantes (como realmente verificaremos), o que é mencionado como ‘qualidades humanas’ e ‘o tipo de pessoa’ sobressai como ainda mais relevantes.

a2. Competências interpessoais & comunicativas (1º nível)

No que diz respeito ao conjunto de competências interpessoais e comunicativas, observamos que o maior número de evidências se localiza no grupo 5 realizado com supervisores (quadro 4.20). No caso dos estudantes, é o grupo 1 que reúne um maior número de evidências, embora seja um número relativamente residual comparativamente ao grupo dos supervisores (quadro 4.20).

Por sua vez, os descritores que se reúnem sobre o ‘chapéu’ semântico destas competências encontram-se sistematizados no quadro 4.21.

Quadro 4.20: Número de evidências relativo às ‘competências interpessoais & comunicativas’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	6	5	8	6	11	9		
Com estudantes	5	4	4	4	1	1	1	4

Como se pode observar pelo quadro 4.21, os *focus groups* em que um maior número de descritores diferentes foi abordado referem-se aos números 4 e 8 realizados com estudantes, e ao 5 realizado com supervisores.

Relativamente aos descritores em si, constatamos que o que reúne mais evidências, parecendo ser o mais relevante, é a promoção de trabalho em equipa que agrega tópicos como os mencionados no quadro 4.21: promoção de uma interação saudável entre os vários elementos da equipa, estímulo ao trabalho em rede e promoção de equipas supervisivas. Debrucemos o nosso olhar nos excertos seguintes:

- *“Muitas vezes essa multidisciplinaridade resulta de equipas - cada um com o seu saber, mas abertas a ouvir os outros... (...) / Agora é muito importante saber trabalhar em equipa. Esse tempo extra de relacionamento, essa obrigação de conviver com os outros e de seguir regras é mais um contributo para que isto corra bem”* (FG6 – supervisores);

- *“O meu grupo faz group meetings... O grupo dos meus 2 orientadores portugueses, os 2 juntam-se, porque os 2 orientadores dão-se muito bem e muitos deles [temas] interligam-se em alguns aspetos para investigação”* (FG5 – estudantes).

Todavia, apesar da importância colocada sobre o trabalho em equipa, parece emergir como pista semântica o facto de, por exemplo, em disciplinas das Literaturas e Culturas, Artes, bem como em outras disciplinas das Ciências Sociais, o trabalho em equipa não ser muito comum, não havendo uma inserção do estudante numa equipa de trabalho específica. Na voz dos participantes:

- *“(...) esse paradigma colaborativo de que vocês estão a falar, simplesmente não existe, ainda não existe, ou está a começar, eventualmente, a emergir na área das Humanidades. E estou a falar de Humanidades... Bem, devia especificar: estou a falar da Literatura”* (FG2 – supervisores);

Quadro 4.21: Descritores relativos às ‘competências interpessoais & comunicativas’ e número de evidências por *focus group*.

Descritores	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		FG6		FG7		FG8	
	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S
Rede de contactos já estabelecida e abertura para continuarem a promover a existência e/ou integração de novos contactos nessa rede				2			1	1		3		5			1	
Capacidade para ‘quebrar o gelo’, nomeadamente em situações formais em que o estudante também se encontre	4											1				
Promoção de trabalho em equipa Este descritor reúne ainda: promoção de uma interação saudável entre os vários elementos da equipa, estímulo ao trabalho em rede e promoção de equipas supervisivas.		6		2	1	8	1	4	1	9		5	1		1	
Capacidade de liderança		4			1	1	1			3			1		2	
Estímulo dado aos estudantes para se exporem perante os outros (investigadores seniores e/ou juniores, seja com trabalhos escritos, com a produção de artigos científicos, seja em exposições orais em momentos mais ou menos formais)	2	1	4	4	3	1	2	3	1	2	1				2	

Nota: As linhas a tracejado entre os descritores revelam a existência de proximidades e/ou permeabilidades semânticas entre os descritores com que isso acontece (podem ser entre 2, no caso deste quadro, ou mais, como se verificará noutros quadros mais à frente neste capítulo).

- “*Eu sinto isso também, embora aqui, no meu caso, não seja tão evidente o trabalho de equipa estar tão interligado quanto o teu. Porquê? Porque somos um grupo de investigação em que todos os investigadores, que estão lá no grupo em permanência, têm, cada um, a sua bolsa, o seu projeto... Portanto, não há ali trabalho em equipa per se. É um trabalho em equipa quando é necessário, até porque partilhamos uma visão metodológica, premissas e pressupostos teóricos bastante similares. (...) Se calhar o nosso trabalho acaba por ser mais individual do que o teu. Agora, vamos beber inspiração e ajuda, em concreto, do grupo sempre que é necessário (...)*” (FG4 – estudantes) – no caso deste excerto, a conversa é estabelecida entre um Colega da área da Física e outro da área da Saúde.

Inclusivamente, este descritor relativo à promoção do trabalho em equipa merece outra reflexão que também podemos retirar da nossa visão abrangente mas pormenorizada dos *focus groups*. Consideramos que o trabalho em equipa não se realiza da mesma maneira e não é da mesma natureza quando comparamos disciplinas diversificadas. Por exemplo, em algumas disciplinas de natureza mais laboratorial, pode haver uma investigação cujas fronteiras investigativas se encontram mais em relação com outros trabalhos que também se encontram a ser desenvolvidos por outro elemento do mesmo laboratório. Por outro lado, outros estudantes poderão estar inseridos numa equipa, mas os seus trabalhos investigativos apresentam uma maior ‘autonomia’ entre si, não existindo tantas interseções.

Assim, apesar do que referimos serem apenas pistas semânticas, não tendo nós nem qualquer quantificação nem qualquer perspetiva da ‘dimensão’ dessas diferenças, julgamos que aqueles são aspetos que pertencerão à epistemologia investigativa e científica que caracteriza cada disciplina. Porém, parece-nos que aquelas nuances e articulações para além de nos poderem auxiliar na definição e distinção da natureza de diversas disciplinas, nos levam a pensar que essas conceções de trabalho em equipa se poderão distribuir num *continuum*, revestindo-se a investigação doutoral de um carácter interativo e/ou social.

Para além disto, retomando os aspetos mencionados no descritor de ‘promoção do trabalho em equipa’, verificamos que é mencionado a promoção de equipas supervisivas. Neste caso, são especificamente os supervisores a mencionarem a sua importância, podendo ser constituídas por (i) supervisor, cossupervisor e estudante, e de forma mais alargada (ii) supervisor, respetivos estudantes de pós-doutoramento e estudantes de doutoramento. De qualquer modo, é vincada a importância desta interação no apoio ao estudante em termos gerais de feedback, discussão de ideias e até mesmo divisão de tarefas por quem está envolvido no processo supervisivo em termos científicos. Observemos o excerto:

“Do ponto de vista da supervisão, algo que eu tenho reparado e fez referência há pouco a isso é a questão da rede. Ou seja, a orientação estar suportada por uma rede em que se percebe que há ali um conjunto de contextos ou de pessoas, que tenham algum tipo de correlação, que pode ser uma correlação dentro do âmbito do projeto, em que o projeto tem bolsiros de doutoramento, em que há um contexto, em que o aluno fala com o orientador, que é o coordenador do projeto, e fala com o colega do lado, que é coordenador ou que é cocoordenador do projeto... E esta dinâmica parece-me que, de alguma forma, acaba por ser muito mais proveitosa” (FG3 – supervisores).

Por sua vez, um outro descritor que pode ligar-se à promoção do trabalho em equipa mas que, no discurso dos participantes, não se lhe encontra sempre associado, é a capacidade de liderança. Este descritor relaciona-se, frequentemente, à capacidade para resolver problemas e gestão de recursos humanos. Constate-se, em ambas as vozes:

- *“Há uma pirâmide de liderança, na qual o orientador é também...” (FG5 – supervisores);*
- *“A [nome da Colega] falou num tema que eu acho que é tão importante como a gestão de recursos financeiros: é a gestão dos recursos humanos. E aqui, mais uma vez, o orientador devia ter um papel de...” (FG8 – estudantes);*

O estímulo dado aos estudantes para estes se exporem perante outros investigadores, seniores e/ou juniores, em situações mais ou menos formais, é um descritor que emerge como bastante importante. De facto, é relevada a importância da interação interpessoal dentro e fora de contextos ‘de conforto’ do estudante. Neste caso, o supervisor impulsiona e tenta criar situações que promovam o crescimento do estudante e o seu envolvimento numa determinada comunidade e cultura académica, investigativa e científica. Anote-se:

- *“Eu vejo, de facto, o doutoramento como uma preparação para ser investigador e, portanto, eu incentivo muito... Quando eles começam eu faço o mesmo que o meu orientador fez: passados 3 meses, eles vão ter que apresentar o trabalho algures - pode ser um seminário interno, pode ser...” (FG4 – supervisores);*
- *“No 1º ano, a 1ª conferência foi 6 meses depois de ter começado o doutoramento, e eu disse-lhe na altura: bom, isto é uma área nova para mim e não vou conseguir... A verdade é que, depois, consegui (...)” (FG6 – estudantes).*

a3. Competências académicas & investigativas (1º nível)

Começamos por observar o quadro seguinte (quadro 4.22) que sistematiza o número de evidências por cada grupo de discussão.

Quadro 4.22: Número de evidências relativo às ‘competências académicas & investigativas’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	4	5	11	8	12	6		
Com estudantes	11	13	7	8	12	5	13	10

Primeiramente, ressaltamos o facto de o *focus group* 5 dinamizado com supervisores e os grupos 2 e 7 realizados com estudantes serem os que reúnem um maior número de evidências. Porém, verificar-se-á, no quadro seguinte (quadro 4.23), que as evidências se concentram, sobretudo, em alguns dos descritores e não em todos os que são identificados.

No que concerne à sistematização apresentada no quadro 4.23, notamos que é relevada a capacidade do supervisor para apresentar conhecimentos transversais à área em que investiga, assim como a capacidade para promover uma visão lateral e abrangente, reflexiva, transdisciplinar e ‘completa’ do que está envolvido no processo investigativo. Estes descritores inter-relacionam-se semanticamente, pelo que são abordados em conjunto, referindo-se a aspetos gerais relativos ao próprio processo investigativo. O facto de estes descritores não serem de natureza disciplinar sublinha o papel e a responsabilidade do supervisor em ‘iniciar’ o estudante de doutoramento no processo investigativo que envolve, entre outras coisas: o conhecimento de uma cultura institucional e investigativa, para além da disciplinar e grupal (de equipa, se assim poderemos chamar), assim como o seguimento de determinados passos para, por exemplo, desenhar um projeto de investigação para ser submetido a financiamento. Estes são, pois, aspetos que transcendem fronteiras disciplinares, devendo os supervisores, na conceção dos participantes dos *focus groups*, passar esse conhecimento aos estudantes, ‘iniciando-os’ nessa cultura e trabalho académicos. Neste sentido, verifique-se:

- “(...) é ir mostrando ao orientando as diferentes facetas do que é fazer investigação. Ou seja, o que quero dizer com isto é: ao longo dos três, quatro anos mostrar-lhe que é necessário procurar financiamento para as nossas ideias, e como é que isso se faz; é necessário participar na revisão interpares, já que se os nossos trabalhos são submetidos a um processo de revisão para eu ter uma ideia de como, de facto, estas coisas funcionam; o que é ético, mais uma vez, e o que não é ético (...) Tentar passar uma visão do que são os diferentes aspetos do processo em que a pessoa está” (FG1 - supervisores);

Quadro 4.23: Descritores relativos às ‘competências académicas & investigativas’ e número de evidências por *focus group*.

Descritores	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		FG6		FG7		FG8	
	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S
Conhecimentos técnico-científicos aprofundados numa determinada área	2	2	6	2		3	3	2		3	1	1	3			
Envolvimento ativo em atividades de investigação e de supervisão investigativa				1	2		1			1		1	2			
Capacidade para apresentar conhecimentos transversais à área em que investiga & capacidade para promover visões de natureza lateral e abrangente, reflexiva, transdisciplinar e ‘completa’ do que está envolvido no processo investigativo (nomeadamente em termos de financiamento)	5	3	5		2	2	4	3	2	11	1	2	1		1	
Rigor e exigência intelectuais e investigativos				1		4		3					1		4	
Perspetiva criativa e inovadora	1		1				1			5					1	
Promoção da autonomia do estudante, bem como do seu espírito crítico e responsabilidade	3		2	1	1	4	3	1	6		1	2	3		3	

Capítulo 4

Descritores	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		FG6		FG7		FG8	
	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S
Capacidade de organização e gestão de tempo			3	1	1	3		2			1	1				
Disponibilidade temporal para conceder aos estudantes	1	N/A	1	N/A	2	N/A		N/A	2	N/A		N/A	3			
Capacidade para dar novos <i>inputs</i> à investigação desenvolvida pelo estudante	1		3			2	4	3	2	3	3	2	4		2	
Promoção de aspetos éticos, nomeadamente em termos do trabalho extra que solicitam ao estudante		N/A		N/A	2	N/A		N/A	1	N/A		N/A				

*N/A: Não se aplica – sempre que tal se verificar, significa que uma das vozes não se refere a este descritor. No presente caso, não encontramos nos grupos com supervisores, os dois descritores identificados.

- *“Há bocado disseste ‘mexer-se bem’: eu traduzi isso como conhecer muito bem as regras do jogo (...) Há que conhecer bem as regras do jogo: potenciar a publicação, o mundo académico por dentro, até para poder dirigir por um lado em detrimento de outro a investigação”* (FG4 – estudantes).

Mas, ao mesmo tempo, tanto os estudantes como os supervisores dos grupos de discussão valorizam a necessidade de os supervisores terem conhecimentos técnico-científicos aprofundados numa determinada área científica. Assim, os supervisores são considerados, nomeadamente pelos estudantes, como uma espécie de ‘guia’. Os excertos seguintes exemplificam a conclusão anterior:

- *“E depois há uma parte que tem que ver com, digamos, perícia técnica, não é? Isto é, com os conhecimentos em si”* (FG2 – supervisores);

- *“Em termos de conhecimento, claro que tem de ser uma pessoa conhecedora, ainda que esse conhecimento não seja encerrado...”* (FG7 – estudantes) – este excerto demonstra que, apesar de se possuírem conhecimentos aprofundados, a capacidade de se conhecer não está concluída.

Apesar disso, é constatado que os supervisores poderão não ter conhecimentos aprofundados no tópico específico em que o estudante vai desenvolver no seu trabalho de doutoramento. Todavia, a sua experiência e o seu conhecimento podem ‘localizar-se’ nas fronteiras do tema, sendo isso já extremamente importante. De qualquer modo, o facto de os supervisores terem conhecimento do contexto disciplinar e a-disciplinar – como os estudantes mencionam *the bigger picture* – já os ajudará a ultrapassar problemas e a contribuir positivamente e enriquecedoramente para o seu processo cognitivo e investigativo. Observemos:

- *“Tenho que me preparar - ou uma parte quando saio da reunião, outra quando estou a ir para a reunião - para ter logo os passos seguintes preparados. Ou seja, aquilo pode implicar eu ir fazer uma pesquisa ou lembrar-me de coisas que conheço e que tenho, que lhe podem resolver o problema”* (FG6 – supervisores) – este excerto demonstra que, mesmo tendo conhecimentos aprofundados sobre um tema, é necessário uma preparação regular para dar um acompanhamento adequado ao estudante;

- *“Sabes mais daquele ponto, mas o orientador tem o big picture...”* (FG1- estudantes).

Associado ao descritor mencionado encontra-se um outro que releva a importância do seu envolvimento ativo em atividades de investigação e supervisão investigativa. Esta experiência vem enfatizar a importância da prática, do estudo, da renovação de conhecimentos o que, por sua vez, poderá influenciar positivamente o próprio feedback e o modelo de trabalho académico e investigativo que o supervisor transmitirá aos estudantes com quem trabalha. Constatem-se os excertos:

- *“Outra coisa que também, particularmente nas nossas áreas, faço sempre com os meus alunos é: meter a mão na massa no princípio, é ir com eles ao laboratório e fazer as coisas com eles, mostrar-lhes que as coisas funcionam”* (FG2 – supervisores);
- *“(...) o orientador precisa de ser uma pessoa envolvida na investigação também, muito ou pouco mas precisa de ser envolvida”* (FG3 – estudantes).

Todos os três descritores anteriormente mencionados também se relacionam com um outro: a capacidade de o supervisor dar novos *inputs* à investigação desenvolvida pelo estudante. De facto, parece-nos que as contribuições que o supervisor pode fornecer ao estudante não estão ligadas apenas ao feedback de natureza mais formal que lhe é solicitado. Pelo contrário, as contribuições do supervisor mantêm-se a níveis de informalidade e do quotidiano, acompanhando o decorrer da própria investigação. Estas contribuições poderão ser espelho da cultura investigativa e de grupo, para além de disciplinar, do método de trabalho e de investigação do supervisor, assim como da sua *expertise* e atividade investigativa. Leiam-se os excertos seguintes:

- *“(...) por via das coorientações, tive que me imiscuir com mais detalhe, com mais pormenor, e hoje leio outras revistas que não pensava ler, outros artigos que não pensava ler, exatamente porque não achava que eram as minhas áreas de intervenção. (...) Entramos no tema, estudamos também, acompanhamos...”* (FG4 – supervisores);
- *“Ele [o supervisor] tem-me feito algumas sugestões: olha estás a ler sobre isto, se calhar era interessante leres também sobre a área não sei o quê, mas olha agora não me lembro bem do nome, como é que esta área se chama... E eu por essa dica, acabo por chegar lá”* (FG2 – estudantes).

Finalmente, não podemos deixar de mencionar a importância atribuída ao descritor: promoção da autonomia do estudante, bem como do seu espírito crítico e responsabilidade. Apesar de o estudante poder já demonstrar essas competências, compete ao supervisor criar condições para o seu desenvolvimento e consolidação, mas agora por meio de um contexto investigativo bastante exigente do ponto de vista cognitivo e emocional. Os próximos excertos são exemplificativos:

- *“A resposta diferenciada é precisamente no sentido, eu não digo de oposição, mas no sentido complementar: manter a exigência – porque, normalmente, são alunos muito exigentes consigo próprios -, manter a exigência que têm em si, mas que essa exigência seja pró-ativa, que lhes permita explorar outras coisas e não esteja sempre à espera da validação do orientador”* (FG3 – supervisores);

- “O orientador deve orientar: deve dar as linhas mestras, ajudar talvez na construção dos pilares de sustentação do edifício – para o edifício ter sustentação. Mas o edifício deve ser construído por nós” (FG8 – estudantes).

a4. Competências intrapessoais & interpessoais-comunicativas (2º nível)

Primeiramente, verifique-se, no quadro seguinte (quadro 4.24), o número de evidências por grupo de discussão.

Quadro 4.24: Número de evidências relativo ao cruzamento das ‘competências intrapessoais & interpessoais-comunicativas’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	7	3	6	10	4	4	----	----
Com estudantes	3	4	10	1	1	6	0	3

O maior número de evidências no que concerne a este cruzamento entre as competências intrapessoais e as competências interpessoais e comunicativas localiza-se no grupo 4 realizado com supervisores e no grupo 3 realizado com estudantes. Observemos, todavia, os descritores que emergem das conceções dos participantes dos *focus groups* no quadro seguinte (quadro 4.25).

Quadro 4.25: Descritores relativos ao cruzamento das ‘competências intrapessoais & interpessoais e comunicativas’ e número de evidências por *focus group*.

Descritores	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		FG6		FG7		FG8		
	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	
Capacidade para motivar o estudante (particularmente em termos emocionais)	1	3	1	1	10	1		4	1	2	2	1	--			2	
Flexibilidade e adaptação ao estudante (em termos de personalidade)	2	2	3	2		5	1	6		2	4	4	--				
Empatia		2						1					--			1	

Como se pode verificar, um dos descritores que parece ser o mais importante é o que se refere à capacidade para motivar o estudante, em particular no apoio emocional que o supervisor, muitas vezes, tem a seu encargo. De facto, sendo o processo investigativo de bastante intensidade cognitiva e emocional para o estudante, como já mencionámos, em alguns momentos os supervisores referem que se deparam com situações que exigem um outro tipo de apoio. Passa, pois, por motivarem o estudante a ultrapassarem fases aparentemente mais difíceis do processo investigativo e de (re)construção de conhecimento. Elegemos os seguintes excertos:

- *“(...) há uma outra componente um bocadinho mais individual e que é este aspeto relacional e com que todos nós de vez em quando temos de lidar: o aluno que está desanimado, o aluno que “diz eu vou desistir”, o aluno que diz “eu, de facto, nunca deveria ter vindo fazer este doutoramento, e porque é que me meti nisto? E agora como é que saio daqui?”... Este tipo de situações todos nós temos de lidar com elas”* (FG1 – supervisores);
- *“Eu acho que passa muito por tentar potenciar a motivação [emocional]”* (FG2 – estudantes).

Inclusivamente, observamos a importância da flexibilidade e adaptação ao ritmo de trabalho e perfil académico do estudante: neste caso, a tónica é colocada na flexibilidade e adaptação que o supervisor deve ter no que concerne à personalidade do estudante. Este facto demonstra que, na verdade, o processo supervisivo e a relação entre os elementos da díade se baseiam não apenas em premissas investigativas e cognitivas, mas também em premissas pessoais e emocionais. Novamente, podemos reforçar a interação e a dialogicidade entre os elementos da relação e destes com o(s) objeto(s) de estudo. Nas palavras dos participantes, observe-se:

- *“Não há modelos, eu creio que não há modelos. Cada pessoa é uma pessoa. Quer a gente queira, quer não, temos que lidar com eles e não podemos - por muito que a gente tenha 10, 20, ou 30 - cada caso é um caso”* (FG5 – supervisores);
- *“Mas realmente, eu acho que ele é uma pessoa muito coerente e sabe respeitar. Ele está a orientar várias pessoas e saber respeitar a individualidade de cada uma delas e sabe como lidar com cada uma delas...”* (FG6 – estudantes).

a5. Competências interpessoais-comunicativas & académicas-investigativas (2º nível)

Relativamente ao cruzamento destas competências, concluímos que existe um número relativamente elevado de evidências por grupo de discussão (quadro 4.26).

Quadro 4.26: Número de evidências relativo ao cruzamento das ‘competências interpessoais-comunicativas & académicas-investigativas’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	5	11	17	16	8	16		
Com estudantes	6	10	10	9	10	13	9	6

De facto, face ao quadro anterior, verificamos que o grupo 3 realizado com supervisores a par do grupo 6 realizado com estudantes são os que reúnem um maior número de evidências. Observemos, agora, os descritores que emergem das vozes dos participantes dos *focus groups* (quadro 4.27).

Primeiramente, sublinhe-se a importância colocada no primeiro descritor identificado: ‘apoio ao estudante de forma sistemática e regular’. Embora haja diversas formas de o supervisor apoiar os estudantes (variando também de acordo com os próprios perfis dos estudantes e situações contextuais), neste caso o apoio é considerado sobre a forma de reuniões relativamente regulares, sistemáticas e de feedback atempado e construtivo. Assim, observe-se:

- “(...) o que a pessoa não pode descurar é contactar com o estudante regularmente” (FG6 – supervisores);
- “Os meus orientadores deixaram-me correr à-vontade... Deixaram-me correr... E esse que é o meu coorientador realmente disse-me assim “e se fizesses assim?... Olha, pegas nisto, naquele e naqueloutro e...” (FG7 – estudantes) – neste excerto sobressai o facto de o apoio, a atenção, assim como a existência de feedback serem associados à própria promoção da autonomia dos estudantes.

De salientar que, no nosso entender, este descritor se encontra associado a outros que já identificámos nas competências académicas: a disponibilidade e a capacidade para dar novos *inputs* à investigação desenvolvida pelo estudante. Porém, tal como assumem os próprios supervisores e os estudantes, esse apoio será diferente consoante o estudante (as suas características e perfil investigativo) para além de ser diferente ao longo do tempo. Isto, porque se considera que os estudantes, que estejam mais no início da sua atividade investigativa e que, por exemplo, não tenham tido qualquer experiência prévia de investigação, poderão necessitar de um apoio mais constante no início, podendo este espaçar-

Quadro 4.27: Descritores relativos ao cruzamento das ‘competências interpessoais-comunicativas & académicas-investigativas’ e número de evidências por *focus group*.

Descritores	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		FG6		FG7		FG8	
	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S
Apoio ao estudante de forma sistemática e regular Este descritor reúne, inclusivamente, aspetos relacionados com marcação de reuniões e feedback atempado e construtivo.		2	6	6	8	7	3	9	7	1	4	8	7		5	
Gestão e conhecimento dos trabalhos de investigação dos estudantes de doutoramento que supervisionam		1	1	2	2	2	2	1	3		2					
Adaptação ao estudante em termos de trabalho Este descritor agrega aspetos relativos à negociação e flexibilidade investigativa.	1	2	3	2		9		5	1	2	6	8	1			
Capacidade para pressionar o estudante em termos de ritmo de trabalho e marcação de <i>deadlines</i>	4	1			4	2	3	3	2		1	1				
Promoção de discussões científicas, enriquecedoras e dialógicas		2	1	6		3	3	1	3	6	3	3	4		3	

-se ao longo do tempo e estar dependente das necessidades do próprio estudante. De facto, a heterogeneidade de perfis e experiências dos estudantes conduzem a um apoio adequado.

Face ao que acabámos de mencionar, compreende-se a relevância atribuída ao descritor que se refere à adaptação do supervisor ao estudante em termos de perfil de trabalho, que agrega também (como mencionado no quadro 4.27) aspetos relacionados com a negociação e flexibilidade investigativa. Neste sentido, anotem-se as citações:

- *“E, portanto, há aí muito de contacto pessoal e de compatibilidade de feitios e de formas de estar perante as situações de trabalho que é essencial”* (FG3 – supervisores);

- *“Portanto, nós definimos o plano de trabalhos, enfim, depois há algumas alterações... Coloquei à consideração das pessoas [no momento de apresentação do projeto], eles fizeram algumas sugestões, algumas considerações, e depois chegámos a um consenso...”* (FG6 – estudantes) - este excerto leva-nos a considerar que, neste caso, a negociação leva o estudante a sentir o projeto e a investigação como ‘suas’.

Finalmente, a promoção de discussões científicas, enriquecedoras e dialógicas é um aspeto fundamental também no perfil de qualidade do supervisor. De facto, o supervisor é um dos principais responsáveis por criar condições de socialização do estudante na comunidade académico-investigativa e disciplinar. Assim, essas discussões podem ser entendidas sob um ponto de vista mais restrito e mais abrangente também: em qualquer um dos casos, as discussões poderão ser fundamentais não só para o crescimento e aprendizagem do estudante, como também do próprio supervisor. Podemos salientar os seguintes excertos:

- *“Ou primeiro, dar algumas ideias para o aluno explorar e quando ele vem discutir comigo eu sou permanentemente - aliás como em tudo na vida - o advogado do diabo, sempre! O aluno diz uma coisa e eu digo: então e é assim? Portanto, sempre numa dialética de provocação”* (FG5 – supervisores);

- *“Eu acho que um orientador deve estar lá para nós discutirmos. Para discutir ideias”* (FG5 – estudantes).

a6. Competências académicas-investigativas & intrapessoais (2º nível)

No que concerne ao cruzamento destas competências, podemos observar no quadro seguinte (quadro 4.28) que, se por um lado há um grupo de discussão com supervisores em que não se abordam explicitamente os descritores que referiremos, o grupo 6 é o que apresenta um maior número de evidências. Quanto aos grupos realizados com estudantes, estes demonstram a existência de um número mais residual (quadro 4.28).

Quadro 4.28: Número de evidências relativo ao cruzamento das ‘competências académicas-investigativas & intrapessoais’ por *focus group*

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	7	0	1	6	3	10	----	----
Com estudantes	2	1	1	2	1	1	3	1

No que diz respeito aos descritores que identificámos como pertencentes a este cruzamento de competências, podemos sintetizá-los no quadro 4.29.

Quadro 4.29: Descritores relativos ao cruzamento das ‘competências académicas-investigativas & intrapessoais’ e número de evidências por *focus group*.

Descritores	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		FG6		FG7		FG8	
	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S
Confiança no trabalho que está a ser realizado pelo estudante	1			--			1					3				
Abertura e flexibilidade relativamente ao trabalho que o estudante está a realizar	1	1		--			2		1		1	2	2			
(mais especificamente) Abertura a desafios intelectuais		3	1	--	1		1					1	1			1
Compromisso supervisivo e investigativo	N/A	3	N/A	--	N/A	1	N/A	5	N/A	3	N/A	4	N/A			N/A

De acordo com o que se constata, é essencial que o supervisor revele abertura e flexibilidade face ao trabalho investigativo que o estudante está a realizar e, mais especificamente, abertura aos desafios intelectuais trazidos pelo estudante. A tónica colocada neste descritor enfatiza que (i) o supervisor, para além do estudante, também se encontra aberto e permeável à aprendizagem pela investigação e pela supervisão, e (ii) o processo supervisivo e investigativo reveste-se de uma intensa interação cognitiva e emocional para a qual os sujeitos devem estar abertos para dele retirarem partido. Observem-se os excertos:

- “Gosto quando o meu colaborador puxa por mim intelectualmente, no sentido de: eu aponte-lhe um caminho mas ele vai descobrir caminhos alternativos. (...) Tenho-me sentido (...) desafiado intelectualmente por muitos deles...” (FG2 – supervisores);

- “(...) eu também acho que, como característica de um bom orientador, deve ser também a flexibilidade e a abertura para ser desafiado” (FG4 – estudantes).

Finalmente, é interessante verificar que o descritor ‘compromisso supervísivo e investigativo’ emerge apenas nas vozes dos supervisores participantes nos *focus groups*. Este descritor enfatiza não só a seriedade colocada sobre este processo de doutoramento, mas também que é um processo que não depende apenas de uma única pessoa. É, sim, da responsabilidade dos elementos da diáde. A título de exemplo, podemos citar:

“Eu acho que há um contrato que é estabelecido implicitamente entre as pessoas que participam na equipa de orientação” (FG6 - supervisores).

b. Maiores aprendizagens

Depois de termos identificado as competências relativas ao perfil de qualidade que o supervisor de investigação doutoral deve demonstrar, debruçamo-nos, neste subponto, apenas nas vozes dos supervisores participantes dos *focus groups*. Aqui atentaremos no que os supervisores mencionam como sendo as suas maiores aprendizagens, face ao seu envolvimento no processo investigativo e supervísivo de doutoramento.

De acordo com o quadro seguinte (quadro 4.30), verificamos que as conceções dos supervisores se podem categorizar de acordo com o sistema de competências já usado, pelo que mantemos a nomenclatura.

Quadro 4.30: Número de evidências relativo às ‘maiores aprendizagens’ dos supervisores por *focus group*.

	Comp. intrapessoais	Comp. interpessoais e comunicativas	Comp. académicas e investigativas
FG1	1	4	3
FG2	0	0	0
FG3	1	2	5
FG4	4	6	3
FG5	0	2	0
FG6	1	2	2

Apesar de serem pouco referidas, no que diz respeito às maiores aprendizagens que se reúnem dentro do ‘chapéu’ semântico das competências intrapessoais, os supervisores

sublinham o facto de terem aprendido a ser mais tolerantes, mas também terem aprendido mais sobre si próprios e os seus limites:

“Acho que nós aprendemos muito acerca deles, mas também aprendemos muito acerca de nós – até onde é que nós conseguimos ir” (FG4).

Relativamente às maiores aprendizagens em termos de competências interpessoais e comunicativas, os supervisores assumem que as relações humanas não são fáceis. Neste sentido, referem que aprenderam a evitar e/ou a resolver possíveis situações de conflitos, seja em situações de um para um ou de uma equipa de trabalho que tenham a seu encargo:

“E o facto de passar por essa experiência de orientação, ter um grupo que até tem vindo sucessivamente a crescer e complicando, multiplicando as interações, o tipo de papéis das pessoas, isso tem-me ensinado muito sobre as relações humanas e sobre como conversar com as pessoas, como as manter motivadas, como conseguir prevenir ou resolver conflitos, quando eles surgem” (FG1).

Por sua vez, as maiores aprendizagens que se podem agrupar sob as competências académicas e investigativas relacionam-se com vários aspetos interligados, como os seguintes:

- (i) Aprenderam outros assuntos, devido a desafios ‘trazidos’ pelos estudantes;
- (ii) Face ao aumento de número de estudantes de doutoramento, aprenderam a definir melhor o seu papel enquanto supervisores, nomeadamente criando métodos de melhor organização e gestão do seu tempo, limitando os temas sobre os quais supervisionam, utilizando com mais frequência a cossupervisão:

“Pois no meu caso, eu também sofria do mesmo mal: achar todas as coisas muito interessantes e não valia a pena... Eu dizia que sofria de esquizofrenia académica. Basicamente, tinha sofrido múltiplas personalidades orientadoras... Que é: “então mas o que é que trabalhas?”, “Faço isto, oriento este, aquele e aquela área!”, “Então, mas isso não tem nada a ver, pois não?” E eu: “Pois não, mas é tudo tão interessante”. Também deu para perceber isso, a partir do momento que se tem 3 ou 4 dissertações à frente e cada uma delas vai numa direção, com temas diferentes... E a pessoa já não sabe bem a que é que está a reagir. Segunda coisa que eu também já aprendi: criar métodos também para organizar o tempo” (FG3).

De facto, todos os aspetos mencionados pelos supervisores têm, como ‘pano de fundo’, o processo de aprendizagem abrangente ao qual eles e os estudantes estão expostos pelo seu envolvimento na supervisão e investigação doutoral. Por isso mesmo, assume-se que, apesar de o processo de aprendizagem não ser fácil, há um reconhecido enriquecimento pessoal que não deve ser esquecido:

“eu acho que, de facto, esta relação evolui. E concordo (...): há uma grande relação entre orientador e orientando. E isso, no final do doutoramento, há um enriquecimento não só da Ciência, da sociedade em global, mas também há um enriquecimento da pessoa, do aluno e também do orientador. E há ali intercâmbios e é muito importante essa relação” (FG6).

4.2.1.2. Perfil de qualidade do estudante de doutoramento

Depois de nos termos debruçado sobre o perfil de qualidade dos supervisores, vamos focar-nos, neste ponto, na descrição do perfil de qualidade dos estudantes. Novamente, teremos em consideração as vozes de supervisores e estudantes que participaram nos vários grupos de discussão. Mantendo a mesma estrutura utilizada anteriormente, vamos deter-nos nas competências (consideradas como as mais importantes) que estudantes devem demonstrar e consolidar continuamente e, depois, nas suas maiores aprendizagens (também em termos de competências) que, individualmente, os estudantes partilharam.

a. Competências do estudante

No que concerne a este subtema - e tal como a designação refere - iremos identificar as várias competências (e respetivos descritores), que tanto estudantes como supervisores consideram ser centrais para se poder falar de perfil de qualidade dos estudantes. O estudante, ao manifestar e/ou consolidar, conjuntamente, as competências que iremos referir, contribuirá para que o processo supervisivo e investigativo decorra com qualidade.

a1. Competências intrapessoais (1º nível)

Primeiramente, constatemos o número de evidências que podemos encontrar no que diz respeito a estas competências nos vários grupos de discussão (quadro 4.31).

Quadro 4.31: Número de evidências relativo às ‘competências intrapessoais’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	7	17	7	10	9	6		
Com estudantes	11	7	6	5	14	6	4	7

De acordo com o quadro que acabamos de apresentar, constata-se que a ênfase colocada nas competências intrapessoais provém do grupo número 2 realizado com supervisores e do grupo número 4 realizado com estudantes.

Passemos, seguidamente, à identificação dos descritores que dizem respeito a estas competências intrapessoais e que emergiram das vozes dos participantes (quadro 4.32).

Considerando os resultados, podemos concluir que um descritor fulcral é a motivação intrínseca dos estudantes relativamente ao trabalho investigativo que vão realizar. É assaz visível que tanto supervisores como estudantes parecem concordar no que concerne ao peso deste descritor. Observem-se as citações:

- *“Eu acho que, dentro desta temática, o mais importante que eu gostaria ou o que eu acho que o aluno deve ter é motivação! Isso é o mais importante. Digamos, é o primeiro passo para fazer alguma coisa inovadora”* (FG3 – supervisores) – é interessante verificar que, neste excerto, a motivação terá consequências positivas em termos do produto que decorrerá da investigação doutoral, o qual deverá ser inovador. Assim, poder-se-á dizer que aspetos intrapessoais irão ter consequências em aspetos académico-investigativos.

- [O estudante] *“Deve querer. Eu acho que aqui os índices de motivação devem estar no máximo”* (FG4 – estudantes).

Há que relevar que em várias discussões emergiu a preocupação (como se verificará na dimensão 3) em definirem-se critérios de seleção dos candidatos a estudantes de doutoramento. Face ao peso deste descritor, parece ser importante que a motivação intrínseca seja um fator a considerar e, eventualmente, a avaliar. De facto, no que concerne às motivações que conduzem os indivíduos a quererem prosseguir uma investigação doutoral, elas são, como já verificámos no tema ‘valor do doutoramento’ da dimensão 1, de ordem intrínseca e extrínseca. Neste caso, há um diálogo semântico visível com o que já tinha sido realçado. Por sua vez, um segundo descritor que emerge como bastante relevante é a resiliência. É, pois, sublinhada a intensidade cognitiva e emocional que a aprendizagem pela investigação coloca no estudante. Por conseguinte, os participantes dos *focus groups* enfatizam a necessidade de o estudante ter ‘resistência psicológica’, ‘força intelectual e emocional’. Ao contrário da motivação intrínseca, este é um aspeto que se irá verificar como sendo de natureza mais processual, pois irá emergir no decorrer do processo investigativo. De qualquer modo, revela-se importante que o sujeito que inicie o doutoramento já possua esta ‘resistência’. Os excertos seguintes são exemplificativos destas conclusões:

Quadro 4.32: Descritores relativos às ‘competências intrapessoais’ e número de evidências por *focus group*.

Descritores	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		FG6		FG7		FG8	
	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S
Motivação intrínseca Aqui também incluímos evidências que os participantes mencionam como ‘paixão’.	9	4	6	5	4	7	4	6	7	6	4	1	2		4	
Vocação	1			2			1		5		1					
Resiliência Este descritor agrupa evidências que dizem respeito a aspetos como ‘resistência psicológica’, ‘força intelectual e emocional’, ‘capacidade para gerir expectativas’ e ‘tenacidade’.	3	2		4	2		2	1	2	1	2				2	
Disponibilidade pessoal				1				1		1	1	4				
Grande dedicação e disciplina, incluindo também ‘espírito de sacrifício’ e ‘esforço’				6				4	1	3	1	1	1		1	
Persistência			1				1		4							
Maturidade pessoal e intelectual				2				1				1	1			

- “eu costumo dizer aos alunos, quando entram num doutoramento, “isto não é só uma prova de capacidade científica, é, também, pelo menos tanto, uma prova de resistência psicológica e de força anímica. Portanto, pensem bem no que vão fazer”. Porque, de facto, uma pessoa pode ter uma excelente capacidade científica e não ser capaz de chegar ao fim, porque soçobrou algures num momento de desânimo” (FG1 – supervisores);

- “E eu acho que nós temos de ter, para além do espírito de sacrifício, também muita resistência à pressão” (FG8 – estudantes).

Finalmente, um terceiro descritor que merece ser sublinhado é o que alia a dedicação e a disciplina, o que, por sua vez, reforçam os dois descritores que acabámos de mencionar (a motivação intrínseca e a resiliência). Observem-se os excertos:

- “É a disciplina interior, exige uma dedicação” (FG2 – supervisores);

- “(...) acho que é um trabalho que exige muito método, muita disciplina” (FG6 – estudantes).

a2. Competências interpessoais & comunicativas (1º nível)

Debrucemo-nos sobre o número de evidências, no que concerne a estas competências, que podemos encontrar nos vários grupos de discussão (quadro 4.33).

Quadro 4.33: Número de evidências relativo às ‘competências interpessoais & comunicativas’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	12	6	3	8	12	5		
Com estudantes	16	9	5	20	13	7	5	8

De acordo com o quadro anterior, podemos concluir que os *focus groups* números 1 e 5 dinamizados com supervisores demonstram ter mais evidências no que concerne a estas competências. Por sua vez, o grupo número 4 realizado com estudantes mostra, igualmente, um elevado número de evidências.

Em seguida, o quadro 4.34 sistematiza os descritores que caracterizam estas competências interpessoais & comunicativas, para além da sua quantificação por grupo de discussão.

Quadro 4.34: Descritores relativos às ‘competências interpessoais & comunicativas’ e número de evidências por *focus group*.

Descritores	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		FG6		FG7		FG8	
	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S
Relacionamento com os outros (principalmente membros da Academia) em diversas situações [aspecto genérico relativo às competências sociais]	3	5			2		2	1	1	1		1	2			
Desenvolvimento de uma rede de contactos	3		1				2				1	1	2		3	
Trabalho em equipa Este descritor inclui: partilhar ideias com colegas (seniores e juniores) de forma a trabalharem e cooperarem em rede, podendo esta ser de natureza inter e multidisciplinar.	6	6	3	1	1	2	8		9	8	1	2	3		1	
Estar inserido numa equipa inclui ainda: Companheirismo e criação de laços afetivos com Colegas	6	N/A	N/A		N/A		N/A		5	N/A	1	N/A	1			
Capacidade de comunicar oralmente Este descritor inclui: a capacidade para se expor perante vários públicos, comunicar e discutir as suas ideias e investigação em diversas situações mais ou menos formais, a capacidade de argumentação e de síntese.	5	5	2	2	1		6	5	1	5	3	1	1			
Capacidade de escrever bem: no que concerne às normas do Português no geral e escrita científica no particular	2	1	4	3	1	1	5	6	2	1	4	1	1		3	
Domínio de uma língua estrangeira, em particular o Inglês	1		2				1									
Capacidade para divulgar o trabalho investigativo a públicos não académicos, de forma a ultrapassar os ‘muros’ da Universidade	1	N/A	1	N/A		N/A	3	N/A		N/A		N/A			2	

Face ao que podemos observar, um dos descritores que se destaca é o trabalho em equipa. Aqui reúnem-se evidências não só relativas ao trabalho em equipa mais formal, nomeadamente pela inserção numa equipa específica, mas também ao trabalho desenvolvido em redes, nomeadamente pela partilha regular de ideias com membros da Academia, seniores e juniores. Vejamos as seguintes citações:

- *“Mas eu acho que é absolutamente fundamental (...): para eu fazer investigação de qualidade, eu tenho de ser exposto a radiações num ambiente de qualidade”* (FG1 – supervisores);

- *“Já o meu mestrado tinha uma rede de universidades (...) E agora o doutoramento também é em rede (...) porque é necessário estar numa rede, especialmente nas áreas das Ciências Naturais...”* (FG5 – estudantes).

A mesma reflexão que apresentámos quanto a este descritor no perfil de qualidade dos supervisores pode ser mencionada neste ponto. Relembramos os aspetos que podemos considerar essenciais: (i) emerge a pista de, em disciplinas das Literatura e Culturas, Artes e Ciências Sociais, não existir, de forma vincada, o paradigma relativo à inserção do estudante numa equipa de investigação sendo o trabalho mais de cariz individual; (ii) porém, não deixa de haver interação esporádica, mas relativamente regular com outras redes, designadamente proporcionadas pelos congressos e/ou contactos com pessoas que estão a trabalhar tópicos muito próximos; (iii) a própria natureza do trabalho em equipa pode variar entre si, nomeadamente em disciplinas que parecem encontrar-se profundamente imbuídas desse paradigma de equipa (como disciplinas ‘baseadas’ em práticas laboratoriais).

Antes de concluirmos a referência a este descritor, não podemos deixar de relevar a importância do companheirismo e da criação de laços afetivos desenvolvidos entre os estudantes que fazem parte de uma equipa – descritor este que apenas surge nos grupos de discussão dos estudantes. Assim, atente-se na voz dos estudantes:

“Acho que este ponto é fundamental. Ter (...) quem ajude e que se ultrapasse aquela barreira de serem só colegas de trabalho, sejam um pouco amigos, também, que se criem realmente laços afetivos com as pessoas. Acho que é importante” (FG1).

Por sua vez, este último descritor dialoga com um relativo às competências intrapessoais - a resiliência – considerando nós que este apoio de natureza social também contribuirá para que o próprio estudante se torne mais resiliente. Porém, não nos é possível compreender a extensão desta dinâmica e a retroação desenvolvida entre cada um destes descritores.

Acrescente-se, também, que os outros dois descritores com bastante importância para o perfil de qualidade do estudante colocam a tónica na capacidade de comunicação – sendo

esta de natureza oral e/ou de natureza escrita. De facto, a comunicação da investigação em diversos suportes e com vários intuitos volta a destacar que o processo investigativo, apesar de necessitar de momentos individuais de ‘construção’ (integração e síntese), não permanece no ‘silêncio’. Pelo contrário, a investigação deve ser divulgada e colocada ao escrutínio dos pares em várias situações, sendo essencial para o próprio avanço do conhecimento.

Na verdade, a capacidade de comunicar oralmente perante vários tipos de público e em diversas situações, mais ou menos formais, emerge como essencial, seguindo-se da capacidade de escrever bem – não só pelo seguimento das normas nomeadamente do Português, mas também pelo desenvolvimento e aprofundamento da escrita científica. Anotemos as citações seguintes:

- [Relativamente à escrita] *“Português: um patamar. Escrita académica: outro patamar”* (FG4 – supervisores);
- *“Eu acho que as competências que vais desenvolvendo e que vais cimentando ao longo do processo, as fundamentais para mim são: saberes comunicar bem o teu trabalho - acho que isso é fundamental e nós trabalhamos muito nisso - a comunicação do teu trabalho, saberes expor o teu trabalho a qualquer nível - quer dizer, ao nível dos colegas, dos teus pares que trabalham contigo, mas ao nível das pessoas que estão a iniciar a investigação e ao nível das pessoas que nunca vieram à universidade e precisam de saber...”* (FG4 – estudantes).

Aliás, ainda no que concerne a este último excerto proveniente da voz dos estudantes, não podemos deixar de o ligar semanticamente a um outro descritor que aparece apenas nos *focus groups* com estudantes e que se encontra relacionado com a própria capacidade de comunicação. Neste caso, a ênfase é colocada na divulgação da investigação a públicos não académicos, o que exige do comunicador a capacidade de adaptar a abordagem e a linguagem relativas a um trabalho de investigação de forma que o público em geral perceba. Este é, pois, um esforço linguístico e cognitivo que não só sublinha a necessidade de o indivíduo ter profundo conhecimento de um tema, mas também enfatiza a relevância da divulgação científica e a sua ligação à sociedade.

a3. Competências académicas & investigativas (1º nível)

No que diz respeito a estas competências, o *focus group* número 6 realizado com supervisores e o número 5 dinamizado com estudantes reúnem o maior número de evidências, como se constata pelo quadro seguinte (quadro 4.35).

Quadro 4.35: Número de evidências relativo às ‘competências académicas & investigativas’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	10	14	10	17	12	24		
Com estudantes	22	16	15	23	32	23	18	16

Seguidamente, o quadro que apresentamos sistematiza os descritores que caracterizam estas ‘competências académicas & investigativas’, para além da sua quantificação por grupo de discussão (quadro 4.36).

Face ao sistematizado, concluímos que um dos descritores mais referido e vincado semanticamente é a autonomia do estudante, frequentemente aliado à capacidade de iniciativa e tomada de decisão. No que concerne à autonomia, há que sublinhar que, apesar de os supervisores mencionarem que é uma competência que os estudantes devem ‘trazer’ e demonstrar logo no início do doutoramento, há ainda outros supervisores e estudantes que relevam que essa é uma competência que deve ser otimizada ao longo do processo de investigação doutoral. De facto, mesmo que o estudante, ao iniciar o doutoramento, não demonstre ter esta competência tão desenvolvida, o próprio processo supervisorio e investigativo será essencial para o sujeito a desenvolver e potenciar. Observem-se os excertos:

- *“Autonomia, pelo menos algum grau de autonomia no início... Se bem que eu acho que isso, a autonomia, vai-se desenvolvendo ao longo do processo e isso é que faz parte do processo de investigação e de doutoramento”* (FG3 – supervisores);

- *“(...) penso que um doutoramento tem que ser autónomo. Tem de ter uma orientação, mas uma orientação em tópicos, não é? Acho que tem que ser um trabalho autónomo. A pessoa tem que ter um poder de análise crítica e tem que ter autonomia”* (FG8 – estudantes) – este excerto releva, inclusivamente, a ligação a autonomia e o espírito crítico.

Para além desse, um descritor que merece relevância é a perspetiva criativa, original e inovadora que o estudante deve demonstrar. Por um lado, este descritor pode ser considerado como um produto que é observável no final através de vários aspetos que podem ser ou não cumulativos: (i) a tese, (ii) uma patente, (iii) um contributo de âmbito mais pragmático e dirigido a algo ou alguém, e/ou (iv) um contributo de índole mais teórica em termos de aprofundamento e/ou ressystematização de uma temática (dialogando com subtemas da dimensão 1, como já foi mencionado previamente).

Quadro 4.36: Descritores relativos às ‘competências académicas & investigativas’ e número de evidências por *focus group*.

Descritores	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		FG6		FG7		FG8	
	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S
Conhecimentos técnico-científicos básicos, numa determinada área e/ou disciplina ao iniciar o doutoramento Neste descritor também se incluem: registo académico razoável antes do doutoramento e conhecimentos investigativos básicos.	1	3		1	2	3	3		4	3	1	4				
Autonomia	11	2	4	5	5	3	10	4	13	7	12	6	7		5	
Capacidade de iniciativa e tomada de decisão	5	1	2	2	1		4	3	5	5	2	4			1	
Capacidade de reflexão e de questionamento, assim como espírito crítico Este descritor também reúne aspetos como a capacidade para: encontrar ‘buracos’ no conhecimento e colocar questões novas e originais, analisar e avaliar situações sob várias perspetivas e resolver problemas.		2	2	5		4	8	3	12	4	3	11	9		6	
Capacidade para ir (re)adequando o trabalho investigativo e os objetivos da investigação, inicialmente identificados/propostos, tendo em atenção as novidades científicas que vão surgindo numa determinada área	3	N/A	1	N/A	1	N/A	4	N/A	4	N/A		N/A				
Rigor, exigência e cuidado	1	1	3	2	1		4	2	1	1	1	4	2		2	

Capítulo 4

Descritores	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		FG6		FG7		FG8	
	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S
Atitudes honestas e éticas		1		3			1	2				2				
Competências de leitura, nomeadamente a capacidade para seleccionar e gerir a informação	3		3				3	5	3			2	2		1	
Capacidade de trabalho, de organização e de gestão de tempo Neste descritor inclui-se, inclusivamente: cumprimento de prazos estabelecidos e a capacidade de decisão de prioridades.	5	1	7	1	2	1	4	2	5		5	6	4		3	
Capacidade para se focar no trabalho que quer (e está a) realizar e saber quando terminar	1		2	1		1	2	1	4		1	2			1	
Envolvimento em atividades investigativas de cariz transversal	3	N/A		N/A	2	N/A		N/A	1	N/A		N/A			1	
Perspetiva criativa, inovadora e original Este descritor agrupa a capacidade para (re)criar (novo) conhecimento e dar um (novo) contributo à área científica e até mesmo à sociedade do ponto de vista teórico (aprofundamento de conhecimentos) e/ou prático.	6	2	5	3	2	1	7	4	7	7	11	5	4		7	

Por outro lado, essa perspectiva criativa, original e inovadora pode ser considerada como um descritor de natureza processual, encontrando-se muito próxima não só da autonomia, mas também da capacidade de reflexão, questionamento e espírito crítico. De facto, parece-nos que a inovação, a originalidade e a criatividade pressupõem a mobilização de todo um conjunto de competências cuja sinergia permitirá que essa perspectiva se possa verificar simultaneamente no processo e no produto. Neste sentido, escolhemos as seguintes citações:

- *“E começava, precisamente, com (...) a inovação, criatividade – acho que isso é uma coisa extremamente importante”* (FG5 – supervisores);
- *“Eu acho que uma coisa importante no doutoramento é trazeremos algo de novo para a nossa área...”* (FG6 – estudantes).

Inclusivamente, a capacidade de reflexão e de questionamento assim como o espírito crítico emergem como bastante importantes no perfil de qualidade do estudante: ao mobilizá-los, o estudante otimizará todo o processo investigativo, que passa por avaliar situações assim como por colocar e resolver problemas sempre que necessário. Por isso, é indispensável que o estudante já seja detentor destas competências ao iniciar o seu percurso doutoral, apesar de elas, no final, saírem consolidadas, face aos desafios constantes nos processos supervisivos e investigativos. Assim, vejamos:

- *“Acho que importa muito que haja um desenvolvimento de posturas críticas relativamente à Ciência e aos processos de construção de conhecimento. Acho que isto é muito importante”* (FG2 – supervisores);
- *“Aquele aluno que não se circunscreve a dizer o que os outros dizem... Sente-se que tem opinião própria e que tem necessidade de explorar e que tem outras visões. (...) / O aperfeiçoamento da capacidade crítica...”* (FG7 – estudantes).

Acrescente-se, ainda, que um outro descritor que se revela importante é a capacidade de trabalho, de organização e de gestão do tempo, nomeadamente face às pressões temporais aliadas a questões de financiamento e estas a questões de atrasos e imprevistos decorrentes do trabalho de natureza empírica. Porém, as balizas temporais também parecem ser importantes para que se desenvolva a própria criatividade face aos imprevistos e situações inesperadas. Anotem-se as vozes de supervisores e estudantes:

- *“E entre elas está a questão da organização. Eu acho que ser organizado é importante. É importante, porque hoje, mais do que nunca, a questão - como alguém dizia – da infintoxicação é brutal. (...) E, nessa organização, há um conjunto de hábitos de trabalho que eu acho que são absolutamente essenciais”* (FG6 – supervisores);

- *“Eu acho essa pressão e esse controle - ok, são 3 anos – importantes. Mas não significa que seja o fim do mundo, se nós nos prolongarmos para além disso. Mas acho que deve ser um referencial e acho que, realmente, é positivo. E acho que até ajuda na tal questão da criatividade e capacidade de planejar bem esse projeto. Se o projeto tem de ser para 3 anos, então tem de ser muito bem pensado. E não significa que seja uma coisa superficial. Tem é que ser bem pensado, eu acho”* (FG2 – estudantes).

Finalmente, antes de terminarmos, não podemos deixar de salientar dois descritores mencionados apenas nos grupos de discussão realizados com estudantes.

O primeiro diz respeito à capacidade para ir (re)adequando o trabalho investigativo assim como os próprios objetivos da investigação. Por um lado, este aspeto tem a ver com a velocidade com que o conhecimento evolui e é transmitido, havendo aqui uma ênfase não apenas na parte cognitiva, mas também comunicativa do processo investigativo. Por outro lado, este aspeto também se relaciona com a necessidade de, ciclicamente, se rever de forma crítica os objetivos da investigação, nomeadamente porque, às vezes, é necessário que ela seja mais focada e ‘recortada’. Observe-se a citação:

“Mas o trabalho científico está sempre em mutação, porque estás sempre atento ao estado da arte, estás atento aos artigos que vão saindo... E depois chegas a um ponto “ohpa, eu previ isto na minha tese de doutoramento, mas para que é que eu vou fazer isto, se já está feito, tenho de inovar”. E, portanto, um plano de trabalhos de doutoramento está sempre em mutações” (FG1).

O outro descritor que emerge apenas da voz dos estudantes refere-se ao envolvimento destes em algumas atividades externas à sua investigação doutoral. De acordo com o que partilharam, essas atividades podem ser (i) de natureza investigativa, participando, por exemplo, em outros projetos de investigação paralelamente ao seu trabalho de doutoramento, e (ii) de natureza formativa/docente, nomeadamente participando em atividades de formação: dando aulas específicas e/ou participando no apoio à docência. Porém, é sublinhada a necessidade de a sua participação nestas atividades não serem justificção para não cumprirem os seus próprios trabalhos de investigação de doutoramento, devendo haver equilíbrio, bom senso e parcimónia nestas experiências que, por serem entendidas como enriquecedoras, podem ser uma mais-valia em termos de futuro profissional, para além do enriquecimento pessoal. O excerto seguinte é exemplificativo:

“Eu, neste momento, estou associado a vários projetos, não como trabalhador de projeto, mas já como um bocado de gestor de uma dada parte, ou seja, eu já coordeno alguns alunos de mestrado. Neste momento, estou a coordenar diretamente um aluno de mestrado do meu departamento, porque o trabalho dele, que ele escolheu (...) foi

um trabalho em que eu trabalhei durante algum tempo. Verificámos que requeria muito mais trabalho para aquilo funcionar e eu disse “não, mas eu não tenho mais tempo para fazer as coisas todas”... Então (...) eu continuo com uma parte e aquilo poderá ser para alguém que esteja interessado. Submetemos [abriram-se vagas para projetos], apareceram interessados e, pronto, agora estou a coordená-lo naquilo que eu achava que deveria ser uma área que nós estávamos a tentar iniciar” (FG3).

a4. Competências intrapessoais & interpessoais-comunicativas (2º nível)

O quadro seguinte sintetiza o número de evidências por grupo de discussão, o qual, como podemos concluir é bastante residual (quadro 4.37).

Quadro 4.37: Número de evidências relativo ao cruzamento das ‘competências intrapessoais & interpessoais-comunicativas’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	4	2	2	4	0	8		
Com estudantes	2	1	0	1	2	2	0	2

Por sua vez, o quadro seguinte refere-se à identificação dos descritores e respetiva proveniência dos mesmos (quadro 4.38).

Quadro 4.38: Descritores relativos ao cruzamento das ‘competências intrapessoais & interpessoais-comunicativas’ e número de evidências por *focus group*.

Descritores	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		FG6		FG7		FG8	
	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S
Empatia	1	4		1	--	2		4	1	--		2	--		1	
Capacidade de adaptação	1	2	1		--	2	1	2	1	--	2	7	--		2	
Espírito aberto	2		1	1	--		1		1	--	1	4	--		2	
Flexibilidade	1		1		--		1		--		2	5	--			

Face ao que é apresentado, podemos concluir que os descritores mais importantes são (i) a capacidade de adaptação do estudante ao supervisor (em termos de personalidade) e (ii) a

empatia. São, pois, fatores fundamentais para o estabelecimento de uma relação supervisa de qualidade. Os excertos seguintes são exemplificativos do que mencionámos:

- “*Tem-se de ter uma boa empatia*” (FG4 – supervisores);
- “*Tem de haver o compatibilizar das duas partes*” (FG2 – estudantes).

a5. Competências interpessoais-comunicativas & académicas-investigativas (2º nível)

O quadro seguinte (quadro 4.39) sintetiza o número de evidências por grupo de discussão, podendo nós concluir que, em especial, os estudantes que participaram no *focus group* 5 dedicaram alguma importância a estas competências.

Quadro 4.39: Número de evidências relativo ao cruzamento das ‘competências interpessoais-comunicativas & académicas-investigativas’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	4	4	7	4	2	7		
Com estudantes	3	2	1	8	11	8	0	2

Por sua vez, observe-se o quadro seguinte (quadro 4.40), que nos remete para os descritores que caracterizam este cruzamento e respetivos grupos em que emergiram.

Quadro 4.40: Descritores relativos ao cruzamento das ‘competências interpessoais-comunicativas & académicas-investigativas’ e número de evidências por *focus group*.

Descritores	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		FG6		FG7		FG8	
	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S
Envolvimento em discussões científicas, enriquecedoras e dialógicas	1	3		3	1	4	7	2	7	2	6	3	--		2	
Adequação/ negociação investigativa	3	1	2	2		5	2	4	7		5	6	--		1	

Apesar de observarmos apenas a existência de dois descritores, a sua relevância é indiscutível tanto na perspetiva do estudante como do supervisor.

As discussões científicas entre os elementos da díade são fundamentais para o decorrer do processo investigativo, enriquecendo não apenas o estudante que se está a iniciar

academicamente numa disciplina, mas também o supervisor, permitindo-lhe o estudo, a sistematização e renovação dos seus próprios conhecimentos. De facto, essa partilha dialógica permite a atualização e mobilização de conhecimentos académicos num ambiente social e profundamente interativo. Neste sentido, verifiquem-se os seguintes excertos:

- “(...) como eu costumo dizer, na parte final quem manda no doutoramento é ele e é ele que me deve vir “olhe eu não concordo” ou aquelas grandes discussões que muitas vezes se tem” (FG5 – supervisores);
- “Acho que se houver oportunidades de nos reunirmos, de nos sentarmos para discutir... (...) Acho que tem que haver pontos de “ok vamos discutir, vamos ver, sugiro isto não sei quê, já pensou assim, não sei quê...” Então eu agarro e eu vou pôr tudo...” (FG5 – estudantes).

Por sua vez, a adequação e/ou negociação investigativa é fruto da discussão e do diálogo, demonstrando que o processo supervisivo e investigativo é partilhado, sendo consequência de um envolvimento entre, pelo menos, dois indivíduos. Observem-se as citações:

- “E, se ele estabelece um conjunto de objetivos com os quais eu estou de acordo, se ele cumpre, o outro lado tem que ser cumprido. (...) / há pares alunos-orientadores que não encaixam de maneira nenhuma: se o orientador é muito organizado e o aluno é um caos...” (FG6 – supervisores);
- “Eu defini um caminho, caminho este que eu sabia que também era partilhado com a orientadora – já nos vamos conhecendo... E depois há uma espécie de coconstrução daquilo que pode ser o presente e o futuro” (FG4 – estudantes)

a6. Competências académicas-investigativas & intrapessoais (2º nível)

O quadro seguinte (quadro 4.41) sintetiza o número de evidências por grupo de discussão, podendo nós desde já constatar que o grupo número 5 realizado com estudantes reúne um maior número de evidências no que respeita este cruzamento de competências.

Quadro 4.41: Número de evidências relativo ao cruzamento das ‘competências académicas-investigativas & intrapessoais’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	2	6	4	6	6	5	----	----
Com estudantes	12	12	5	11	16	7	4	5

Por sua vez, o quadro seguinte (quadro 4.42) agrupa os descritores emergentes das vozes de supervisores e estudantes, assim como identifica os respectivos grupos de discussão em que surgiram.

Quadro 4.42: Descritores relativos ao cruzamento das ‘competências académicas-investigativas & intrapessoais’ e número de evidências por *focus group*.

Descritores	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		FG6		FG7		FG8	
	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S
Prazer pelo conhecimento, pela descoberta e curiosidade intelectual	2	1	4	3	1	3	2	2	4	1	2	1	2		1	
Capacidade para lidar com pressões, obstáculos e imprevistos decorrentes da investigação	4	1	1	3	1		6	1	6	4	4	2	1		3	
Abertura para aprender mais	6	1	2			2	4	2	7	2	2	2	1		1	
Maturidade investigativa e/ou profissional	4		6		3	1	2	1	3		1		1		1	

Primeiramente, há que constatar que o prazer pelo conhecimento e pela descoberta, assim como a curiosidade intelectual são aspetos indiscutivelmente importantes, tendo sido mencionados em todos os *focus groups*. Importa também realçar que este descritor tem uma ligação com um outro da esfera das competências intrapessoais: a motivação intrínseca. Porém, o que se releva aqui é que essa motivação pode ser envolvida semanticamente de contornos de curiosidade que impele à aprendizagem, à busca e à pesquisa, para além de esta motivação estar especificamente centrada em aspetos académicos – daí o prazer pelo conhecimento e pela descoberta. Observe-se:

- “Eu acho que isso é condição: é requisito que haja essa curiosidade intelectual (...) esse prazer pelo conhecimento (...)” (FG2 – supervisores);
- “(...) gosto muito de fazer investigação... E entretanto já fui colocada [no concurso nacional de professores] e optei por continuar a fazer investigação” (FG6 – estudantes).

Para além disso, a capacidade para lidar com pressões, obstáculos e imprevistos é frequentemente mencionada tanto por estudantes como por supervisores. Novamente, uma

outra ligação pode ser estabelecida entre este descritor e um outro também das competências intrapessoais: a resiliência. No caso desta interseção, a resiliência foca-se em aspetos de índole académico-investigativa, sublinhando a necessidade de o estudante ter a capacidade cognitiva e emocional para lidar e resolver situações inesperadas mais ou menos problemáticas saídas da investigação. Atentem-se nas seguintes citações:

- *“(...) o aluno também tem que, se foi sério, se foi metódico, tem que acreditar, mesmo se os resultados não façam sentido: “não, mas eu fui cuidadoso, eu fiz as experiências”. O aluno também tem que acreditar nele próprio e tem que ser teimoso (...)”* (FG6 – supervisores);

- *“Mas eu também não gosto de estar constantemente... São raras as vezes que o consulto para me orientar, digamos assim... Porque também gosto de ter este conflito pessoal e é necessário. Nós trabalharmos...”* (FG7 – estudantes) – este excerto sublinha que o conflito pessoal, em termos de construção de conhecimento, pode ser considerado como uma pressão e/ou um obstáculo. Mas, simultaneamente, sublinha a resiliência que o estudante deve ter.

Finalmente, a maturidade investigativa e/ou profissional coloca a tónica na importância que a experiência deste âmbito dá aos estudantes. De facto, os estudantes, participantes nos *focus groups*, que já tinham passado por experiência investigativa (mestrado e bolsas de investigação) e profissional (atividade profissional fora da Academia), realçam este facto do ponto de vista de maturidade e consequentes competências desenvolvidas. O mesmo é também compreendido pelos supervisores. Como podemos verificar:

- *“(...) precisamente esses alunos que já vêm com experiência formada, têm uma maturidade de leitura dos assuntos completamente diferente e que criam desafios na minha perspetiva completamente diferentes em termos de supervisão ou de orientação”* (FG3 – supervisores);

- *“Essa dinâmica [sobre o processo de fazer-se Ciência], eu acho que o aluno de doutoramento deve ter a noção disso - coisa que eu, por exemplo, no mestrado não me apercebi nada disso. Eu só comecei a aprender isso, enquanto bolseira de investigação. E acho que é muito importante ou acho contra produtivo que um aluno de 2º ciclo vá diretamente para doutoramento, porque então, se calhar, a pessoa faz um doutoramento e isto passa-lhe completamente ao lado”* (FG2 – estudantes).

b. Maiores aprendizagens

Depois de identificarmos o perfil de qualidade que o estudante de doutoramento deve demonstrar, debruçamo-nos, agora, apenas nas vozes dos estudantes. Neste ponto, colocamos a tónica na análise do que mencionaram como as suas maiores aprendizagens face ao seu envolvimento no processo investigativo de doutoramento.

De acordo com o quadro seguinte (quadro 4.43), verificamos que as concepções dos estudantes se ‘localizam’ em quatro grandes aspetos: (i) três relativos à identificação de competências que consideram ter desenvolvido, as quais se mantêm no seguimento da categorização anterior (pelo que mantemos a nomenclatura), e (ii) um relativo à futura carreira profissional que desejariam prosseguir, que, de alguma forma, foi revelada pelo facto de terem estado envolvidos no processo de investigação doutoral.

Quadro 4.43: Número de evidências relativo às ‘maiores aprendizagens’ dos estudantes por *focus group*.

	Comp. intrapessoais	Carreira profissional	Comp. interpessoais & comunicativas	Comp. académicas & investigativas
FG1	2	1	2	14
FG2	2	3	0	0
FG3	4	7	0	3
FG4	1	1	1	3
FG5	2	4	0	5
FG6	2	0	1	6
FG7	1	0	0	1
FG8	3	2	0	2

Em termos de competências intrapessoais, os estudantes mencionam o crescimento pessoal e emocional pelo qual passaram, fruto do processo de (re)construção de conhecimento no qual estiveram envolvidos que é de natureza profundamente individual (embora possam estar inseridos em equipas e tenham o apoio do supervisor):

“Pronto, às vezes sinto um bocado isso [o facto de se estar sozinha a trabalhar]. E como não estou com o meu orientador todos os dias, não dá para falar com ele... Mas às vezes sinto isso... O facto de não haver mais ninguém a trabalhar - e estou sozinha, não tenho mais ninguém a trabalhar comigo... E mesmo que, quem está a fazer doutoramento em Literatura, está a fazer em coisas totalmente diversas do que eu

estou a trabalhar. E às vezes dúvidas, desabafos e coisas assim... ninguém percebe...” (FG6).

A par disso, sublinha-se também uma maior autoconfiança nas próprias ‘capacidades de pensamento’ e de trabalho que os estudantes têm sobre si. Podemos destacar o excerto:

“Embora não tenha, em substância, trabalhado muito no doutoramento... Acho que vou tendo alguma segurança... É um processo... Algo que eu adquiri, foi maior segurança. Não sei se tem a ver com o facto de, às vezes de, nós idealizarmos que o investigador e o doutor são seres iluminados e que têm ideias “fantabulásticas”... E depois percebemos que, afinal, até temos ideias que também estão escritas... Afinal pensámos que eram inovadoras, mas os outros também pensaram nelas... E se pensaram nelas é porque nós temos um pensamento próximo do deles... O sentir que também somos capazes...” (FG7).

Inclusivamente, são mencionadas questões relacionadas com a identidade: os estudantes mencionam que cresceram pessoalmente, fruto também das dificuldades que foram encontrando e que tiveram de resolver, passando a conhecer-se melhor, não só aos seus próprios limites (em termos de resiliência), mas também ao que pretendem e/ou desejariam alcançar no futuro. Exatamente ligado a este aspeto, encontramos referência à descoberta de uma vocação, ao perceberem ‘para onde querem ir’ e gostariam de fazer, sendo que os estudantes assumem este aspeto como ligado a questões identitárias e extremamente pessoais e intransmissíveis. Observe-se o excerto:

“E lá está, também o achar que a minha vocação era isto (...) E até podia ter descoberto que não era isto que queria. Por acaso, descobri que era mesmo isto que eu queria, e que era mesmo isto que me dá prazer e me dá gozo. Mas isso também é formação da identidade” (FG3).

É, pois, interessante verificar que esse aspeto de futura carreira profissional está intensamente associado a questões de conhecimento pessoal, daí que tivéssemos ligado estes dois pontos por uma linha tracejada (quadro 43).

No que concerne às competências interpessoais e comunicativas, as maiores aprendizagens que os estudantes mencionam referem-se (i) à importância de uma equipa para o seu próprio processo investigativo e de aprendizagem, sendo um suporte, (ii) à escrita de artigos científicos, e (iii) à capacidade de liderança e de gestão de uma equipa, nomeadamente em termos futuros. No que concerne a este último tópico, constate-se:

“Também acho que, nós ao termos um doutoramento, nós estamos a ser formados para liderar uma equipa de pessoas, de alguma forma - seja na área ou não...” (FG6).

Quanto às competências de natureza académico-investigativas, os estudantes mencionam diversos tópicos que se inter-relacionam: (i) conseguiram ir para além do que conheciam, aumentando os seus conhecimentos técnico-científicos, avançando no seu domínio científico e realizando tarefas que não imaginariam fazer; (ii) desenvolveram a sua capacidade de gestão de várias tarefas; (iii) desenvolveram a sua autonomia; (iv) desenvolveram a sua criatividade; (v) desenvolveram as suas competências de leitura; (vi) aprenderam a escrever um projeto para ser submetido a financiamento; e principalmente (vii) desenvolveram a sua capacidade para organizar e, em especial, gerir o seu tempo. Observe-se, a título de exemplo:

“Acho que é o maior enriquecimento: perceber, em primeiro lugar, que é difícil saber gerir o tempo, saber estabelecer metas, saber colocar metas a nós próprios, saber que conseguimos pressão a nós próprios, quando não há ninguém que faça... A esse nível foi uma grande aprendizagem... Pelo menos, acho que a nível de doutoramento mais do que ultrapassar as dificuldades em termos de trabalho em si, acho que esta, para mim, ainda foi mais difícil do que o próprio trabalho em si. Foi mesmo conseguir colocar metas e saber que, até àquela hora, tenho de fazer isto...” (FG1).

Por tudo o que foi mencionado, os estudantes também transmitiram uma noção de natureza holística das suas próprias aprendizagens: o crescimento e aprendizagem a todos os níveis através do processo investigativo. Podemos relevar.

- *“(...) acho que é uma maratona mental e acho que, acima de tudo, conheces os teus limites, quer emocionais, quer pessoais, quer profissionais” (FG1);*

- *“E uma das maiores aprendizagens foi mesmo essa, de que por muito que nos esforcemos e por muitos anos que dediquemos às coisas, nunca vamos ser suficientemente bons: há sempre mundos imensos para descobrir” (FG6);*

- *“Acho que os problemas com que nos deparamos no dia a dia nos obrigam a crescer. Eu tive que crescer...” (FG8).*

4.2.2. Aspetos extrínsecos¹⁰

Depois de nos termos debruçado sobre os aspetos intrínsecos aos sujeitos (em termos de competências) para se poder falar de um processo supervisivo e investigativo de qualidade, neste subponto focamo-nos na identificação dos aspetos extrínsecos que os participantes dos

¹⁰ Novamente, tal como já sublinhámos anteriormente, a dimensão 3, referente a ‘problemas’, também partilha deste tema – aspetos extrínsecos - pelo que a descrição mencionada se pode reportar ao aspeto ‘espelho’ sobre o qual nos debruçaremos na próxima dimensão.

focus groups mencionam. Visto que este não era o cerne da discussão, verificaremos que, comparativamente aos (sub)temas anteriores, o número de evidências é bastante menor. De qualquer modo, uma vez que vários aspetos foram abordados nos grupos de discussão pelos próprios participantes, elencamos aqui os que emergem das suas vozes. De salientar que a ordem pela qual apresentamos os vários subtemas não assenta em critérios de importância.

Antes de avançarmos, apresentamos uma figura que sistematiza, visualmente, as interligações semânticas existentes (figura 4.11).

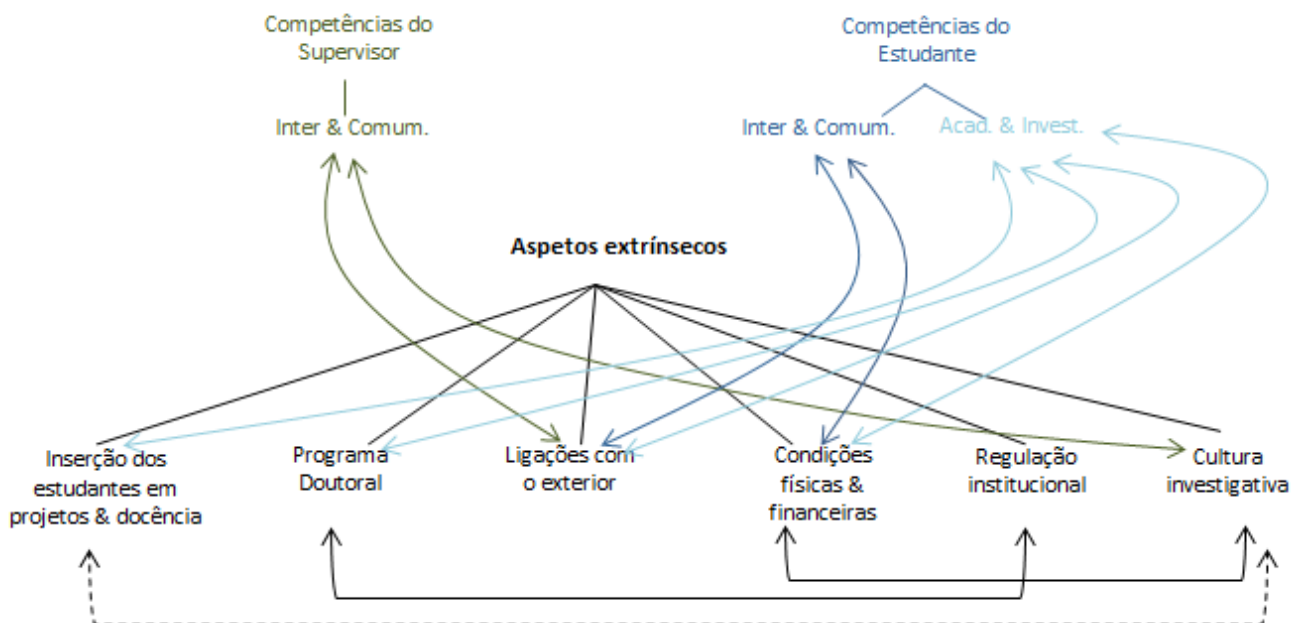


Figura 4.11: Sistema temático relativo a 'Aspetos extrínsecos'.

4.2.2.1. Inserção dos estudantes em projetos de investigação & em atividades de docência

Este subtema refere-se, tal como o nome indica, à importância em os estudantes se envolverem em projetos de investigação e/ou em atividades de docência, pois isso será benéfico para a qualidade não só do processo supervisor, como também investigativo. Antes de mencionarmos os descritores que caracterizam este subtema, verifiquemos o número de evidências nos vários grupos de discussão realizados (quadro 4.44).

Quadro 4.44: Número de evidências relativo a ‘Inserção em projetos de investigação & atividades de docência’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	0	0	3	0	0	2		
Com estudantes	7	3	3	4	4	1	2	4

Por sua vez, no que concerne aos descritores, tanto estudantes como supervisores mencionam a importância de já terem passado por uma experiência investigativa, previamente ao início do doutoramento. Assim, os participantes enfatizam a relevância da existência de atividades investigativas logo desde o 1º ciclo de Bolonha (sendo atividades dentro da sala de aula e/ou através de bolsas que podem ser estabelecidas) e/ou pela experiência do mestrado:

- “(...) o aluno que, de alguma forma, demonstra alguma qualidade antes de entrar em doutoramento - isto pode ser por publicações, pode ser pela própria qualidade da dissertação que realizou em mestrado (...)” (FG3 – supervisores);

- “Também no meu caso, também foi interessante, porque no meu grupo de investigação somos pioneiros em algumas coisas... O que agora existe das chamadas BII’s - Bolsas de Iniciação à Investigação que são mais formais - no meu grupo de investigação já se faz isso há muitos anos. Não formalmente... (...) Esse envolver-se na investigação desde logo no 1º ano... (...) nós, numa das primeiras reuniões, apresentamos as várias áreas de investigação aos alunos e eles não são pressionados a nada. Eles próprios é que escolhem qual é a área em que querem trabalhar (...) e vão trabalhando, cada um, ao seu ritmo (...) Os alunos quando chegarem ao final dos 5 anos, neste caso já é o mestrado, já têm uma ideia do que é investigação e se querem ou não prosseguir” (FG1 – estudantes).

Já os estudantes referem a relevância em integrarem projetos de investigação paralelos ao seu trabalho de doutoramento e equipas mais ou menos alargadas de investigadores juniores e/ou seniores, para além de atividades de docência, devido ao enriquecimento que sentem e à própria consolidação das suas competências. Observe-se, a título de exemplo:

“Depois outra coisa que eu acho que deveria ser parte integrante dos doutoramentos – já está a acontecer hoje em dia - é, não sei se é obrigarem, se é incitarem os alunos de doutoramento a participarem na docência, seja por 1 semestre seja por 2. Eu não digo obrigar, porque acho que obrigar não é correto... Eu, por exemplo, participei neste 1º

semestre – e ainda estou a participar neste momento - e acho que tem sido uma experiência fenomenal, qualquer coisa de outro mundo. É interessante ter uma experiência completamente diferente daquilo que nós temos. Ou seja, explicar algo a alguém... Não quer dizer que eu queira ser professor um dia, mas...” (FG3).

Todavia, há que mencionar que nem todos os estudantes são consensuais quanto ao facto de essas atividades simultâneas ao processo investigativo doutoral serem totalmente benéficas para a consecução do trabalho de doutoramento. Justificam essa conceção, devido a atrasos no próprio processo investigativo e de construção de conhecimento, para além de a participação em outras atividades ser vista como um potencial elemento de distração da investigação doutoral.

Não podemos, porém, deixar de mencionar que este subtema, de acordo com a descrição que realizámos, se encontra profundamente associado com o perfil de qualidade do estudante – mais especificamente com as competências académicas e investigativas (descriptor ‘Envolvimento em atividades investigativas de cariz transversal’) e com o cruzamento destas com as intrapessoais (descriptor ‘Maturidade investigativa e/ou profissional’). Devemos, ainda, salientar que este subtema pode adquirir algum peso na definição de critérios de seleção de estudantes a doutoramento, dialogando, portanto, com aspetos relacionados com o subtema ‘regulação institucional’ (apresentado mais à frente).

Exatamente devido às interligações que podem ser estabelecidas com este subtema, considerámos que ele poderia ter uma ‘autonomia semântica’ e, portanto, ser incluído neste tema mais abrangente relacionado com aspetos exteriores aos indivíduos que fazem parte da díade.

4.2.2.2. Programa Doutoral

Este subtema sublinha que a qualidade do processo superviso e investigativo pode estar relacionada com a formação de que os estudantes poderão beneficiar com o 3º ciclo de Bolonha, o qual assenta numa base curricular. Antes de nos focarmos nos descritores propriamente ditos, verifiquemos onde eles se ‘localizam’ através do número de evidências apresentado no quadro seguinte (quadro 4.45).

Apesar de encontrarmos um menor número de evidências nos grupos de discussão realizados com estudantes, constatamos que, no que concerne aos descritores que se podem reunir sob este subtema, tanto estudantes como supervisores apresentam conceções similares.

Quadro 4.45: Número de evidências relativo a ‘Programa Doutoral’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	1	4	4	6	1	5		
Com estudantes	0	3	0	1	1	2	0	2

É, então, mencionado que o Programa Doutoral contribui para a qualidade face a diversos aspetos:

- Manutenção da exigência, em termos supervisivos e investigativos, que este novo formato de Bolonha exige:
 - “(...) acho que é a responsabilidade de quem propõe o Programa Doutoral e de quem supervisiona o aluno a necessidade de: ok, mudámos para um doutoramento em Bolonha, mas o nível de exigência temos de tentar manter. (...) E, por vezes, nos próprios Programas Doutorais há o problema de percebermos possíveis coorientações (...) Obrigatoriamente iria convidar para coorientação um colega que sabia perfeitamente que estaria à vontade com isso” (FG3 - supervisores);
 - “Se calhar, se não fosse o Programa Doutoral, eu sentiria que isto era uma “never ending story”, que eu nunca mais acabava de trabalhar naquela mesma temática, que é uma paixão enorme, sim, mas que eu sinto também muita vontade de fechar este capítulo e de avançar” (FG2 – estudantes) – é interessante verificar que esta transcrição remete para o facto de a qualidade do processo também estar relacionada com as balizas temporais que têm de ser cumpridas, apesar do esforço e da pressão temporal (como aliás, já havia sido referido a propósito do perfil de qualidade do estudante – mais especificamente na capacidade de organização e de gestão de tempo, nas competências académicas & investigativas);
- Necessidade de se estimular o desenvolvimento de competências transversais e não apenas a continuação do reforço de determinados conteúdos programáticos:
 - “O nosso, em termos práticos, também funciona. Uma das disciplinas que nós temos o plano doutoral é “Preparação para o Projeto de Tese”, que é uma disciplina... (...) / (...) Nós temos - está agora a funcionar no 2º ano – (...) a parte da avaliação é a escrita de um artigo científico” (FG2 – supervisores);
 - “Há pessoas no meu departamento que eu sei que não concordam com este plano doutoral, porque pode parecer que é desorganizado e que começou a ser executado sem ser pensado... Eu, pessoalmente, acho que tem várias vantagens. Pessoalmente, não vejo desvantagem nenhuma em não termos um plano de aulas para cumprir. Acho

que só temos vantagens com isso. Porque acho que ter aulas já tive a minha quota-parte, mas vejo os seminários e os cursos de formação com muitos bons olhos, porque, de facto, fiz um de estatística e um de empreendedorismo, que já tinha feito há uns anos noutra âmbito - e acho que também é um curso que todos deveriam fazer” (FG8 – estudantes);

- Importância em termos de socialização e de partilha entre os estudantes:
 - *“E isto tem outra vantagem que é o tal apoio emocional, porque eles depois conhecem-se, a seguir à reunião vão tomar café... (...) E portanto, desvio esse apoio que eu estava a dar, one-to-one, para eles darem - até porque são adultos, apoiam-se uns aos outros e estão a passar pelo mesmo. E, muitas vezes, eu acho que eles acham estranho - porque um está a fazer sobre uma coisa, outro está sobre outra - mas há coisas muito comuns, muitas dúvidas são comuns que têm a ver com o processo e tem menos a ver com o conteúdo de cada coisa”* (FG4 – supervisores);
 - *“Efetivamente, há um apoio, principalmente - falo eu e os meus colegas - temos um 1º ano letivo. Acho que é fundamental... Para mim foi fundamental, porque eu estou a tirar doutoramento no Departamento de Comunicação e Arte (...) Foi muito difícil adaptar a linguagem aos termos que usam (...) E acho que esse ano foi bastante importante para mim. Efetivamente, nessa altura, há bastante apoio”* (FG5 – estudantes) – no caso deste excerto é interessante notar que o apoio ultrapassa questões sociais, sendo importante para a socialização e aculturação numa determinada área, o que passa por uma aprendizagem da linguagem que lhe é própria.

Por sua vez, da voz dos supervisores, é sublinhada a relevância do ano curricular do Programa Doutoral para se selecionar os estudantes que têm potencialidades para se envolverem em investigação avançada e produzirem uma tese de doutoramento com qualidade – isto, devido à dificuldade em selecionar-se os candidatos pela identificação de critérios que permitam antever se têm perfil para prosseguir para doutoramento. Constate-se o seguinte excerto:

“O 1º ano das aulas tem esse efeito: os professores conhecem os alunos - e os alunos até podem ser provenientes de outros países que até a gente nem sabe bem quais são as tais competências... Ao fim de um ano sabe-se, de facto, se o aluno tem algumas capacidades ou não” (FG6).

4.2.2.3. Ligações com o exterior

Este subtema remete para a importância da existência de ligações entre a Universidade e as empresas e/ou o ‘mundo externo’ (maioritariamente de âmbito profissional), nomeadamente no desenvolvimento de projetos de investigação comuns no doutoramento. Antes de nos referirmos aos descritores em específico, observe-se a distribuição geral em termos de número de evidências (quadro 4.46).

Quadro 4.46: Número de evidências relativo a ‘Ligações com o exterior’ por *focus group*

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	0	3	1	1	4	0		
Com estudantes	3	0	0	5	0	0	0	0

Tanto estudantes como supervisores sublinham que essa ligação ao mundo profissional exterior é vista como positiva, na sua generalidade, podendo potenciar a qualidade tanto do processo supervisoivo como (e principalmente) investigativo:

- “(...) *de facto, penso que (...) era importante que estes projetos fossem desenvolvidos em articulação com o que é que são as agendas educativas e o que é que são os problemas que se colocam à escola, e que se colocam à relação entre escola e sociedade e às escolas... A questão das empresas é a ligação ao exterior*” (FG2 – supervisores) - nesta transcrição ressalta o facto de esse ‘mundo exterior’ se diferenciar em termos de domínios científicos: pode-se, então, falar de escolas e empresas, por exemplo;

- “*Nós trabalhamos ali numa área entre a Física, a Química e a Biologia. E portanto nós estamos mesmo ali no meio. (...) e nós trabalhamos, para além disto, com um grupo de Veterinária... E estamos agora a tentar encontrar alguém que trabalhe connosco para outro projetos também de empresas - como estava a dizer há pouco de aplicação nas empresas - e de Biologia, por exemplo*” (FG4 – estudantes)

No caso da última transcrição, proveniente da voz dos estudantes, é interessante verificar que esta ligação com o exterior, bem como com vários grupos de investigação de instituições de Ensino Superior, pode estimular as parcerias e o estabelecimento de redes de investigação, para além do desenvolvimento de investigação multidisciplinar. Estes aspetos encontram-se, pois, de alguma forma relacionados com o perfil de qualidade tanto de estudantes e supervisores e, especificamente, com as competências de natureza interpessoal e comunicativa que se devem verificar.

Para além disso, da voz dos estudantes podemos identificar que essa ligação ao exterior estimulará não só uma noção da realidade específica de um determinado objeto de estudo, como também a divulgação da investigação desenvolvida na Universidade, particularmente a públicos não académicos. Assim, este descritor, que também pode ser mencionado neste subtema, estabelece uma profunda ligação semântica com o próprio perfil de qualidade dos estudantes – em especial em termos de competências académicas, especificamente que remetem para o conhecimento do fenómeno em estudo, e de competências interpessoais e comunicativas, em que, de facto, é relevada a importância da divulgação da investigação. Vejamos duas citações complementares provenientes da voz dos estudantes:

- *“Se eu faço uma tese sobre, por exemplo, conhecimento profissional dos professores, interessa-me que eles a leiam e que percebam – que esse é outro problema de fazer investigação, de fazer um doutoramento. (...) queremos ter um título, sim senhora, mas também queremos ser reconhecidos pela comunidade científica e queremos ser reconhecidos pelos nossos pares, reconhecidos pelas pessoas sobre quem escrevemos e para quem escrevemos...”* (FG1);

- *“Por outro lado também tive contacto, mantenho ainda contacto, com a realidade institucional, onde recolhi a amostra, e que também é, a outro nível, uma realidade muito importante, porque nos dá um enquadramento prático, até de poder vislumbrar de como é que as coisas podem ser aplicadas no terreno”* (FG4).

Simultaneamente, profundamente relacionado com o tópico anterior, podemos abordar um outro mais específico que também surge da voz dos estudantes: a investigação realizada ao nível doutoral deverá estar ‘enraizada’ na sociedade, devendo dar-lhe um contributo – o contributo social. Neste caso, encontramos um diálogo semântico com questões, já mencionadas, da ‘natureza do doutoramento’ (dimensão 1):

“Há aqui também... Se calhar compromisso é uma palavra demasiado com conotação política, mas é um compromisso sobretudo com as pessoas com quem nos relacionamos e que ajudam a dar corpo à investigação (...) E são essas pessoas que nos vão dizendo (...) também e dando pistas sobre para onde ir, onde investir mais em determinado ponto da nossa investigação, o que abandonar... E portanto, há aqui um compromisso também em ligar-nos às pessoas e também ao terreno, se assim quisermos” (FG4).

Finalmente, apenas da voz dos supervisores emerge o descritor que enfatiza o facto de essa ligação ao exterior poder impulsionar uma maior valorização da investigação que é realizada na Universidade, no geral, e a nível doutoral, em particular:

“E a outra é as competências que uma Escola deste género [Escola Doutoral] poderá, de facto, incutir nas pessoas. Essa disseminação em ambiente depois empresarial pode ser extremamente positivo, pode ser pela via da criatividade, pode ser por outras vias, pura e simplesmente investigação, do trabalho...” (FG5).

4.2.2.4. Condições físicas e financeiras

Este subtema diz respeito às condições físicas que devem ser disponibilizadas para que o estudante de doutoramento tenha condições para realizar o seu trabalho investigativo com qualidade e com algum ‘conforto’ – nomeadamente, acesso a material necessário para a realização da investigação. A esses aspetos estão profundamente ligados os que são relativos a financiamento. Antes de passarmos para os descritores, com mais pormenor, notamos um número de evidências reduzido, de acordo com o quadro seguinte (quadro 4.47).

Quadro 4.47: Número de evidências relativo a ‘Condições físicas e financeiras’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	0	0	1	0	1	3		
Com estudantes	2	1	1	1	3	0	0	0

Neste subtema reúnem-se vários descritores, que se inter-relacionam. Primeiramente, verificamos que emerge como comum, tanto das vozes de estudantes como de supervisores, a importância do financiamento para o estudante, nomeadamente em termos de bolsa, para ele poder desenvolver a sua investigação doutoral a tempo integral. Mas, para conseguir obter financiamento, um dos requisitos é que o estudante tenha uma boa nota/média (nomeadamente de fim de licenciatura ou de mestrado), sublinhando um dos descritores relativo ao perfil de qualidade do estudante, no que concerne a competências académicas & investigativas:

- *“Eu costumo dizer-lhes que, obviamente, a nota é muito importante para a FCT, porque senão não têm bolsa, agora se eu conseguir arranjar bolsa ou se eles tiverem forma de se financiar” (FG3 – supervisores);*
- *“(…) estou à espera [de saber o resultado do concurso a bolsas de doutoramento]. E vou ver, porque muda muita coisa. A nível da minha qualidade de trabalho e dedicação relativamente ao doutoramento (...) As minhas expectativas podem mudar radicalmente, caso consiga ou não a bolsa. As expectativas continuariam a ser as*

mesmas. O problema é a forma como vou lidar com elas e, eventualmente, mudar alguns objetivos” (FG2 – estudantes).

Por sua vez, da voz dos estudantes emergem os seguintes descritores:

- A importância do financiamento para poderem participar em congressos e interagir com membros da Academia noutros ambientes – este aspeto remete para um diálogo semântico com o perfil de qualidade do próprio estudante, especialmente em termos de competências interpessoais & comunicativas:

“Arranjou-se maneira de ir [ao congresso]: pela FCT o dinheiro não chegava nem para metade da viagem... Mas conseguiu-se...” (FG1);

- A importância do financiamento para material para poderem realizar a sua investigação – em especial em domínios baseados na experimentação. Neste caso o enfoque é colocado no financiamento de projetos mais abrangentes que o indivíduo integra para realizar a sua investigação doutoral. Vejamos a transcrição seguinte:

“Principalmente na minha área, os doutoramentos são baseados em algum projeto, porque, senão, não há maneira de financiar aquilo que... Porque (...) é necessário fazer experimentos - não vamos basear um doutoramento em simulações, em coisas teóricas... É assim, poderíamos basear nisso, mas... Pelo menos na minha área, funciona assim: nós temos que demonstrar aquilo com medidas... E é preciso dinheiro para ter material para fazer as medidas. E normalmente os doutoramentos são baseados em projetos paralelos que as pessoas acompanham” (FG3).

4.2.2.5. Regulação institucional

Neste subtema reúnem-se alguns descritores que, segundo as conceções de supervisores e estudantes, deveriam merecer uma atenção particular por parte da instituição de Ensino Superior, devendo mesmo ser regulados e regulamentados por ela. Primeiramente, observemos o número de evidências existente por *focus group* que, como o quadro revela, não é muito elevado (quadro 4.48).

Quadro 4.48: Número de evidências relativo a ‘Regulação institucional’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	0	0	6	6	2	0		
Com estudantes	0	3	1	3	1	0	0	0

No que concerne aos descritores, verificamos que tanto supervisores como estudantes consideram que é responsabilidade da instituição de Ensino Superior:

- Definir um processo de seleção de candidatos a fazer doutoramento, o qual deve ser baseado em critérios específicos que permitam identificar os candidatos com perfil adequado:
 - *“(...) a mim não me choca nada um aluno ir diretamente do 1º ciclo para o 3º ciclo... Como eu disse, não me choca nada alguém ir ingressar no 3º ciclo sem nunca ter andado na universidade, desde que haja rigor no processo”* (FG4 – supervisores);
 - *“(...) a regra que vai ser a partir do ano que vem, será barrar pela média que vem do mestrado – se não tiver acima desta média não pode entrar, mesmo que haja vagas para tal... É uma maneira de ver se a qualidade das pessoas é maior”* (FG3 – estudantes);
- Diversificar a oferta de outro tipo de formação, ajustada a outros públicos, para além de, a par disso, deverem ser ‘desenhados’ e implementados cursos que reforcem o desenvolvimento de competências transversais (e que possam não estar diretamente ligados ao currículo desenvolvido nos Programas Doutorais) – de ressaltar que o último aspeto se relaciona com o subtema anteriormente identificado como ‘Programa Doutoral’
 - *“(...) no Parque de Ciência e Tecnologia que nós estamos ali a construir, eu acho que é fundamental construir-se lá uma zona para formação profissional pós-graduada que nos permita ser uma antecâmara para um doutoramento”* (FG3 - supervisores);
 - *“E se calhar até nem era no ano curricular, podia ser no início do segundo ano – sei lá – naquilo que corresponde ao 1º semestre... Uma disciplina de escrita científica, em paralelo com o seminário”* (FG2 – estudantes);
- Conceber instrumentos (institucionais), iniciativas e/ou conjunto de incentivos que permitam contribuir para a melhoria da qualidade do processo superviso e investigativo, para uma interação entre os estudantes de doutoramento e entre investigadores seniores ou juniores:
 - *“Nós temos estado a falar de um plano doutoral, mas há aqui uma de que ainda não falámos. Está na mesa, até para a Universidade de Aveiro, a Escola Doutoral. Também vejo o conceito Escola Doutoral muito nisto: em gerar a família onde a orientação, o papel da orientação, seria também outro... as questões da liderança acabavam por se resolver”* (FG5 - supervisores);
 - *“Não sei até que ponto também o próprio sistema - não sei como chamar, porque, de facto, estas coisas de política e de gestão de programas não estou nada por dentro...”*

Mas haver uma série de incentivos à apresentação de dados para poder partilhar em conferências, seminários... Mesmo que a própria instituição que nos acolhe possa organizar fora do circuito de congressos nacionais e internacionais...” (FG4 – estudantes).

4.2.2.6. Cultura investigativa a nível institucional

Neste subtema agrupam-se descritores relacionados, como o próprio nome indica, com a cultura investigativa que, a nível da instituição, pode potenciar a qualidade do próprio percurso investigativo do estudante e contextualizar também a qualidade do processo superviso a nível doutoral. Em pormenor, essa cultura investigativa de qualidade pode verificar-se em vários tipos de práticas e atitudes, como constataremos mais abaixo pela identificação dos descritores. Mas, antes de tudo, apesar de não serem em número elevado, observe-se a distribuição das evidências por grupo de discussão (quadro 4.49).

Quadro 4.49: Número de evidências relativo a ‘Cultura investigativa’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	0	1	8	1	5	0		
Com estudantes	0	0	1	2	0	1	0	0

Primeiramente, devemos salientar que, no caso deste subtema, não há descritores comuns, no que diz respeito às vozes de estudantes e supervisores, apesar de se poderem entrelaçar semanticamente constituindo, juntos, a cultura investigativa a nível da instituição.

Assim, comecemos por nos debruçar sobre os descritores que emergem da voz dos supervisores os quais, quando considerados de forma inter-relacionada, contribuem para a otimização da cultura e ambiente de qualidade onde se desenrola a relação supervisiva e investigativa. Neste sentido, sublinhamos a importância, por eles mencionada, de se estabelecerem pontes entre os vários ciclos de estudo, no que diz respeito aos tópicos investigativos trabalhados pelos estudantes, para além da importância de os estudantes se sentirem e se demonstrarem envolvidos na comunidade académica, desde o 1º ciclo de Bolonha. Observe-se o seguinte excerto:

“Uma estratégia que nós também estamos a utilizar é tentar ver até que ponto é que conseguimos estabelecer pontes entre trabalho realizado no projeto final do primeiro ciclo, dissertação do segundo e tese do terceiro ciclo. Ou seja, em que a tese do terceiro

ciclo já apresente uma reflexão maior sobre um determinado problema, um determinado problema que, tendo uma componente prática muito palpável, cujo segundo ciclo pode dar resposta numa dissertação” (FG3).

Para além disso, os supervisores ressaltam a importância de se estimular um maior desenvolvimento de estudos de natureza inter e transdisciplinar, potenciando as redes de conhecimentos dentro da própria instituição, nomeadamente pela comunicação entre os vários grupos de investigação e também entre pessoas individualmente (por exemplo, através de uma prática mais frequente de cossupervisão). De salientar que este aspeto está intimamente relacionado com o perfil de qualidade do supervisor, em especial no que concerne às competências interpessoais & comunicativas. Considere-se o próximo excerto:

“A questão que eu já li algures de interdisciplinaridade - embora goste mais do termo de transdisciplinaridade – mais a questão de não haver uma fusão entre áreas, mas mais no sentido “isto é a minha área, esta é a tua área, mas vamos comunicar” - de alguma forma sem procurarem domínio, mas sim habitarem, digamos, de uma forma equilibrada... (...) Essa questão do estabelecimento de clusters de interesse dentro da universidade em que há sinergias de áreas... Esse género de coisas ajuda, também, esta questão da orientação” (FG3)

Finalmente, da parte dos supervisores é enfatizada a importância de se ter financiamento para ‘olear’ a estrutura científica em termos de grupos de investigação. Neste caso, há uma relação estabelecida com o subtema anterior relativo às ‘condições físicas e de financiamento’. Porém, ele aqui é entendido a um nível mais estrutural e abrangente. Assim, é necessário que os vários grupos demonstrem uma cultura e uma ambição científicas fortes e competitivas, de forma a também potenciar o financiamento e otimizar a qualidade da cultura institucional. Constate-se o seguinte excerto:

“Só existe uma cultura científica se houver uma dinâmica científica muito forte. No mundo moderno é assim. Porque nós estamos a competir (...) Só existe a cultura científica se houver dinheiro para a implementar, recursos – recursos humanos, recursos financeiros - e esses só existem se a Ciência que se publica for competitiva. E a Ciência não é competitiva se não tiver as pessoas dedicadas” (FG5).

Por sua vez, da voz dos estudantes é realçado o reconhecimento da qualidade da instituição UA em termos investigativos. Este facto revela não só a importância atribuída à qualidade da investigação desenvolvida na UA, mas também à qualidade da sua própria formação (apesar de este aspeto estar implícito). Assim, atentemos no excerto seguinte:

“Tudo o que nós fazemos aqui não está isolado daquilo que se faz noutra parte do mundo. E que nós não estamos tão atrás como os outros dizem, nem estamos tão à

frente como nós pensamos – é assim que nós costumamos dizer. Estamos tão bem ou tão mal como os outros. Podemos perfeitamente trabalhar com os outros - e trabalhamos de igual para igual” (FG4).

A transcrição anterior ainda nos leva a enfatizar que, de acordo com o que é mencionado, a cultura investigativa de qualidade é consequência do empenho de todos os investigadores, seniores e/ou juniores, que, em inter-relação, fazem o conhecimento avançar. Novamente, essas redes sublinham o caráter social do fenómeno investigativo, continuando a atribuir às competências interpessoais e comunicativas, tanto de estudantes como de supervisores, uma relevância incontornável.

4.3. Dimensão 3: Problemas do processo supervisivo e investigativo de doutoramento

Como a designação desta dimensão reflete, debruçar-nos-emos na identificação de problemas/dificuldades no que concerne ao processo supervisivo e investigativo de doutoramento, de acordo com as vozes de supervisores e estudantes. A figura seguinte sistematiza os temas e subtemas que iremos tratar ao longo deste ponto (figura 4.12).

Podemos começar por concluir que esta terceira dimensão apresenta uma estrutura muito próxima à que encontramos na dimensão 2. De facto, já relevámos, anteriormente, que esta dimensão 3 seria um ‘espelho semântico’ da dimensão 2. Porém, enquanto esta última se baseia na definição da qualidade, a presente dimensão 3 remete para problemas/dificuldades que os participantes dos *focus groups* identificam, considerando (i) aspetos intrínsecos e (ii) aspetos extrínsecos – perspetivas que seguimos na dimensão 2, mantendo também aqui as mesmas descrições.

Por conseguinte, tal como já havíamos referido relativamente a (sub)temas definidos na dimensão 2, seguimos, nesta dimensão, as mesmas definições apesar de se revestirem semanticamente de uma vertente mais ‘negativa’, relativa a problema e/ou dificuldade.

4.3.1. Aspetos intrínsecos

Neste caso, tal como a própria expressão indica, focamo-nos nas dificuldades intrínsecas aos elementos da díade, que ativamente participam no processo supervisivo e investigativo: supervisor e estudante. Apesar de termos um número relativamente reduzido de evidências (quando comparado com o número de evidências que encontramos nos perfis de qualidade), seguiremos o mesmo método de aproximação aos resultados: apresentaremos tabelas síntese com número de evidências por grupo de discussão e por descritor (sempre que

D3 – PROBLEMAS DO PROCESSO SUPERVISIVO E INVESTIGATIVO DE DOUTORAMENTO

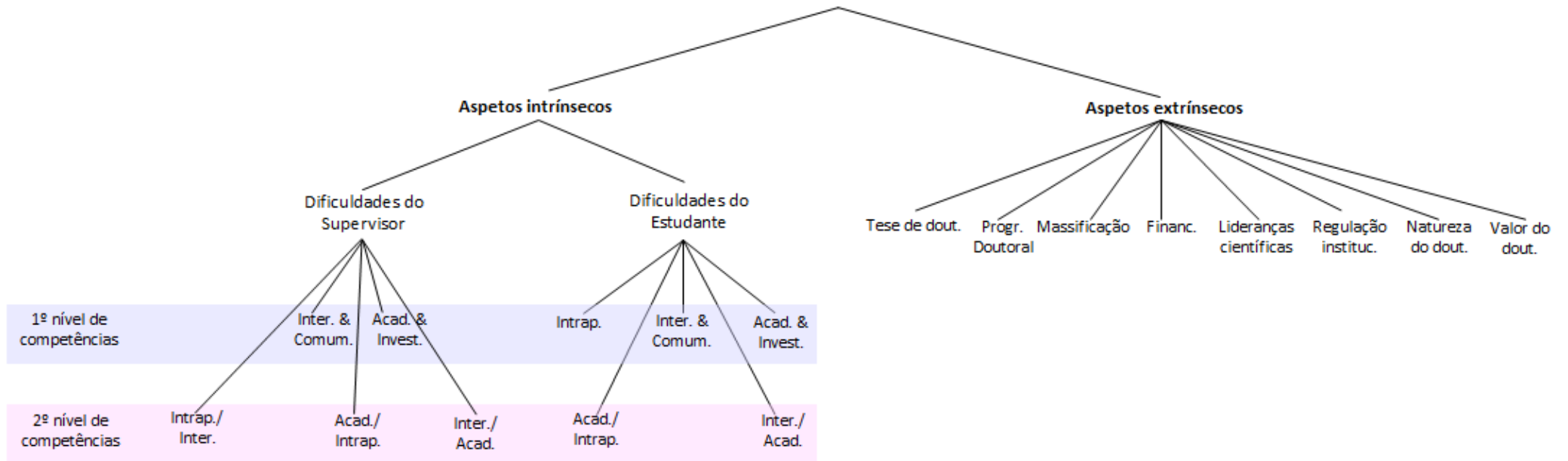


Figura 4.12: Sistema temático relativo à dimensão 3.

se revelar necessário). Para além disso, usaremos a mesma nomenclatura de nível de competências e respetivas competências.

4.3.1.1. Dificuldades do supervisor de investigação doutoral

Neste subponto debruçamo-nos sobre o que os estudantes e supervisores, participantes nos *focus groups*, mencionam sobre as dificuldades que o supervisor tem vindo a manifestar.

a. Competências interpessoais & comunicativas (1º nível)

Primeiramente, começemos por observar o número de evidências por *focus group* no quadro seguinte (quadro 4.50).

Quadro 4.50: Número de evidências relativo às dificuldades em ‘competências interpessoais & comunicativas’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	2	2	2	0	2	0		
Com estudantes	2	0	0	2	1	0	0	1

Por sua vez, essas evidências remetem para vários tipos de descritores que sintetizamos seguidamente:

- Dificuldades em demonstrar capacidade de liderança e em gerir conflitos entre elementos de uma mesma equipa:
 - *“A capacidade de gestão é um bocadinho difícil. Se for de relacionamento com outros eu estou perfeitamente de acordo. Agora gestão de outros... gerir pessoas é uma coisa muito complicada”* (FG5 - supervisores);
 - *“Bem, às vezes é o caos. Porque ‘a’ chateou-se com ‘b’ (...) Eu penso que, se eu estivesse nesse papel, era o que mais me custava: era estar a gerir este tipo de coisas. Deve ser do piorio, mesmo. Porque depois as pessoas têm de trabalhar, porque estão envolvidas em projetos comuns (...) Não há de ser fácil”* (FG4 – estudantes);
- Incapacidade para incentivarem e desenvolverem um modelo cooperativo e de interação social:

- “(...) se há um conjunto de pessoas que estão, que são muito bons pela importância dos modelos colaborativos, de pôr as pessoas em discussão, de discutir com pessoas de outras áreas; há pessoas que, claramente, veem nisso uma ameaça maior, e que não de e vão (tenho a certeza pela postura que elas tiveram nas reuniões [reuniões do antigo Conselho Científico do departamento]) lutar até onde puderem para evitar isso. (...) Isso foi dito claramente e não há nada de modelos colaborativos: “eu sou líder de uma ideia e de um grupo. Tu vens para aqui para trabalhares comigo e nem penses em olhar para o lado” e não há qualquer tipo de interação. Isso foi dito, há poucos meses, em várias reuniões” (FG2 - supervisores);

- “E depois também há orientadores - esse também é um grave problema, que eu acho, de orientação – que fazem com que as pessoas saiam dos 4 anos de doutoramento sem ter experiência em mais nada... Há orientadores que simplesmente proíbem os doutorandos de fazer parte de equipas de investigação” (FG1 – estudantes).

Por sua vez, há um outro tópico bastante específico, que emerge apenas da voz dos supervisores, que deve ser sublinhado pela pertinência que, no nosso entender, se reveste: o desconhecimento de aspetos culturais quando se supervisionam estudantes internacionais. De facto, o aumento de estudantes internacionais a fazer doutoramento parece ser uma realidade que tende a intensificar-se, pelo que a necessidade de se equacionar a forma como os aspetos culturais poderão influenciar (no sentido positivo e negativo) o processo superviso e investigativo é algo que deve ser considerado. Observe-se o excerto:

“A questão cultural de eu estar a orientar alguém, por exemplo, num doutoramento da Bolívia, por exemplo... Há questões culturais completamente distintas. Como é que eu interajo? Há questões na própria troca de e-mails, que, em algo que me pareça perfeitamente normal, possa parecer uma ofensa enorme em termos de interpretação que ele faz. Como é que a meio da orientação eu consigo ultrapassar isto? É um problema de comunicação entre um orientador que tem background cultural europeu - mesmo que seja latino - e alguém que tem um background completamente distinto. Como é que eu trabalho essa questão da multiculturalidade na orientação à distância? Em determinadas ocasiões parece-me complicadíssimo, algo complicado de resolver” (FG3 – supervisores).

Para além do aspeto cultural, a transcrição anterior ainda releva um outro tópico que se deverá ter em conta: o processo superviso à distância e, portanto, mediado pelas novas tecnologias – algo que terá profundas implicações nas relações não apenas sociais, mas também académicas e investigativas (cremos que, aliás, essas implicações deveriam ser refletidas com base em evidências recolhidas empiricamente).

b. Competências académicas & investigativas (1º nível)

Por sua vez, no que diz respeito às dificuldades que podem ser incluídas nas competências académicas e investigativas, verificamos que, comparando com o ponto anterior, há um maior número de evidências, principalmente provenientes das vozes dos estudantes (quadro 4.51).

Quadro 4.51: Número de evidências relativo às dificuldades em ‘competências académicas & investigativas’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	0	0	7	5	5	1		
Com estudantes	11	8	3	4	3	2	3	2

No que concerne aos descritores relativos às dificuldades que os supervisores demonstram nestas competências, podemos sintetizá-los no quadro seguinte (quadro 4.52).

Face ao que podemos observar, a maior dificuldade referida pelos supervisores é a falta de tempo e/ou a incapacidade (ou impossibilidade) para gerir melhor o seu tempo, devido ao aumento do número de estudantes de pós-graduação que têm de supervisionar, aliado à sobrecarga de várias tarefas a que têm de dar resposta, assim como de diversas responsabilidades. Como se poderá perceber, são os próprios estudantes que colocam a tónica nos últimos dois aspetos identificados, pois talvez sintam necessidade em obterem feedback relativamente ao trabalho que realizam. De qualquer modo, os próprios supervisores também reconhecem esta dificuldade. Podemos, pois, relevar os seguintes excertos:

- “(...) sabemos que, a nível mais alargado, há pessoas que estão a dar os nomes de orientadores e não orientam nada, porque têm outros afazeres ou porque delegam, etc – o que, se calhar, também não está mau se for bem coordenado...” (FG6 – supervisores);
- “Essa falta de tempo... Se não têm tempo não vão aceitar 5 ou 10 orientações. (...) Mas o ponto mais negativo a nível de orientação é mesmo a falta de tempo e a disponibilidade para apoiar naqueles momentos em que são precisos” (FG5 – estudantes).

Quadro 4.52: Descritores relativos às dificuldades em ‘competências académicas & investigativas’ e número de evidências por *focus group*.

Descritores	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		FG6		FG7		FG8		
	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	
Dificuldade na manutenção de uma cultura investigativa de qualidade (nomeadamente face aos estudantes que desistem e às dificuldades manifestadas pelos próprios estudantes)	2	--		--				4									
Falta de experiência de supervisão, para além de falta de envolvimento ativo em atividades de investigação e dificuldades no domínio da temática investigada pelo estudante		--	3	--	3		1			2	1		1				
Falta de uma perspetiva criativa e inovadora	N/A	--	N/A	--	N/A		N/A		N/A	2	N/A		N/A		N/A		
Dificuldade em promover a autonomia do estudante e/ou imposição da autonomia	3	N/A		N/A		N/A		N/A	1	N/A		N/A				2	
Sobrecarga de tarefas e responsabilidades e, por conseguinte, alguma desorganização	3	--	1	--		1	3		2	1	1		1				
Incapacidade para gerir o seu tempo e/ou falta de tempo, especialmente devido ao aumento de estudantes de pós-graduação para supervisionar	6	--	4	--		6	1	1	3	1	1	1	1				

Para além disso, interessa relevar um descritor que emerge da voz dos estudantes. Estes mencionam que, se por um lado os supervisores podem revelar alguma dificuldade em promover a autonomia, por outro lado quase que a ‘impõem’, no sentido em que os deixam ‘em roda livre’ não lhes proporcionando o apoio e feedback que desejariam. Observem-se os seguintes excertos:

- “(...) acho que é importante a autonomia não ser dada ao desbarato e ser gradual” (FG1);

- “Na minha opinião, também deve ser complementada com alguma autonomia. Acho que um doutoramento... Infelizmente hoje e com os Programas Doutorais e talvez com formação ideológica de alguns orientadores, esta autonomia quando existe, ou é cortada, ou não é apoiada, ou é contrariada” (FG8).

Por sua vez, da voz dos supervisores ressalta a falta de uma perspetiva criativa e inovadora que alguns Colegas supervisores demonstram, podendo ter consequências para a falta de qualidade da cultura científica no domínio em que trabalham e supervisionam:

“O problema é o seguinte: o problema de fundo reside na falta generalizada de cultura dos próprios orientadores... orientadores e ambientes que nós criamos. (...) E é que não cria uma cultura quem não a tem” (FG5).

c. Competências intrapessoais & interpessoais-comunicativas (2º nível)

No que concerne ao cruzamento entre as competências intrapessoais e as competências interpessoais-comunicativas, observamos que os participantes dos grupos de discussão mencionam algumas dificuldades manifestadas pelos supervisores – como se observa pelo número, apesar de reduzido, de evidências (quadro 4.53).

Quadro 4.53: Número de evidências relativo às dificuldades referentes ao cruzamento das ‘competências intrapessoais & interpessoais-comunicativas’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	2	0	0	2	1	0		
Com estudantes	0	1	1	0	0	1	0	1

Um dos aspetos consensuais entre supervisores e estudantes é o facto de os primeiros demonstrarem alguma dificuldade em gerir os problemas emocionais dos estudantes e/ou motivá-los a esse nível. Constatem-se as seguintes citações:

- *“(...) às vezes com as pessoas que estão a trabalhar, vejo-me em certas situações que são muito semelhantes àquelas com que vivo como pai. (...) às vezes as pessoas estão completamente desmotivadas, acham que aquilo não vai ter fim e que a dificuldade é tão grande que é intransponível e depois a pessoa começa a chorar... Situações que são um pouco constrangedoras, mas, mais uma vez, o orientador tem de saber lidar com isso. Agora como é que o supervisor sabe lidar com isso”* (FG1 – supervisores);

- *“Concordo que é preciso ter autonomia, apesar de ser muito importante ter um orientador que dê alguma ajuda ou algum suporte quando as pessoas estão a sentir-se um pouco mais em baixo e pensam que não estão a conseguir alcançar os objetivos. (...) Mas às vezes falha, nesse aspeto”* (FG3 – estudantes).

Focando-nos apenas na voz dos estudantes, constatamos que há dois aspetos que são por eles mencionados:

- Os supervisores demonstram uma falta de flexibilidade em adaptar-se aos estudantes, em termos de personalidade, passando, nomeadamente, por questões de género:

“No processo de orientação... Eu sou rapariga e eu acho que isso é diferente - o trabalhar com rapariga ou trabalhar com rapaz... São sensibilidades diferentes e, querendo ou não, isso afeta” (FG6);

- Há uma dificuldade que é, simultaneamente, de supervisores e estudantes que diz respeito ao desconhecimento que ambos têm um do outro, enquanto par supervivo. Este facto significa que, a partir do momento em que não se conhecem minimamente, nomeadamente em termos de personalidade e de trabalho, e iniciam uma relação superviva, a questão da empatia poderá nem existir, colocando-se problemas em termos de futuro da própria qualidade das relações interpessoais entre os dois elementos da díade. Isto é explicado devido ao elevado número de estudantes de doutoramento e Programas Doutorais. Vejamos a transcrição seguinte:

“O que acontece é que, obviamente, não é possível criar essa ligação, não é possível conhecer muito bem o futuro orientador e acaba por ser um bocado o calhar, ao fim e ao cabo, tanto de um lado como do outro. (...) Mas, tanto há o desconhecimento do lado do orientador para o orientando, como vice-versa. (...) E realmente, parece-me que, caminhando para um Programa Doutoral como me parece que está a ser agora, realmente é uma questão de lançar um dado ou uma moeda ao ar para ver quem sai” (FG2).

Por sua vez, da voz dos supervisores emerge um descritor próximo do último que foi referido, que releva a falta de empatia que, por vezes, se observa, e que nem sempre é no início do processo superviso e investigativo, levando a uma ‘colisão’ interpessoal entre os elementos da díade, mesmo quando o estudante está inserido numa equipa de investigação. Novamente, este facto reforça a importância de se estabelecer e desenvolver uma relação interpessoal saudável entre estudante e supervisor ao longo de todos os momentos do percurso investigativo. Como é mencionado:

“(...) a relação orientando – orientador, mesmo que seja feita num ambiente mais alargado de um grupo de investigação, passa sempre, durante os três ou quatro anos, por uma fase em que, em alguns casos é aguda, as pessoas colidem. Eu conheço variadíssimos exemplos em que às vezes essa colisão foi irreversível” (FG1).

d. Competências interpessoais-comunicativas & académicas-investigativas (2º nível)

Relativamente ao cruzamento entre as competências em questão, podemos observar um número razoável de evidências na maioria dos grupos de discussão dinamizados (quadro 4.54).

Quadro 4.54: Número de evidências relativo às dificuldades referentes ao cruzamento das ‘competências interpessoais-comunicativas & académicas-investigativas’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	5	3	9	9	3	2		
Com estudantes	9	7	3	2	9	4	0	6

No que diz respeito aos descritores que emergem fruto da análise de conteúdo das vozes de supervisores e estudantes, podemos apresentar o quadro seguinte (quadro 4.55).

De acordo com o que se encontra sistematizado, constatamos a existência de descritores comuns e de outros mencionados ou só pelos estudantes ou só pelos supervisores. De qualquer modo, verificamos as relações semânticas que podem ser estabelecidas entre os vários aspetos.

Assim, podemos começar por referir a dificuldade observada por estudantes e supervisores no que concerne à gestão e apoio de estudantes de doutoramento com diversos perfis. Observem-se as seguintes citações:

Quadro 4.55: Descritores relativos às dificuldades referentes ao cruzamento das ‘competências interpessoais-comunicativas & acadêmicas-investigativas’ e número de evidências por *focus group*.

Descritores	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		FG6		FG7		FG8	
	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S
Dificuldade em adaptar-se ao estudante em termos de trabalho		2	2	3			1	2	2		1		--		4	
Dificuldade em gerir diversas dificuldades académicas demonstradas pelos estudantes e consequente dificuldade em terminar uma relação supervisiva e investigativa quando esta não resulta	N/A	3	N/A	1	N/A	3	N/A	5	N/A	1	N/A	1	N/A		N/A	
Dificuldade em gerir e apoiar vários tipos de estudantes que supervisionam	2		3		3	5		2	5			1	--			
Dificuldade em supervisionar estudantes de doutoramento que estejam simultaneamente a trabalhar (trabalhadores estudantes)	N/A		N/A		N/A	1	N/A	3	N/A	2	N/A	1	N/A		N/A	
Feedback desadequado e/ou inexistente	1	N/A	1	N/A		N/A	1	N/A	3	N/A		N/A	--		3	
Dificuldade em promoverem discussões científicas						3					1		--			
Existência de muita pressão colocada sobre os estudantes para publicarem e irem a congressos		N/A		N/A		N/A		N/A		N/A	1	N/A	--		1	
Problemas éticos relativamente ao trabalho investigativo que o estudante realiza: promoção académico-profissional dos supervisores com base no trabalho produzido pelos estudantes	6	N/A	1	N/A		N/A		N/A		N/A	1	N/A	--			

- “(...) eu tenho de orientar ao mesmo tempo o aluno como aluno de doutoramento e o aluno como bolsheiro de desenvolvimento ou de inovação está ali na instituição a fazer o trabalho para uma empresa ou está ali na instituição a fazer um trabalho europeu, que tem uma componente de diversificação se calhar mais reduzida que teria se fosse só doutoramento” (FG3 – supervisores);

- “Nos anos seguintes, eu acho que o apoio se mantém tal qual os doutoramentos antigos: ou se tem um orientador que apoia a pessoa e vai tentando marcar ritmo de trabalho ou então... Tenho colegas que têm orientadores que raramente se encontram com eles - num ano letivo encontram-se 2, 3 vezes, encontramos uma situação igual aos doutoramentos antigos” (FG5 – estudantes).

Especificamente, os supervisores mencionam a dificuldade em supervisionar trabalhadores estudantes que estejam a realizar investigação doutoral. A seguinte transcrição é representativa deste descritor:

“Tenho muita dificuldade em orientar pessoas que trabalham. Porque levanta-se esse problema: eles dizem “Oh professora, eu não fiz, mas não fiz por ser preguiçosa. Eu não fiz porque tenho trabalho”. Eu tenho muita dificuldade até em achar que essas pessoas podem fazer um doutoramento naquele tempo e com os requisitos que eu acho que um doutoramento deve ter” (FG4).

Creemos que isto tem a ver com alguma incompatibilidade de ritmos e de métodos de trabalho e investigação, para além de os supervisores se sentirem, de alguma forma, pressionados pelo aumento no número de estudantes de pós-graduação, pela sua heterogeneidade, por outras pressões relativas a tempo, avaliação e diversidade de tarefas a que têm de dar resposta. Inclusivamente, a transcrição anterior reflete uma preocupação ainda mais premente, que pode ser colocada sob a forma de pergunta: o facto de o estudante não estar dedicado à investigação doutoral a tempo integral coloca em causa os objetivos e a natureza do doutoramento?

Por sua vez, um outro descritor que também é comum em ambas as visões de estudantes e supervisores é a dificuldade de alguns supervisores em se adaptarem ao (perfil do) estudante em termos de trabalho académico-investigativo. Os excertos seguintes demonstram esta preocupação:

- “Exige muito tempo, exige muita delicadeza comunicativa, muita subtilidade comunicativa que eu não sei até que ponto é que o tempo permite ter... e às vezes acho que isso é mau” (FG2 – supervisores);

- *“Eu acho que o orientador deve saber olhar para o aluno e saber que tipo de aluno ali tem: se é um aluno mais extrovertido, se não é, se não é o que pode fazer... Ele tem de se adaptar um bocadinho ao aluno, tem de fazer por isso, por muitos anos que tenha de casa, ele tem de se tentar adaptar ao aluno. E a minha orientadora isso não conseguiu fazer”* (FG8 – estudantes).

Na linha do descritor anterior, os supervisores manifestam também a dificuldade em gerirem algumas dificuldades académicas dos estudantes (nomeadamente, em relação à escrita académica e ao espírito crítico). Observe-se, a título de exemplo, o excerto seguinte:

“Eu ainda não consegui pegar num aluno que não tenha este espírito crítico e consegui-lo criar. É muito difícil. Quem não tem” (FG3).

Por sua vez, apenas da parte dos estudantes, são identificadas outras duas dificuldades que devemos sublinhar, devido à existência de um número razoável de evidências:

- Feedback desadequado e/ou inexistente, fruto, frequentemente, de falta de tempo dos supervisores, aliada à diversidade de tarefas que têm nas suas mãos, conduzindo a uma insegurança do próprio estudante:

“O nosso orientador sempre foi uma pessoa bastante ausente, no dia a dia, nas reuniões do dia a dia, mas muito presente no deadline, muito. É uma pessoa que agora é amanhã, então hoje não durmo e estou-te a ajudar. Só que, claro, isso não dá estabilidade à pessoa, porque a apresentação é amanhã ou porque a tese é para hoje... Isso realmente é muito complicado. Então é uma pessoa que não é muito presente” (FG5);

- Problemas de carácter ético mas que alia aspetos da relação interpessoal e de trabalho investigativo desenvolvido pelos estudantes. De acordo com as vozes dos estudantes, este aspeto tem a ver com o facto de alguns supervisores usarem o trabalho investigativo desenvolvido pelos estudantes de doutoramento para se promoverem académica e profissionalmente – isto passa, nomeadamente, por questões de autoria dos artigos científicos:

“Mas há imensas pessoas que publicam, escrevem sobre a tese deles e que fazem como eu (escrevem o artigo e dão ao orientador para ele rever) e orientador obviamente que revê (e se for bom orientador revê como deve ser), mas vem o nome do orientador sempre em 1º. Há pessoas que acabaram o doutoramento - ou que estão a acabar doutoramento - que não têm uma única publicação como primeiras autoras... Portanto, este é um problema da orientação: é ganância científica. (...) E há casos de orientadores que pedem os resultados laboratoriais aos orientados, fazem eles os artigos e eles nem aparecem nos autores” (FG1).

e. Competências académicas-investigativas & intrapessoais (2º nível)

Finalmente, no que diz respeito ao cruzamento entre estas competências, podemos constatar a existência de evidências, mas em número reduzido (quadro 4.56).

Quadro 4.56: Número de evidências relativo às dificuldades referentes ao cruzamento das ‘competências académicas-investigativas & intrapessoais’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	0	1	3	2	0	0		
Com estudantes	1	2	0	0	2	0	1	0

Primeiramente, podemos começar por mencionar que, das vozes de estudantes e supervisores, sobressai a dificuldade dos supervisores em se flexibilizarem e/ou adaptarem em termos académico-investigativos. Observem-se os excertos seguintes:

- *“E, para mim, há outro problema, que eu acho que se coloca na relação supervisiva, é (...) a questão dos estilos. Eu tenho também instintivamente uma tendência para um estilo direto. Não tenho muita paciência para muitas modelizações: o que está mal, está mal, risca-se, está mal (...). Tenho muita tendência para escrever isso e isso magoa as pessoas, como é óbvio. Mas o estar a escrever: “será que esta ideia...?”. Quer dizer, depois de cinquenta ideias já estou farta de escrever aquilo”* (FG2 – supervisores);

- *“Eu senti alguma dificuldade em desviar-me do plano de trabalhos, porque o trabalho me levou a desviar do plano de trabalhos, e tive uma orientação que fez muita pressão para eu me manter num plano de trabalhos inicial escrito há... quando eu sabia do assunto”* (FG5 – estudantes).

Por sua vez, apenas da voz dos estudantes participantes nos *focus groups* é relevada a dificuldade de alguns supervisores em se abrirem ao desafio intelectual trazido pelo estudante, nomeadamente quando o estudante começa a crescer em termos académicos:

“Mas há orientadores que não lidam muito bem com isso – quando tu dás um salto” (FG1).

Finalmente, da voz dos supervisores, notamos que nos é revelada alguma dificuldade em seguir o compromisso supervisivo e investigativo, devido a outro tipo de dificuldades externas a si próprios com que se vão deparando – nomeadamente em termos de questões de avaliação docente e aumento do número de estudantes de pós-graduação que têm de

supervisionar. Assim, acaba por ser mais difícil, segundo a sua perspectiva, manterem-se motivados e assegurar o nível de qualidade do processo supervisivo. Vejamos:

“O que eu costumo dizer é que eu pago para trabalhar. E é verdade, eu pago para trabalhar, porque eu considero que, se eu quando me comprometo com determinados alunos de doutoramento a fazer aquilo, eu tenho os mínimos que eu acho que devo cumprir e eu dos meus mínimos não abduco. Portanto, se não abduco dos meus mínimos, das duas, uma: ou fica aquilo que são os parâmetros, os indicadores de avaliação do meu trabalho, ou então prejudico a minha regra social - lá estou eu a responder às 4 da manhã ou às 5, quando eu tenho tempo de responder ao quer que seja... Porque acho que há coisas mínimas que tenho de fazer. E isso é profundamente desmotivador. Eu estou a falar aqui em termos pessoais: acho que é profundamente desmotivador quando eu olho, na mesma casa, na mesma Academia, começo a ver os percursos e pergunto-me assim “o que é que eu fiz e o que é que o outro fez? E como é que um chega a um ponto e outro chega a outro ponto?” E vejo que não há critérios. Nós não temos que fazer percurso igual, mas temos é que ter situações de processos de avaliação que sejam paritários. E isso não existe, de todo” (FG3).

4.3.1.2. Dificuldades do estudante de doutoramento

Neste subponto debruçamo-nos sobre o que os estudantes e supervisores, participantes nos *focus groups*, mencionam sobre as dificuldades que os estudantes têm vindo a demonstrar.

a. Competências intrapessoais (1º nível)

Relativamente a estas competências, observemos o número de evidências por grupo de discussão no quadro seguinte (quadro 4.57).

Quadro 4.57: Número de evidências relativo às dificuldades em ‘competências intrapessoais’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	9	4	4	3	5	0		
Com estudantes	5	3	4	2	4	1	5	2

Maioritariamente, o descritor que emerge como sendo o mais referido (com um número total de 37 evidências nos diversos *focus groups*) é a falta de motivação intrínseca do estudante ao envolver-se no doutoramento (sendo que os descritores que mencionaremos mais abaixo são residuais):

- *“Mas há sempre aqueles alunos que não conseguem emprego e, portanto, usam isto como uma forma de se manterem com a bolsa, manterem-se com algum tipo de financiamento. Mas temos notado que há uma franja, superior ao que havia no passado, de alunos... eu não vou dizer que são alunos maus, mas são alunos que não têm perfil para serem alunos de doutoramento. Normalmente ao fim de um ano desistem ou ao fim de dois anos desistem. (...) Neste momento eles estão a assumir assim: aquele é mais um grau sequencial, de terceiro ciclo, entram e depois acabam por desistir”* (FG3 – supervisores);

- *“Mas eu acredito que muitas dessas pessoas que entram em programas doutorais, porque não tinham alternativa, eu acredito que a maior parte deles não vão acabar... Porque é necessário uma motivação muito grande pessoal para seguir em frente... (...) Porque é preciso uma motivação muito forte pessoal... E acredito que muitas das pessoas que entraram dessa forma sem aquele impulso inicial não irão acabar”* (FG5 – estudantes).

É reconhecido que muitos indivíduos enveredam no doutoramento por vários motivos de entre os quais podemos identificar os seguintes, que sobressaem das vozes tanto de supervisores como de estudantes: (i) não conseguem entrar no mercado de trabalho, (ii) estão desempregados, (iii) querem o grau pelo estatuto do mesmo, e (iv) mantêm-se no ciclo de estudos de Bolonha pelo facto de ser mais fácil aceder ao 3º ciclo. Estes aspetos, para além de caracterizarem a situação atual de muitos que estão envolvidos no processo supervisivo e investigativo, sublinham o facto de, frequentemente, muitos estudantes não conseguirem concluir o doutoramento, porque não têm ou as competências ou as ‘forças’ necessárias para concluir um trabalho muito exigente, a nível cognitivo e emocional.

A par disso, há alguns participantes que sublinham alguma imaturidade quando iniciam o doutoramento:

- *“(...) o que antevejo, é um problema muito complicado, porque realmente o mestrado de pré-Bolonha dava-lhes esses calos e dava-nos tempo de corrigir e de orientar nesse sentido. Neste momento, é tudo mais rápido, eles são muito imaturos quando começam o doutoramento”* (FG2 – supervisores);

- *“Eu acho que eles vão encarar o doutoramento como nós encarávamos o mestrado”* (FG1 – estudantes).

Inclusivamente, um outro descritor que podemos sublinhar é a dificuldade de os estudantes em demonstrarem ‘resistência intelectual e emocional’, aliada à dificuldade em lidarem com momentos de ansiedade e de frustração e redireccionarem expectativas. Estes vários aspetos podem ser considerados sob o conceito que já tínhamos mencionado anteriormente (no perfil de qualidade dos estudantes, competências intrapessoais): resiliência – neste caso, muitos estudantes não demonstram ser resilientes. Anotem-se os excertos:

- “(...) mas é uma coisa que eu noto alguma diferença se calhar nos últimos anos, que é a [a falta de] *resistência ao desgaste, aos maus momentos*” (FG1 – supervisores);
- “Muitas vezes - eu acho que deve acontecer a todos – nós sentimo-nos um bocado em baixo e sentimos “para que é que estamos a fazer isto?... Isto não nos vai levar a lado nenhum”... Estamos aqui a desenvolver um trabalho que não vai ser aplicado por ninguém – no meu caso... (...) E, por isso, muitas vezes, é que me questiono a mim própria: por que é que estou a fazer isto se é isso que vai acontecer” (FG3 – estudantes).

b. Competências interpessoais & comunicativas (1º nível)

Primeiramente, começemos por observar o número de evidências por *focus group* no quadro seguinte (quadro 4.58).

Quadro 4.58: Número de evidências relativo às dificuldades em ‘competências interpessoais & comunicativas’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	9	6	3	1	0	3		
Com estudantes	3	4	3	2	1	1	2	2

Por sua vez, os descritores destas competências que identificamos nas vozes dos participantes, podem ser sistematizados no quadro seguinte, apesar de o número total de evidências (referido no quadro anterior) não ser muito elevado (quadro 4.59).

De facto, o descritor relativo à dificuldade aparentemente maior dos estudantes (no que concerne às competências interpessoais & comunicativas) diz respeito à comunicação escrita, em particular à escrita académica. Parece-nos que tanto supervisores como estudantes se mostram relativamente de acordo no que diz respeito a este aspeto:

Quadro 4.59: Descritores relativos às dificuldades referentes às ‘competências interpessoais & comunicativas’ e número de evidências por *focus group*.

Descritores	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		FG6		FG7		FG8	
	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S
Dificuldade de relacionamento social em diversas situações, sejam informais, como formais	N/A	3	N/A		N/A	1	N/A		N/A	--	N/A		N/A		N/A	
Falta de trabalhar em rede e alguma dificuldade em resolver conflitos e tensões, em particular na equipa que integram	1	1	2	1	2		1			--			2		2	
Problemas na comunicação oral – nomeadamente na exposição perante os outros e na adequação da comunicação		1				1				--	1					
Problemas na comunicação escrita, no geral, e na escrita científica (artigos científicos), em particular	1	2	1	5	1	2		1	1	--	1	2				
Dificuldade em organizar as ideias		1	1							--						
Dificuldades no domínio de uma língua estrangeira (o Inglês)		1								--		1				
Dificuldade em divulgar o trabalho investigativo a públicos não académicos	1	N/A		N/A		N/A	1	N/A		N/A		N/A				

- *“O problema é que alguns escrevem prosa e poesia, romance, mas não escrevem academicamente. Essa é que é a grande questão – é desses de que estou a falar. (...) Se eles souberem escrever bem, eles chegam a isso. O problema é que eles já não sabem escrever”* (FG4 – supervisores);

- *“O processo de escrita é complicado, eu acho”* (FG5 – estudantes).

Aliado a este aspeto, encontra-se a dificuldade em organizar as ideias, seja oralmente (como se constata pelo excerto dos supervisores), seja por escrito (como se observa na citação proveniente da voz dos estudantes):

- *“A própria organização das ideias, quando estão a falar connosco num contexto mais restrito. Isso também noto, de facto. A capacidade de organizar as ideias e as expressar de forma entendível tem vindo a piorar”* (FG1 – supervisores);

- *“Eu acho que são um conjunto de competências que acho que são necessárias - não a escrita específica de um artigo, mas a estruturação, a forma de pensar, a forma de escrever, que realmente faltam um bocadito”* (FG2 – estudantes).

Para além disso, devemos salientar que o descritor que, para além dos problemas de escrita, parece emergir com um maior número de evidências, é o que diz respeito ao trabalho em equipa (inexistência ou falta dele). Mais especificamente, a falta de trabalhar em rede, bem como a dificuldade em resolver conflitos e tensões, para aqueles que estão inseridos numa equipa, são aspetos destacados tanto por supervisores como por estudantes:

- *“E esta relação de pôr um conjunto de pessoas a lidarem umas com as outras no dia a dia e achar que isto, por bom senso, vai funcionar... O problema é que, às vezes, não há bom senso”* (FG1 – supervisores);

- *“(...) este tipo de interação, de integração com outras pessoas, seria mais o meu desejo eu ver mais, porque acho que seria muitíssimo produtivo para todos, e nem sempre existe abertura para isso”* (FG7 – estudantes).

Para concluirmos, relevamos que os descritores relativos a estas competências interpessoais & comunicativas tanto remetem para aspetos de interação social síncrona (como as dificuldades em termos de trabalho equipa, comunicação oral e relacionamento social), como assíncrona (como as dificuldades relativas à comunicação escrita, à organização de ideias, ao domínio de uma língua estrangeira e à divulgação do trabalho a públicos não académicos).

c. Competências acadêmicas & investigativas (1º nível)

No que diz respeito a estas competências, verificamos um número razoável de evidências por grupo de discussão (quadro 4.60). É no grupo número 6 dinamizado com supervisores onde encontramos um maior número de ocorrências, considerando, como se demonstrará, vários descritores.

Quadro 4.60: Número de evidências relativo às dificuldades em ‘competências acadêmicas & investigativas’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	8	6	20	7	2	7		
Com estudantes	3	3	4	3	7	5	8	4

Por sua vez, são variados os descritores que se podem retirar das concepções partilhadas por estudantes e supervisores nos *focus groups* e que se encontram reunidos no quadro seguinte (quadro 4.61).

Como constatamos, o descritor que mais evidências reúne é o que diz respeito aos insuficientes conhecimentos técnico-científicos e metodológicos que os estudantes têm vindo a demonstrar, para além de insuficientes competências investigativas e uma generalizada falta de cultura geral. Há que relevar, também, que isto é mencionado relativamente aos estudantes mais jovens que já se encontram no ‘paradigma de Bolonha’. Observem-se os excertos:

- *“Alguns deles desistiam, porque sentiam que não tinham capacidades para fazer aquele trabalho: não tinham nível científico”* (FG4 – supervisores);
- *“E citando o meu orientador, ele queixa-se - pelo menos já falou comigo sobre o assunto... Ele chegou mesmo a dizer que nunca mais recebia alunos de doutoramento que não tivessem passado pela fase de mestrado primeiro. Porque ele diz que é muito difícil lidar, porque às vezes nem uma bibliografia em condições sabe organizar”* (FG6 – estudantes).

Aliado ao descritor anterior, também é referida a falta de autonomia que os estudantes têm vindo a demonstrar:

- *“Diz-se-lhe “nós queremos estudar este assunto, a via sugerida é esta, vá para o laboratório e vá comece por aqui”. Mas isto é muito pouco para que o trabalho progrida, porque se nós temos uma pessoa que faz aquilo e depois nos vem perguntar “e agora o que é que eu faço a seguir?”* (FG6 – supervisores);

Quadro 4.61: Descritores relativos às dificuldades em ‘competências académicas & investigativas’ e número de evidências por *focus group*.

Descritores	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		FG6		FG7		FG8	
	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S
Insuficientes conhecimentos técnico-científicos e/ou metodológicos, falta de cultura geral e insuficientes competências de investigação	1		1	1		5	2	3	3	1	2	2	1		1	
Falta de autonomia		3		2	2	4		2	1		1	1	1			

Fraca capacidade de iniciativa e tomada de decisão		1		1		1		1				1			1	
Fraca capacidade de reflexão e de espírito crítico				1	1	5			2			2			3	
Fracas competências de pesquisa, de leitura e de seleção da informação						2		1	1							
Dificuldade em gerir o tempo e/ou falta de tempo	2	N/A	1	N/A	1	N/A		N/A	1	N/A	1	N/A	5		2	

Fraca capacidade de trabalho e de organização						2	1				1	2	2			

Incapacidade para se focar no trabalho e saber quando terminar		1	1	1		1				1						
Falta de criatividade e de originalidade		1			1	3					1					
Falta de ética: aumento das situações de plágio	N/A	2	N/A	1	N/A	3	N/A	3	N/A		N/A	1	N/A		N/A	

- *“Acho que (...) é importante que desenvolva autonomia, que é uma coisa que eu noto, pelo menos, na minha área, vejo – que falta a algumas pessoas que fazem doutoramento, se calhar no meu departamento”* (FG3 – estudantes).

A esse último descritor, também podem ser associadas outras dificuldades: os estudantes apresentam uma fraca capacidade de reflexão e um insuficiente espírito crítico, assim como uma fraca capacidade de tomada de iniciativa e de decisão. Constatem-se os seguintes exemplos:

- *“Há outros alunos que é preciso... que chegam a uma parede ou a uma porta e perguntam “porquê? E agora o que é que faço?” E pedem reuniões: “professor, posso ter uma reunião consigo, que eu não consigo avançar?”, e eu digo: “mas não consegue avançar porquê?”, “Ah, não obtive o número de respostas suficientes para o meu inquérito”, “sim, vamos tentar aplicá-lo novamente, identifique mais pessoas, procure mais pessoas”, “Ah não, não consigo”... E há alunos a quem isso acontece constantemente”* (FG3 – supervisores);

- *“Eu acho que há pessoas que são completamente dependentes do orientador e da orientação “o que vou fazer hoje?”. Se lhe perguntarem o que é que vão fazer na próxima semana, não fazem ideia, porque o orientador só disse o que iam fazer hoje e amanhã”* (FG8 – estudantes).

Por sua vez, especificamente da voz dos estudantes emerge a dificuldade sentida por muitos em termos de gestão de tempo ou mesmo falta de tempo para as várias tarefas que têm a realizar no âmbito da sua investigação doutoral:

“(...) é uma coisa difícil que é: gerir o tempo quando não temos horários... (...) E como o meu orientador nunca foi muito de estabelecer metas, ele nunca fez isso... Foi um grande desafio e ainda está a ser [gerir tempo]” (FG1).

Finalmente, da voz dos supervisores ressaltam-se as questões de plágio que, da sua perspetiva, têm vindo a aumentar progressivamente:

“Numa última tese em que estive, é preciso ter uma lata, o instrumento utilizado tinha sido utilizado por uma doutoranda minha (...) Acho inacreditável as referências bibliográficas não estarem referidas, acho inacreditável as leituras serem feitas por segundos, acho inacreditável os textos serem retirados da internet (...) e isso acontece-me quotidianamente” (FG2).

d. Competências interpessoais-comunicativas & académicas-investigativas (2º nível)

No que a este primeiro cruzamento diz respeito, são de facto poucas as evidências que encontramos nos vários grupos de discussão dinamizados: aliás, nos grupos realizados com supervisores verificamos que em apenas um é que encontramos evidências (quadro 4.62). De qualquer modo, interessa destacarmos este ponto.

Quadro 4.62: Número de evidências relativo às dificuldades referentes ao cruzamento das ‘competências interpessoais-comunicativas & académicas-investigativas’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	0	0	5	0	0	0		
Com estudantes	0	2	0	1	0	0	1	1

Relativamente aos descritores que caracterizam este cruzamento de competências, anotamos as dificuldades dos estudantes em:

- Adequarem-se ou demonstrarem flexibilidade em termos académico-científicos:
 - “(...) isso é outro problema: é que um aluno que já vem com uma ideia pré-formatada de “quero fazer isto”. Agora “quero fazer isto, e quem é que me vai orientar?”. E deve perguntar por vezes o inverso: “o que é que existe? Em que eu me posso inserir? E quem é que me está disposto a orientar?”. Não é “eu venho com este trabalho, preciso de alguém que me oriente” (FG3 – supervisores);
 - “Cada pessoa tem uma maneira diferente de trabalhar e, realmente, parece-me que pode ser um problema para o futuro” (FG1 – estudantes).
- Promoverem discussões/ interações de carácter académico-científico:
 - “Portanto, há falha daquilo que eu acho que é fundamental na universidade, que é: haver debate, discussão, conflito no sentido de confronto de ideias” (FG3 – supervisores);
 - “Porque nós costumávamos pensar assim: ok, neste assunto eu estou confiante e, portanto mesmo que alguém me faça uma pergunta, eu tento contrapor e dar a minha opinião. E eles aceitam tudo. (...) Hoje em dia, eu noto isso, principalmente nestes novos alunos” (FG4 – estudantes).

Face aos descritores mencionados e aos próprios excertos, parece-nos que todos eles remetem para alguma falta de autonomia e de espírito crítico dos estudantes – dificuldades de índole académico-investigativa que já foram mencionadas.

e. Competências académicas-investigativas & intrapessoais (2º nível)

Finalmente, no que concerne a este cruzamento de competências, sintetize-se o número de evidências por grupo de discussão (quadro 4.63).

Quadro 4.63: Número de evidências relativo às dificuldades referentes ao cruzamento das ‘competências académicas-investigativas & intrapessoais’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	4	3	4	4	2	4		
Com estudantes	6	5	6	1	3	7	6	1

Relativamente aos descritores que categorizamos das vozes de estudantes e supervisores, atente-se no quadro seguinte (quadro 4.64).

Primeiramente, podemos começar por constatar que um dos descritores com mais evidências é o que diz respeito à falta de (ou insuficiente) maturidade investigativa e/ou profissional, que, de acordo com a perspetiva de estudantes e supervisores, prejudica a qualidade do processo supervisivo e investigativo. Observem-se dois excertos exemplificativos:

- *“O que eu vejo em muitos alunos, e que são alunos que passam diretamente do segundo para o terceiro ciclo, é esta questão de imaturidade de perceber o que é um trabalho de investigação e o que é que envolve um trabalho de investigação”* (FG3 – supervisores);
- *“Eu, por acaso, noto isso nos colegas mais novos. Os colegas que vêm para novos doutoramentos ou que estão a fazer bolsas de final de mestrado, nota-se isso perfeitamente: são muito mais imaturos e são muito mais, até diria, inseguros”* (FG4 – estudantes).

Um outro descritor que também reúne um número de evidências elevado é o que se refere à dificuldade que alguns estudantes demonstram em conciliar a vida profissional e familiar, com a vida e/ou tarefas de âmbito académico-investigativo. Seleccionamos os seguintes excertos:

- *“Não é possível fazer um doutoramento nas nossas áreas sendo trabalhador estudante... É impossível! (...) Os alunos vão fazendo o doutoramento e vão publicando - é assim que acontece nas nossas áreas. Se a coisa não é publicada, se o problema é relevante e o trabalho não é feito e publicado - eu diria em 2 anos -*

Quadro 4.64: Descritores relativos às dificuldades referentes ao cruzamento das ‘competências académicas-investigativas & intrapessoais’ e número de evidências por *focus group*.

Descritores	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		FG6		FG7		FG8	
	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S
Dificuldade em conciliar a vida familiar e profissional com a investigativa e académica			3		4	1		2		1	2	2	4			
Dificuldade em se autopressionarem em termos de (ritmo de) trabalho	2	N/A		N/A		N/A		N/A		N/A		N/A				
Falta de maturidade investigativa e/ou profissional	3	2	2	3	1	4	1	1	2	1	1					
Fraca capacidade para lidarem com o stress decorrente do processo investigativo	1	3						1	1	1	1	2	2		1	
Fraca capacidade para lidarem com a solidão/ isolamento proveniente do processo de investigação e de construção de conhecimento em que estão envolvidos		N/A		N/A	2	N/A		N/A	1	N/A	3	N/A	1			

alguém o faz. E depois se é publicado, aquele trabalho é para o lixo” (FG5 – supervisores);

- “Mas, por exemplo, no meu caso: fiz mestrado pré-Bolonha e levei 3 anos e meio... Para mim isto é assustador. Isto é completamente fora da minha noção de tempo dedicado a este tipo de trabalho... Porque, ainda por cima, tenho sido sempre trabalhadora estudante - tenho estado sempre a trabalhar, não estou alocada ao doutoramento em exclusivo. E é muito difícil” (FG2 – estudantes).

Inclusivamente, este último descritor inter-relaciona-se, de forma relativamente próxima, com um outro já referido: a dificuldade dos estudantes em gerirem o tempo e/ou a própria falta de tempo – aspetos anteriormente mencionados nas competências académicas & investigativas.

Para além dos dois descritores indicados, podemos relevar a fraca capacidade dos estudantes em lidarem com o stress decorrente do processo investigativo (e/ou de tarefas mais específicas relacionadas com o processo investigativo e de construção de conhecimento, como se constará). Tal como no último caso, podemos considerar que se pode estabelecer um diálogo com um descritor relativo às competências intrapessoais: a dificuldade dos estudantes em se demonstrarem resilientes. Anotemos os excertos:

- “Na maior parte dos casos, ao fim das primeiras semanas ou de poucos meses, há alguma impaciência por parte dos alunos, que é uma mistura de várias coisas. Começaram a fazer as suas pesquisas ou continuaram as suas pesquisas - e eu já tenho tido situações assim: “mas está tudo feito! Há duzentos journals sobre isto, mas este doutoramento...?” E, por outro lado, ainda não há nada escrito (...)” (FG6 – supervisores);

- “Ultrapassar os momentos de escrita que, para mim, são de pressão... Porque eu gosto mais de estar numa bancada, mesmo que dê tudo mal, prefiro tentar resolver problemas do que estar sentada a escrever um artigo ou a escrever um capítulo ou escrever qualquer coisa” (FG1 – estudantes).

Finalmente, é interessante notar um descritor que emerge apenas da voz dos estudantes e que reúne algumas evidências: a dificuldade dos estudantes em lidarem com o processo solitário e isolado da investigação e, principalmente, com o processo de construção de conhecimento – o que, aliás, pode ser um fator de stress. Apontemos o seguinte excerto:

“O percurso é de ansiedade. Estou sempre numa de: autoestima sobe, autoestima desce, autoestima sobe... (...) Eu também estou numa fase muito difícil... E todos os dias

de manhã apetece-me desistir... Não quer dizer que vá desistir: é em termos de apetecer” (FG7).

4.3.2. Aspectos extrínsecos

Tal como fizemos no subponto ‘espelho’ a este (relativo à dimensão 2), iremos explorar problemas/dificuldades que se inserem sob este tema: aspectos extrínsecos aos sujeitos (elementos da díade).

Novamente, verificamos que o número de evidências é relativamente reduzido, sublinhando que, de facto, este não foi o cerne da discussão. De qualquer modo, é interessante identificar o que emerge das vozes de estudantes e supervisores no que concerne aos problemas de índole extrínseca. A figura seguinte sistematiza o tema e os subtemas, assim como relações semânticas estabelecidas (figura 4.13).

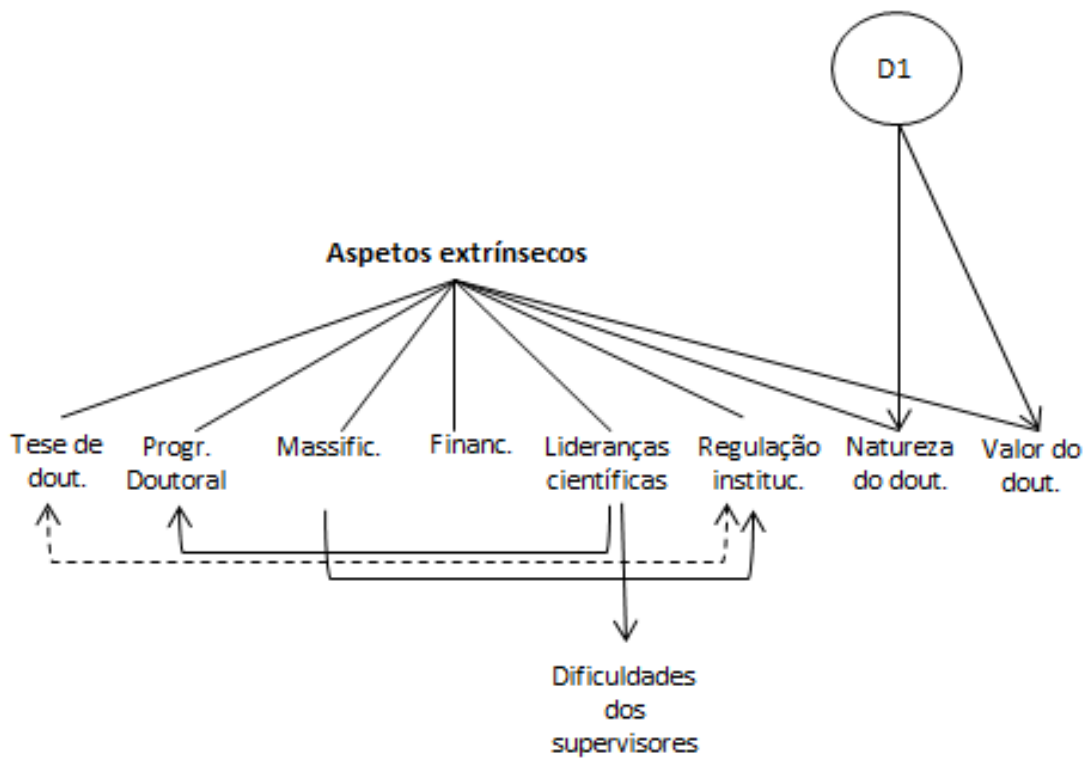


Figura 4.13: Sistema temático relativo a ‘Aspectos extrínsecos’.

De salientar que a ordem pela qual apresentamos os vários subtemas é aleatória. Devemos, igualmente, realçar que, pela sua designação, os reconhecemos próximos a outros que se encontram sob o ‘chapéu’ temático das dimensões 1 e/ou 2. Porém, aqui, a sua

explicitação será em termos de abordagem semântica de vários problemas/dificuldades. Os descritores que caracterizam cada um dos subtemas evidenciarão, pois, esse facto.

4.3.2.1. Tese de doutoramento

Este subtema coloca em evidência o facto de, tanto na perspectiva de supervisores como de estudantes, se levantarem problemas no que concerne a este subtema, que, no entanto, não se suporta num número elevado de evidências (como fica patente no quadro 4.65).

Quadro 4.65: Número de evidências relativo a ‘Tese de doutoramento’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	0	0	3	3	1	0		
Com estudantes	0	0	0	0	1	0	1	0

Apesar de haver um maior número de evidências nos grupos com supervisores, os descritores são comuns e inter-relacionam-se:

- Problemas relacionados com o formato da tese, nomeadamente no que concerne ao formato da tese por publicação:
 - “(...) parece-me que se está a perder aqui um bocadinho a noção do que é uma tese de doutoramento: tem que haver uma coerência. E a coerência não é por somatório, a coerência é por alguma coesão independentemente de estar... Eu admito que cada capítulo possa ser um paper, agora a forma como ele está formatado naquele contexto, eu acho que tem de ter uma coerência...” (FG3 - supervisores);
 - “(...) aqui na Universidade, é o método antigo de escrita de tese que para mim [é problemático]... Porque lá fora, a maior parte da escrita de tese é por artigos... E não é ‘copy-paste’ dos artigos, mas é ‘copy-paste’ e fazendo um fio condutor” (FG5 – estudantes) – neste caso, parece que o problema relativo ao formato da tese é aliado a um problema em termos de escrita da tese tradicional;
- Problemas relacionados com questões de avaliação da tese:
 - “(...) depois de o orientador assinar, e como as provas são públicas - ao contrário de Inglaterra em que não são públicas... O que acontece? É que nunca ninguém tem a coragem de chumbar uma coisa, por mais miserável que esteja... (...) isso tem vindo a acontecer com pessoas de mais prestígio - com senhores professores catedráticos em

não sei o quê, que não leem as teses, que não orientam, etc – mas que ninguém tem coragem de chumbar aquela tese” (FG4 – supervisores) – neste caso, a questão da avaliação vai ainda mais além, encontrando-se relacionada com a ‘voz’ e a responsabilidade da qualidade da tese;

- *“(…) a dificuldade dos doutoramentos em Arte. Ninguém sabe muito bem o que é aquilo. Ninguém pode avaliar aquilo. Nem mesmo os artistas não sabem como é que estão a avaliar”* (FG7 – estudantes) – neste caso, o problema da avaliação é colocado relativamente a um domínio científico específico.

4.3.2.2. Programa Doutoral

Aqui agrupamos os problemas relativos ao Programa Doutoral (fruto da transição do doutoramento para o 3º ciclo de Bolonha). Constatamos, pelo quadro seguinte (quadro 4.66), que os descritores que caracterizam este subtema são, especialmente, provenientes da voz dos supervisores.

Quadro 4.66: Número de evidências relativo a ‘Programa Doutoral’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	6	6	3	4	5	2		
Com estudantes	0	1	0	0	1	2	0	7

Os descritores relativos a este subtema são variados, mas encontram-se, naturalmente, interligados.

Tanto supervisores como estudantes mencionam o facto de os Programas Doutorais (tal como estão desenhados) não estimularem o desenvolvimento de determinadas competências (como, por exemplo: espírito crítico, capacidade reflexiva e competências sociais), acabando mesmo por não serem úteis (em particular, na opinião dos estudantes). Alia-se a este aspeto o facto de não desenvolverem uma cultura de criatividade e/ou inovação. Observem-se os seguintes excertos:

- *“(…) eu creio que os nossos programas doutorais não são o suficientemente flexíveis para criar essa criatividade, autonomia aos alunos de doutoramento. Eu creio que a maior parte deles, salvo honrosas exceções, e aqui na Universidade há alguns exemplos, é que foram feitas a parte escolar dos doutoramentos muito à imagem e semelhança de quase dos mestrados: disciplinas muito espartilhadas em que a*

transversalidade muitas vezes é posta em segundo plano. É realmente a criatividade, inovação e contribuição não só de várias áreas do saber, mas dentro da própria área do saber, que fica diluída. Eu creio que não se está, com certeza, a dar as ferramentas” (FG5 – supervisores) – este excerto, por exemplo, vai ao encontro do descritor que apresentamos no próximo parágrafo;

- *“Eu senti que fiz muita coisa mas que não me vai servir para nada. Ainda ontem estive a conversar acerca disso – há um aluno que está interessado em ir para doutoramento... E eu expliquei-lhe que, realmente, uma pessoa conviveu com outras pessoas, tivemos contacto com outras áreas, mas para quê? (...) Sinto-me mais rico, mas não senti que fosse útil para mim”* (FG6 – estudantes).

De facto, os próprios supervisores consideram que os Programas Doutorais estão mal desenhados, estando a perpetuar o desenvolvimento de apenas determinados conteúdos:

“Se eu pensar na qualidade da investigação como um reflexo daquilo que nós estamos a fazer (...) na minha opinião é que estamos a estragar, mas é a minha opinião pessoal, (...) porque vejo cadeiras que são, muitas vezes, cadeiras muito parecidas com cadeiras de mestrado, que às vezes muda-se o nome e coloca-se a palavra ‘avançada’ no fim... (...) Vejo um prolongar de estudos que não é necessariamente mau para eles, mas eu acho que não é aquilo que seria ideal para um aluno de doutoramento” (FG1).

Os supervisores observam, pois, que não houve uma discussão ‘a sério’ relativa ao desenho curricular dos próprios Programas Doutorais. Aliado a este tópico, os estudantes enfatizam que, por não estarem adequados na sua estrutura, desenho e conteúdo, há uma enorme desorganização no que concerne ao plano curricular. Atentem-se nos excertos:

- *“Avançámos por um processo sem sabermos muito bem o que é que o nosso 3º ciclo, o doutoramento, nos deveria fornecer ou dar ou proporcionar ao país (...) Avançámos, pronto. (...) Ninguém pensou em nada e, realmente, avançámos. (...) Temos o Programa Doutoral, ok, arranámos cadeiras, mas não se pensa com calma, com reflexão, com diálogo”* (FG2 – supervisores);

- *“Estou muito descontente com o funcionamento do Programa Doutoral (...), porque são disciplinas que não me estão a dar formação especializada, estou a ser obrigada, as opções estão a ser forçadas, sistemas de equivalências que não estão a funcionar e que, realmente, são 6, 8 meses de... Tenho estado a perder tempo e acho que isso não está certo”* (FG5 - estudantes).

Para além disso, devemos acrescentar que estudantes e supervisores notam uma sobrecarga muito grande de trabalho concentrada nas unidades curriculares, o que tem consequências negativas para o desenvolvimento da investigação:

- “(...) [as aulas, do Programa Doutoral] *tira tempo ao trabalho pessoal que os alunos faziam ou que o estudante de doutoramento fazia, antes do modelo da área curricular*” (FG6 – supervisores);

- “(...) *atualmente eu tenho tanta cadeira, tanta cadeira, que eu não tenho tempo para fazer o doutoramento, basicamente. Nós não temos tempo para nos dedicarmos ao que realmente nos propusemos e àqueles objetivos... Se formos à página da Internet diz que o doutoramento é uma forma de colocar em prática tudo aquilo que aprendemos anteriormente, sermos criativos, inovadores... Tudo o que eu gosto. E atualmente, não tenho tempo para fazer isso, porque as cadeiras são tantas que não nos permite*” (FG8 – estudantes) – neste excerto também encontramos uma reflexão que alia este descritor ao primeiro que mencionámos.

4.3.2.3. Massificação do 3º ciclo de Bolonha

Tal como o próprio nome atribuído a este subtema indica, supervisores e estudantes consideram que o aumento crescente de estudantes no 3º ciclo de Bolonha pode ter várias consequências negativas. No quadro abaixo, sintetizamos o número de evidências que podemos encontrar (quadro 4.67).

Quadro 4.67: Número de evidências relativo a ‘Massificação do 3º ciclo de Bolonha’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	4	0	7	3	4	4		
Com estudantes	2	0	1	0	0	0	1	1

Relativamente aos descritores que caracterizam este subtema, verificamos que supervisores e estudantes consideram que a massificação crescente a nível de doutoramento colocará problemas ao processo superviso. De facto, o aumento de estudantes em pós-graduação (nomeadamente no doutoramento) conduz a um aumento do número de estudantes por supervisor. Este aspeto é, pois, entendido como problemático para uma prática superviso de qualidade. Observemos excertos das vozes de supervisores e estudantes:

- “(...) *uma das características que é diferenciadora é esta relação que é entre um orientador e um orientando: que é uma relação de um para um ou de um para dois, mas é uma relação muito pessoal e muito restrita, que não é compatível com a relação*

que se estabelece em sala de aula de um para cinquenta. Portanto, por um lado, isso pode ser atenuado, aumentado, em proporção e rapidamente, o número de orientadores para proporcionar esta relação quase... Isto é, se estamos a fazer o crescimento dos alunos, temos que fazer o crescimento rápido das pessoas que as vão supervisionar para manter esta questão” (FG6 – supervisores);

- “Chegam aqui ao Departamento (...) Um caso: temos 30 alunos no mestrado, eles têm que ser orientados, quem é que os vai orientar? Portanto, vamos dividir o mal pelas aldeias. (...) Noutro dia entrei num gabinete de um professor e ele abriu-me uma pasta que dizia “mestrandos” e depois tinha um separador para cada um deles – eram 25! Mestrandos, fora os doutorandos... É impossível” (FG1 - estudantes).

Aliado à massificação, encontramos, na perspetiva dos supervisores, um aumento da heterogeneidade dos estudantes, sendo que o aumento de estudantes estrangeiros coloca, adicionalmente, outros problemas e dificuldades à prática supervisiva (por exemplo em questões culturais). Note-se a transcrição seguinte:

“Falando dos estrangeiros, nós temos muitos alunos estrangeiros, principalmente no Programa (...) em que 80% é gente de fora. Aí o objetivo, eu diria que não é tanto o grau, eu diria que há uma parte significativa em que o objetivo é o financiamento, é o emprego. E o emprego, seja aqui, seja na Cochinchina, seja onde for, desde que “me paguem”, eles vêm, e é uma porta de entrada para a Europa e, em alguns casos, para os Estados Unidos. Portanto, nós temos grande parte dos alunos aí que são paquistaneses, alguns chineses, são iranianos” (FG3 – supervisores) – este excerto ainda alia, ao aspeto em análise, problemas relacionados com questões motivacionais relativas aos próprios estudantes estrangeiros, o que intensifica, do nosso ponto de vista, o problema.

Todos os tópicos anteriores conduzem, também, os próprios supervisores a colocarem questões relativamente às taxas de conclusão:

“Quer dizer, eu lembro-me de eu dizer assim “Então nós somos 'x' doutorados, se tivermos o máximo de 4 mestrandos por pessoa, isto dá estas vagas” e a reitoria dizer “não, vocês abrem o dobro das vagas, porque vocês têm mais do dobro desses candidatos”! Pois, mas eles entram e depois como é que saem? (...) A pergunta é: vale a pena investir? Porque o que eu noto muito aqui é que trabalho muito para o lixo. Faço muito trabalho de orientação que nunca chega a ser concluído” (FG4) – apesar de esta citação se referir a mestrandos, no contexto do discurso há uma extrapolação para o que está e/ou poderá vir a acontecer no doutoramento.

Finalmente, pelo último excerto apresentado, podemos observar que este é um problema que também remete para aspetos institucionais. Portanto, como veremos mais abaixo, poderá ‘dialogar’ com o subtema ‘regulação institucional’. De facto, as questões levantadas no grupo número 4 deveriam ser colocadas a nível institucional para que uma reflexão mais aprofundada fosse promovida.

4.3.2.4. Financiamento

Este subtema reflete preocupações de supervisores e estudantes face a problemas de financiamento com que se deparam. Primeiramente, constatemos o número de evidências que contamos nos grupos de discussão (quadro 4.68).

Quadro 4.68: Número de evidências relativo a ‘Financiamento’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	0	1	2	0	4	0		
Com estudantes	2	5	7	0	0	1	1	3

Apesar de as perspetivas de supervisores e estudantes se complementarem, notamos que demonstram sensibilidades diferentes, devido às próprias responsabilidades e papéis que desempenham. Neste sentido, os supervisores consideram a existência de muitas questões e problemas para arranjar financiamento para um projeto de investigação mais abrangente e/ou para uma investigação de doutoramento. A título de exemplo, constate-se o seguinte excerto:

“Mas todos sabemos também que esta questão do financiamento que está aqui consignada, não é? Como é que ela vai ser operacionalizada, isto é, vai haver dinheiro para diferentes projetos ou apenas para aqueles que são, de facto, reclamados, digamos, do imediato pela sociedade? Ou, enfim, como é que essa bonificação vai ser feita?” (FG2).

A par disso, existe a noção, por parte dos supervisores, de que há injustiças e favorecimentos em muitos casos de atribuição de financiamento, especialmente quando se tratam de bolsas de doutoramento:

“Mas o problema é que existem de facto muitos dinossauros, em que, de facto, nem é preciso terem um projeto de doutoramento ou seja o que for para o seu aluno ter a bolsa” (FG5).

Para além disso, a questão do financiamento levanta questões em termos de relação supervisaiva. Atente-se no seguinte excerto:

“Outra situação que eu estava aqui a ver relativamente à orientação, que é mais grave que isto, é: quem é que paga ao aluno? Porque isso é muito importante. Porque se for um aluno da FCT, eu digo assim: “o aluno tem o seu ordenado durante quatro anos, ele pode dedicar-se 100% à investigação e eu até posso exigir que ele se dedique, porque está a ser pago para isso”. (...) E estas situações – e também com os alunos das empresas é um bocadinho mais complexo – mas estas situações: como é que o orientador se posiciona perante quem paga é importante” (FG3).

Tal como é mencionado, a fonte de financiamento de que o estudante beneficia pode trazer consequências (eventualmente negativas) não só para o processo investigativo, mas em especial para a relação supervisaiva.

Por sua vez, os estudantes salientam as dificuldades de financiamento (i) para comprar material e equipamento (principalmente em áreas experimentais/laboratoriais), (ii) para ir a congressos, e (iii) para conseguir bolsa de doutoramento ou financiamento para esse trabalho de investigação avançada. Observemos, a título de exemplo:

“Mas, por exemplo, eu até falo no caso de uma tese de doutoramento em turismo, eu imagino que se calhar vai ser preciso fazer deslocações, vai ser preciso fazer uma série de coisas que não é um setup experimental, mas também tem custos - porque nestas áreas também há custos, não é só na área científico-tecnológica. E não há financiamento” (FG3).

No que concerne a atribuição de bolsas de doutoramento, os estudantes consideram que o processo conduzido pela FCT não é claro o suficiente:

“(...) a própria atribuição das bolsas da FCT é tudo muito cinzento e não se percebe muito bem como é que atribui... (...) E é tudo muito cinzento... O processo, não sei porquê, carece sempre de clareza” (FG2).

4.3.2.5. Lideranças científicas/ investigativas

Este subtema remete para um outro problema identificado por supervisores e estudantes relativo, tal como o próprio nome indica, à inexistência e/ou problemas associados em termos de lideranças científicas/ investigativas. O quadro seguinte sintetiza o número de evidências que podemos encontrar no que concerne a este subtema (quadro 4.69).

Quadro 4.69: Número de evidências relativo a ‘Lideranças científicas/ investigativas’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	0	0	2	0	4	2		
Com estudantes	2	0	0	0	0	0	1	2

Neste caso, a definição do próprio subtema corresponde ao seu próprio descritor. Podemos, no entanto, acrescentar que essa falta e/ou problemas em termos de liderança pode ser observada a vários níveis: institucional, departamental, grupo de investigação e individual (no que diz respeito ao próprio orientador). Observem-se os excertos seguintes:

- *“Eu como orientador, não sou só orientador, tenho um sistema científico para gerir, tenho ideias científicas, tenho que gerir projetos, etc, tudo isso, um quadro de um certo laboratório que é a minha cultura mais próxima... E para tudo isso, eu tenho que ter uma visão de médio prazo pelo menos. Eu tenho que saber o que quero fazer. Não é exatamente, mas eu tenho de saber que o que eu quero”* (FG5 – supervisores) – este excerto sublinha o facto de os problemas de liderança, quando focados em questões individuais e relacionados com supervisores, podem remeter para problemas relacionados com as competências dos próprios supervisores. Assim, neste caso, uma ligação pode ser estabelecida com problemas relativos ao perfil de (falta de) qualidade do supervisor;
- *“Mas eu acho que aqui os planos doutorais estão um bocadinho ao critério dos dirigentes dos departamentos e do que as pessoas, de qual é a conceção pessoal... Não é uma estrutura hierárquica, não há um centro de decisão ao nível universitário... Ao nível dos departamentos, depende da filosofia e da visão que têm”* (FG8 - estudantes) – neste caso, há correspondência entre problemas de liderança que poderão ter consequências em outros aspetos, nomeadamente no Programa Doutoral.

4.3.2.6. Regulação institucional

Este subtema remete para o facto de existirem aspetos que são considerados problemáticos, pois carecem de regulação institucional. Ao contrário do seu subtema ‘espelho’ que podemos encontrar na dimensão 2, neste caso constatamos que a ausência de alguma regulação relativa a determinados aspetos é problemática e coloca algumas dificuldades.

Porém, antes de identificarmos esses aspetos, anotemos o número de evidências por grupo de discussão (quadro 4.70).

Quadro 4.70: Número de evidências relativo a ‘Regulação institucional’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	5	4	20	14	6	5		
Com estudantes	3	0	9	2	0	2	4	1

Face ao quadro anterior, observamos que, apesar de o número de evidências que emergem dos grupos de discussão com estudantes ser relativamente residual, encontrando nós um número mais elevado nos grupos com supervisores, este é um tema que merece destaque por parte dos participantes.

Primeiramente, devemos começar por salientar um descritor que foi frequentemente mencionado, tanto por supervisores como por estudantes: os problemas existentes em termos de avaliação e conseqüente seleção de candidatos a fazerem doutoramento (sejam portugueses, sejam estrangeiros). Atentemos nos seguintes excertos:

- *“Eu acho que isso é um problema que a nossa sociedade devia ponderar, porque um aluno que sai... Eu tenho alunos com 12 que eu adoro trabalhar com eles e que gostaria de trabalhar com eles e que fiquei muito triste quando foram trabalhar para empresas - que tinham uma média miserável. E tinha alunos com 16 que não os podia ver à frente: tinham uma nota de 16 mas não estão motivados, não fazem nada prático e de útil. Mas isso já leva a outra questão que é: será que estamos a avaliar bem? Será que aquelas notas refletem aquilo que nós queremos que se reflita, isso é outra história muito maior, julgo eu, neste cenário”* (FG3 – supervisores);

- *“Até porque muitos alunos estrangeiros vinham com média - mas esta é outra de discussão... Vêm com média, mas na realidade não a têm. Portanto, depois chegam cá e não têm competências: têm média mas não têm as competências”* (FG3 - estudantes).

Por sua vez, apenas da voz dos supervisores sobressaem dois problemas que merecem ser regulados institucionalmente. Um deles diz respeito à necessidade de regulação em termos de normas de ética:

“(...) o atual sistema não prevê maneiras de resolver este tipo de violações éticas de uma forma correta” (FG1).

O outro problema diz respeito a uma clarificação e/ou regulação em termos de avaliação docente e/ou investigativa (onde o trabalho de supervisão normalmente não é ‘contado’):

“Mas essa é a questão (...) A pergunta que eu tenho feito é: Qual é a valorização para além da contagem, que nós temos de carreira docente e de tempos letivos que nos contam esses doutoramentos? No meu departamento nada!” (FG4).

Apesar de não encontrarmos evidências que se relacionem com o último descritor mencionado, verificamos, num grupo realizado com estudantes, o desabafo:

“(...) eu acho que a orientação, às vezes, não é vista com o peso com que devia ser vista” (FG1 – estudantes).

4.3.2.7. Natureza do doutoramento

Este subtema, como se constata, relaciona-se com o que encontramos na dimensão 1. Porém, aqui, adquire contornos semânticos diferentes, visto estar sob o ‘chapéu’ semântico de ‘problemas’. Antes de passarmos aos descritores (que também eles são muito semelhantes aos da dimensão 1), observemos o número de evidências por grupo de discussão no quadro seguinte (quadro 4.71).

Quadro 4.71: Número de evidências relativo a ‘Natureza do doutoramento’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	1	5	4	7	4	1		
Com estudantes	1	2	1	0	1	1	3	2

Apesar de o número de evidências não ser muito elevado, constatamos que os problemas e preocupações identificados, tanto por estudantes como por supervisores, dizem respeito ao doutoramento enquanto processo. Neste caso, os participantes consideram que há problemas no doutoramento, nomeadamente em termos de (i) desenvolvimento de competências, remetendo para o facto de parecer que há uma menor exigência no que concerne ao processo supervisivo e investigativo, e (ii) desenvolvimento ou avanço da ciência, salientando que, fruto de circunstâncias atuais, se torna difícil atingir-se esse propósito. Neste sentido, observem-se os excertos:

- *“Portanto, entram de uma maneira e saem daquela maneira, e estão normalizados segundo aquele processo... E confesso que isso, na minha perspetiva, é matar o processo de investigação ao nível de doutoramento”* (FG3 – supervisores);

- *“(...) o que eu tenho sentido é que é feito um esforço cada vez maior da universidade de aproximação às empresas, mas por questões monetárias. E para mim acho que não devia ser esse o fator de aproximação. Devia ser um fator de aproximação para se conseguir evoluir, demonstrar trabalho, executar experiências, não como fonte de financiamento... Porque senão ficamos reféns da indústria”* (FG5 – estudantes).

Acrescente-se, também, problemas identificados em termos de impacto social - neste caso, o problema centra-se no entendimento do doutoramento enquanto produto. Novamente, tanto supervisores como estudantes demonstram esta preocupação: o doutoramento deve ter impacto social, apesar de isso nem sempre se verificar, também fruto das circunstâncias atuais. Constatemos:

- *“Mas quantos é que saem para o mercado empresarial ou, desses doutoramentos, quantas grandes ideias podem ser colocadas em termos económicos no mercado? [não muitos]”* (FG5 - supervisores);

- *“As pessoas que fazem os doutoramentos, o seu trabalho deverá ou deveria ser aproveitado para a evolução tecnológica, a evolução do conhecimento (...) Mas no caso da Didática ou das Humanidades e da Gestão, também é a evolução do conhecimento, do avanço da sociedade... Se calhar isso nem sempre acontece”* (FG3 – estudantes).

Finalmente, há problemas que dizem respeito a aspetos relacionados com os domínios científicos: as preocupações focam-se mais na forma como a especificidade dos domínios científicos é transmitida e/ou assegurada, seja em termos de processo ou de produto. Este descritor sublinha que as nuances, que diferenciam e caracterizam os contextos disciplinares (como mencionámos na dimensão 1), são difíceis de ser entendidas e até mesmo asseguradas. Anotemos as seguintes citações:

- *“Uma questão que eu acho que é muito importante é: qual vai ser o futuro dos domínios que não são pertinentes - socialmente pertinentes, por exemplo as artes, as humanidades e cuja rentabilidade não é evidente e não há métricas, digamos, que consigam provar isso?... (...)”* (FG2 – supervisores);

- *“Talvez a melhor escola de Design seja a Escola Politécnica de Milão - onde nós temos gente a fazer doutoramento também... E fazem-se doutoramentos, mas muito mais em prática. O problema também está na ideia do que é o doutoramento, não é?”* (FG7 – estudantes).

Face ao que mencionámos, podemos verificar que, enquanto a ‘natureza do doutoramento’, na dimensão 1, remete para um entendimento a-temporal do doutoramento, neste caso, sendo os problemas fruto de circunstâncias atuais, enraizadas, portanto, num contexto especial e temporal, torna este subtema operacionalizado e contextualizado. Sob este ‘chapéu’ semântico, este subtema perde o anterior ‘veio conceptual’ de a-temporalidade.

4.3.2.8. Valor do doutoramento

Novamente, este subtema encontra-se relacionado com o que tem a mesma designação na dimensão 1. Porém, neste caso, tanto supervisores como estudantes manifestam a sua preocupação face à falta de valor atribuído ao doutoramento. Antes de passarmos aos descritores, salientemos o número de evidências por grupo de discussão (quadro 4.72).

Quadro 4.72: Número de evidências relativo a ‘Valor do doutoramento’ por *focus group*.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8
Com supervisores	4	4	5	4	2	0		
Com estudantes	1	0	4	0	4	9	2	2

Mantendo os mesmos descritores referidos na dimensão 1, constatamos o seguinte:

(i) No que concerne à utilidade: há o reconhecimento de que o grau de doutor não é útil, particularmente em termos profissionais. Pode, mesmo, ser considerado como impeditivo para arranjar emprego, sendo o indivíduo que o possui rotulado como tendo ‘excesso de habilitações’. Atente-se nas transcrições:

- *“Aliás, eu conheço casos de pessoas com doutoramentos (...) que tiveram de ocultar que tinham doutoramento para poderem concorrer a certo tipo de posições profissionais que queriam”* (FG1 – supervisores);

- *“Eu penso, às vezes, que até vai ser pior... Porque, às vezes em Portugal, não se contrata porque tem um doutoramento”* (FG6 – estudantes).

(ii) No que diz respeito à importância: há evidências que demonstram que os sujeitos não atribuem importância ao doutoramento, fruto de aspetos externos a eles, isto é, face ao que observam da parte da sociedade e de órgãos profissionais. Neste sentido, observe-se:

- “E ainda hoje o dono da SONAE não reconhece muito o doutoramento. Reconhece mais – ele disse há dias - um Erasmus, um candidato que foi à aventura para Erasmus do que alguém que tem um doutoramento” (FG4 – supervisores);
- “(...) acho que uma das questões que, se calhar, futuramente ainda se vai sentir mais é a pouca valorização dos investigadores” (FG5 – estudantes).

SÍNTESE DO CAPÍTULO

Como foi passível de ser verificado, este capítulo de apresentação, integração e discussão dos resultados de âmbito qualitativo foi composto por duas partes: uma relativa às entrevistas semiestruturadas e outra relativa aos *focus groups*.

O aparente desequilíbrio entre as duas partes sublinha o facto de os grupos de discussão terem sido centrais no que concerne à recolha de dados. Na verdade, podemos até considerar a parte B deste capítulo como o cerne do nosso trabalho, face à própria qualidade dos dados e dos resultados, o que nos conduziu ao estudo e entendimento de um determinado fenómeno, enraizando-nos nas vozes dos atores de um determinado contexto – as vozes de supervisores e estudantes de doutoramento da UA.

Para além disso, no que concerne à categorização proveniente da análise de conteúdo e aos resultados apresentados e discutidos, podemos considerar que as duas partes demonstram uma ligação semântica evidente, nomeadamente com a existência de temas e subtemas que se inter-relacionam. De facto, encontramos temas e subtemas:

- (i) Referentes ao enquadramento da discussão e aos desafios genéricos para o doutoramento, no geral, e para o processo supervisorio e investigativo em particular;
- (ii) Que nos remetem para a identificação das competências de índole transversal a diversas disciplinas, as quais devem ser demonstradas e desenvolvidas por estudantes e supervisores, facto este que conduz ao desenho do perfil de qualidade de ambos os elementos da díade que, como verificámos, é de natureza dialógica e interativa a nível pessoal, emocional social, académico-investigativo e cognitivo;
- (iii) Relativos aos problemas que podem ser encontrados no processo supervisorio e investigativo – problemas estes de natureza mais genérica ou mais focados num contexto.

Tendo por base os resultados dos *focus groups*, em particular as competências que, conjunta e desejavelmente, supervisores e estudantes devem demonstrar por serem consideradas importantes (competências essas que estão patenteadas na dimensão 2), foi desenhado um questionário (com duas versões) dirigido aos mesmos elementos da díade provenientes do mesmo contexto: supervisores e estudantes de doutoramento da UA.

Assim, o próximo capítulo, que assenta numa abordagem quantitativa, dará um contributo de âmbito mais específico ao nosso estudo. Os resultados recolhidos e focalizados apenas nas competências referentes aos perfis de qualidade ser-nos-ão úteis para compreendermos o presente fenómeno de estudo de forma mais particular, em especial no que concerne ao comportamento hierárquico das competências que fazem parte dos perfis, segundo o nível de concordância que os respondentes lhes atribuem como devendo fazer parte dos perfis de qualidade.

CAPÍTULO 5



UM PASSO PARA UMA MELHOR DEFINIÇÃO DOS PERFIS DE QUALIDADE

“El diseño se articula en torno a una serie de pasos o fases que siguen un enfoque progresivo e interactivo: el tema se va delimitando y focalizando a medida que el proceso avanza. (...) El investigador, a medida que va cubriendo las fases del estudio, incorpora las nuevas ideas y planteamientos que van surgiendo, lo que permite modificar o reestructurar las anteriores; este procedimiento es recurrente a lo largo de todo el tiempo que dura el estudio.”

(Arnal, Rincón & Latorre, 1992, p.208)

Neste capítulo, focar-nos-emos na análise dos dados obtidos através da aplicação de questionários dirigidos a supervisores e estudantes de doutoramento da UA. De facto, na sequência da citação com que iniciamos este capítulo, devemos mencionar que esta se tratou da última fase de recolha de dados, a qual se caracteriza por um maior enfoque, comparativamente às anteriores. Como já referimos previamente, o desenho dos questionários baseou-se nos resultados obtidos com a realização dos *focus groups*: mais especificamente nas competências identificadas por supervisores e estudantes como mais importantes e que, conjuntamente, caracterizam o perfil desejável que cada elemento da d'ade deve demonstrar e desenvolver.

Assim, pretendemos passar por uma revisitação mais focada das competências no que concerne a um aspeto complementar. Uma vez que nos suportámos nas competências mais importantes identificadas nos *focus groups*, queremos verificar se os membros da comunidade académica, de forma mais alargada (daí o recurso ao questionário), se encontram de acordo - e, especialmente, qual o nível de concordância - com as competências identificadas. Cremos, pois, que será passível de se realizar uma reflexão sobre uma organização das competências em termos de conceção hierárquica. Nesta linha, destacamos uma questão:

- Quais as competências que demonstram possuir um nível mais elevado de concordância, tanto por grupo de respondentes isoladamente, como comparando os dois grupos de respondentes (estudantes e supervisores)?

Neste sentido, recordamos os objetivos em que nos apoiámos para aplicar os questionários:

- Compreender o nível de concordância que supervisores e estudantes de doutoramento revelam quanto às competências elencadas, numa lógica de auto e heterorreflexão;
- Comparar o nível de concordância revelado por supervisores e estudantes de doutoramento no que concerne às competências caracterizadoras dos seus perfis de qualidade;

- Hierarquizar (ou analisar até que ponto é possível estabelecer uma hierarquia entre) as competências de forma a desenhar-se um perfil de qualidade de supervisores e de estudantes de doutoramento;
- Analisar a influência das variáveis sociais, académicas e profissionais na hierarquização das competências, tendo em conta a perspectiva de supervisores e estudantes de doutoramento;
- Analisar a possibilidade de se identificar (um grupo de) competências sobre as quais cada grupo de participantes (estudantes e supervisores) esteja consensualmente de acordo como devendo fazer parte dos perfis de qualidade de supervisores e estudantes de doutoramento.

Consequentemente, os diversos pontos que abordaremos ao longo deste capítulo visam atingir cada um dos objetivos especificados. Começaremos por apresentar a visão dos supervisores sobre as competências¹, num primeiro ponto, e depois a visão dos estudantes, num segundo ponto. A estrutura que usaremos dentro de cada um dos pontos é a mesma: iniciamos por observar uma possível hierarquia, considerando as visões isoladas do grupo de participantes². Para isto, ordenaremos as competências de acordo com o nível de concordância percebida pelos respondentes. Em seguida, analisaremos a influência que variáveis de natureza pessoal, social, académica e profissional podem ter no nível de concordância assumido pelos participantes no que concerne às diversas competências³. Ao longo desta apresentação, tentaremos sempre adotar uma perspectiva sistematizadora e crítica, com o intuito de daí retirarmos conclusões sobre o fenómeno sobre o qual nos debruçamos.

Por sua vez, no terceiro ponto deste capítulo focar-nos-emos numa análise comparativa sobre as competências, isto é, compararemos as visões dos dois grupos de participantes no que concerne ao nível de concordância apresentado relativamente às competências⁴, detendo-nos sobre as semelhanças e as diferenças emergentes. Para além disso, debruçar-nos-emos sobre uma perspectiva global das competências, mais

¹ As competências a que nos referimos correspondem às partes II e III dos questionários: no apêndice 18 poderão ser encontradas as versões finais dos questionários, uma dirigida aos estudantes de doutoramento, outra dirigida aos supervisores de investigação doutoral. Relembramos, tal como foi descrito no capítulo 3 (intitulado 'Objetivos e metodologia do estudo'), que essas duas partes são iguais em ambos os questionários. O que difere é a parte I que diz respeito à caracterização dos participantes, onde incluímos variáveis de natureza demográfica, social, académica e profissional.

² Neste caso, responderemos ao 1º objetivo mencionado.

³ Aqui, responderemos ao 4º objetivo referido.

⁴ Por sua vez, responderemos ao 2º objetivo relevado.

especificamente sobre a análise do consenso que as respostas dos dois grupos de participantes revelam⁵.

Finalizaremos este capítulo com uma reflexão final sobre: (i) a(s) hierarquia(s) que pode(m) ser estabelecida(s), (ii) o que podemos apreender da influência de diversas variáveis sobre essa(s) hierarquia(s) e (iii) a pertinência do estabelecimento de uma hierarquia e possíveis consequências para o entendimento do fenómeno em estudo⁶.

Antes de concluirmos esta introdução, devemos realçar um aspeto de natureza terminológica: cada item do questionário corresponde a uma competência (a qual pode ser de natureza diversificada⁷). Por conseguinte, em alguns momentos usamos o termo 'item' e 'competência' indistintamente. Relembramos que, considerando as competências que emergiram como mais importantes da análise de conteúdo dos *focus groups* e da conceptualização que realizámos, chegámos a um conjunto de 78 competências (39 relativas ao perfil de qualidade do estudante e outras 39 referentes ao do supervisor) que integram os questionários, depois de termos passado por um processo de eliminação de itens. O documento final que emergiu deste processo sistematiza as diversas competências, identificando a sua natureza (apêndice 12).

1. VISÃO DOS SUPERVISORES DE INVESTIGAÇÃO DOUTORAL SOBRE AS COMPETÊNCIAS

Neste primeiro ponto, visamos (i) apresentar uma primeira hierarquia das competências relativas aos perfis de qualidade, suportando-nos no valor médio de concordância apresentado nos vários itens, e (ii) analisar a influência que variáveis relativas à caracterização pessoal⁸ têm no que concerne ao nível de concordância assumido quanto às várias competências identificadas no questionário.

1.1. Hierarquia das competências dos perfis de qualidade de supervisores e estudantes: Uma primeira análise sob o ponto de vista dos supervisores de investigação doutoral

Primeiramente, objetivamos apresentar, isoladamente, a visão que supervisores têm sobre as várias competências apresentadas nos questionários, numa lógica de autorreflexão (quando a sua perspetiva incide sobre o seu próprio perfil de qualidade) e de heterorreflexão

⁵ Responderemos, neste ponto, ao 5º objetivo identificado previamente.

⁶ Desta forma, responderemos ao 3º objetivo elencado.

⁷ Relembramos: competências intrapessoais, competências interpessoais & comunicativas, competências académicas & investigativas, e cruzamentos duplos existentes.

⁸ Mais especificamente, variáveis de índole pessoal, social, académica e profissional.

(quando a sua perspectiva incide sobre o perfil de qualidade do estudante). Iremos, pois, expor uma primeira tentativa de hierarquizar as competências que se referem aos perfis de qualidade, focando a nossa análise nos valores médios de concordância revelados pelos supervisores.

Todavia, há, antes de tudo, que tomar em consideração o facto de a maioria das respostas se localizar, sistematicamente, na parte positiva da escala – de salientar que o mesmo se observará quando analisarmos a perspectiva dos estudantes (ponto 2 deste capítulo). Este facto demonstra que, apesar de tentarmos estabelecer um ordenamento no que concerne às médias que os itens apresentam, os posicionamentos dos respondentes são, de forma sistemática, muito positivos. Ao construirmos os questionários e ao passarmos por todo o processo de validação, já sabíamos, porém, que o facto referido poderia acontecer, devido à própria natureza do instrumento e ao modo como as perguntas se encontravam formuladas – facto este que decorre de estarmos a abordar competências que emergiram de forma relativamente consistente da opinião dos mesmos atores durante os *focus groups*.

Todavia, apesar de os indivíduos se revelarem maioritariamente de acordo com todos os aspetos considerados, os dados permitem o estabelecimento de uma hierarquização quanto ao nível de concordância. Cremos, pois, que esta hierarquia vem reforçar não só o facto de ser o conjunto das diversas competências que estabelecerá os perfis de qualidade (na sua ‘completude’), como também o facto de haver competências que reúnem um grau de acordo mais elevado e outras um grau ligeiramente mais reduzido para que esses perfis de qualidade sejam alcançados.

Consequentemente, nos próximos subpontos, teceremos considerações que, para nós, se revelam pertinentes no que diz respeito à hierarquia que pode ser estabelecida – mediante determinados pontos de vista que também explicitaremos. Para, desde já, esclarecermos o leitor, considerámos pertinente usar um sistema de cores nos quadros⁹, o qual corresponde ao seguinte posicionamento na escala cuja amplitude varia entre 1 e 7:

- Azul – o máximo da concordância revelada pelos respondentes remete para as competências com uma média igual ou superior a 6.50;
- Branco – nível de concordância de cariz intermédio revelado pelos respondentes às competências cujas médias se situam entre 5.50 (inclusivamente) a 6.49;
- Vermelho – nível de concordância mais baixo revelado pelos respondentes, referindo-se às competências com média inferior a 5.50. Há que sublinhar que estabelecemos esse ponto de corte pelo facto de ser residual o número de competências que obtém

⁹ Este sistema de cores será usado nos próximos dois subpontos, assim como no ponto ‘espelho’ a este, respeitante à perspectiva dos estudantes.

uma média entre 5.00 e 5.49. Para além disso, relevamos, novamente, que estas competências patenteiam um nível de concordância positivo, mas num grau um pouco mais baixo¹⁰.

1.1.1. Sobre o próprio perfil de qualidade dos supervisores: Autorreflexão

No que concerne ao seu próprio perfil de qualidade, emerge a hierarquia que é apresentada no quadro seguinte (quadro 5.1).

1.1.1.1. Sobre as competências com um nível de concordância mais elevado

Começamos por incidir a nossa atenção sobre as 12 competências às quais os participantes assumem um nível de concordância mais elevado (as que se encontram na zona de cor azul). Deste grupo observamos o seguinte: uma das competências (item 9) é de natureza intrapessoal; uma outra competência (item 3) insere-se no cruzamento estabelecido entre o interpessoal e o intrapessoal; várias competências (itens 28, 21, 14, 1, 7) são de natureza académica; e outras (itens 4, 25, 24, 10, 6) referem-se ao cruzamento que se observa entre o académico e o interpessoal.

Ao atentarmos sobre essas 12 competências, para além de as podermos caracterizar segundo a sua 'natureza', podemos analisá-las em termos de dois aspetos distintos¹¹:

(i) O 'objeto' a que se reportam - podendo ser o próprio supervisor ou o estudante. Consideramos que o 'objeto' pode ser caracterizado da seguinte forma: quem é o enfoque a que se refere uma determinada competência. No caso do perfil de qualidade dos supervisores, constatamos que algumas das suas competências visam algo no outro (o estudante), enquanto outras se referem a si próprios. Assim, competências como as que são referidas nos itens 4, 28, 14, 9, 3 e 7 têm como 'objeto' o supervisor e as restantes (itens 21, 25, 24, 10, 1 e 6) o estudante. Poderíamos, então, concluir que o primeiro conjunto de itens visa o próprio supervisor, individualmente, enquanto as restantes podem ser perspectivadas como competências 'em diálogo' e que, de alguma forma, contribuirão para o desenvolvimento de várias competências dos estudantes.

¹⁰ Há que salientar que as observações sobre o sistema de cores serão seguidas no subponto 2.1. quando realizarmos a leitura do que emerge da voz dos estudantes que participaram no questionário.

¹¹ A perspetiva que apresentamos é seguida, posteriormente, quando analisarmos os resultados que emergem da voz dos estudantes participantes no questionário, no que concerne ao nível de concordância revelado quanto às competências referentes ao perfil de qualidade do supervisor.

Quadro 5.1: Hierarquia das competências referentes ao perfil de qualidade dos supervisores de investigação doutoral: Autorreflexão.

Competências	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
(4) Gerir e estar a par dos trabalhos investigativos de todos os estudantes de doutoramento que orienta.	123	5	7	6.70	.51
(28) Ser promotor de atitudes éticas.	122	4	7	6.70	.60
(21) Ser rigoroso e exigente para com a investigação doutoral que o estudante está a desenvolver.	123	4	7	6.69	.59
(25) Promover discussões científicas que sejam enriquecedoras para o trabalho investigativo que o estudante está a desenvolver.	122	5	7	6.63	.58
(24) Estimular o estudante para escrever artigos científicos, nomeadamente em revistas com peritagem científica.	121	3	7	6.62	.73
(14) Decidir o número máximo de estudantes de doutoramento que consegue orientar de modo eficaz.	122	2	7	6.56	.81
(9) Ter motivação intrínseca para orientar o estudante.	123	4	7	6.54	.66
(10) Estimular os estudantes a exporem-se perante investigadores, em diversos contextos (nomeadamente em congressos internacionais e outros eventos).	123	3	7	6.53	.75
(3) Promover um bom relacionamento com o estudante.	123	4	7	6.53	.68
(1) Promover a autonomia do estudante.	122	4	7	6.52	.67
(6) Dar feedback atempado e construtivo ao trabalho realizado pelo estudante.	123	4	7	6.51	.66
(7) Demonstrar e promover a criatividade e a inovação.	123	4	7	6.51	.68
(33) Proporcionar ao estudante um apoio, um acompanhamento sistemático e regular.	122	4	7	6.48	.70
(8) Colocar o estudante em contacto com outro(s) investigador(es) relevante(s) para a investigação de doutoramento, sempre que tal se revelar necessário.	123	4	7	6.47	.77
(31) Demonstrar flexibilidade e espírito aberto para trabalhar com o estudante.	121	4	7	6.42	.70
(16) Estimular uma interação positiva e cooperativa entre os vários elementos da equipa de investigação em que o estudante se insere.	123	4	7	6.40	.69
(23) Promover o desenvolvimento de competências reflexivas e de questionamento do estudante.	122	4	7	6.39	.78
(32) Desenvolver ativamente a sua própria atividade de investigação.	120	1	7	6.38	.92

Capítulo 5

Competências	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
(12) Possuir competências técnicas e científicas aprofundadas no domínio em que o estudante vai ou está a realizar a investigação doutoral.	123	4	7	6.38	.72
(13) Motivar o estudante.	122	2	7	6.33	1.01
(30) Dar novas contribuições à investigação e/ou trabalhos realizados pelo estudante.	122	4	7	6.25	.79
(2) Inserir o estudante numa equipa de investigação.	122	2	7	6.12	1.02
(15) Ser diretivo ao marcar prazos e/ou tarefas de investigação ao estudante.	122	4	7	6.11	.87
(26) Possuir conhecimentos transversais, relativos ao processo investigativo, que ultrapassam o domínio científico em que investiga.	122	2	7	6.10	1.03
(34) Favorecer uma orientação em equipa (orientador e coorientador).	122	1	7	6.03	1.23
(11) Negociar com o doutorando as opções investigativas que o estudante toma ou propõe.	123	1	7	6.03	1.10
(39) Ser sensível a questões de financiamento do estudante.	122	2	7	6.02	1.00
(36) Estimular o apoio entre estudantes que se encontram em diferentes fases da investigação doutoral.	120	2	7	5.98	1.01
(19) Proporcionar ao estudante condições físicas (material, gabinete, laboratório) para ele desenvolver a sua atividade de investigação.	122	1	7	5.83	1.38
(35) Estar informado sobre as atividades desenvolvidas no âmbito das Unidades Curriculares (do Programa Doutoral) frequentadas pelo estudante.	122	1	7	5.68	1.12
(20) Ter uma rede de contactos já estabelecida no âmbito do seu domínio de especialidade e de investigação (...).	123	2	7	5.66	1.10
(27) Apoiar emocionalmente o estudante.	122	2	7	5.64	1.18
(5) Orientar trabalhos de investigação apenas no domínio científico em que trabalha.	123	1	7	5.63	1.28
(38) Promover uma articulação entre os trabalhos que o estudante realiza no âmbito do Programa Doutoral e o trabalho de investigação doutoral que está a desenvolver.	122	1	7	5.56	1.37
(29) Estimular a divulgação da investigação doutoral a públicos não académicos.	120	1	7	5.51	1.42
(17) Integrar o estudante em trabalhos de investigação transversais à investigação doutoral que se encontra a desenvolver.	123	1	7	5.38	1.31
(22) Adaptar-se ao estilo de personalidade do estudante.	123	1	7	5.09	1.30
(18) Decidir a autoria e a ordem dos autores dos artigos científicos quando estes são escritos no âmbito da investigação de doutoramento do estudante.	122	1	7	4.51	1.86
(37) Encorajar o envolvimento do estudante (em particular, se for bolseiro a tempo integral) em atividades de apoio à docência.	122	1	7	4.34	1.79

(ii) O 'meio' através do qual essa competência pode ser estimulada, podendo ser o próprio supervisor e as suas ações. Neste caso, o 'objeto' é o supervisor, sendo o supervisor o 'meio', o estímulo (através da sua prática supervisiva e demais ações) do desenvolvimento de diversas competências no outro que é o estudante. Assim, constatamos que, quando o 'objeto' é o estudante, o 'meio' é o supervisor, o que corresponde aos itens 21, 25, 24, 10, 1 e 6.

Face ao que acabámos de mencionar – e principalmente tomando em conta a última afirmação que colocámos no ponto (i) – poderemos concluir que uma das grandes responsabilidades que o supervisor terá de assegurar é a criação de situações de desenvolvimento e de aprendizagem do estudante, iniciando-o numa determinada cultura académica e profissional, para além de não poder descurar o seu próprio desenvolvimento pessoal, académico e profissional para que possa responder eficazmente ao desafio e papel mencionado. É, pois, um círculo que se alimenta de si próprio e da própria postura e papel que cada supervisor pretender seguir.

De observar que a competência à qual os supervisores revelam um nível de concordância mais elevado corresponde ao item 4 que, de alguma forma, está relacionada com outra que se encontra também na parte superior da escala – o item 14. Este aspeto pode, pois, evidenciar que o papel do supervisor passa por contribuições que deve dar ao trabalho investigativo que está a ser desenvolvido pelo próprio estudante - que, aliás, os itens 25 e 6, também nesta zona da hierarquia, salientam. Porém, tal como havia já sido mencionado nos *focus groups*, o aumento substancial e progressivo do número de estudantes de doutoramento é algo que começa a preocupar os supervisores, uma vez que, de acordo com a sua opinião, esse é um fator que começa a prejudicar a qualidade do processo de supervisão doutoral.

Por sua vez – e de acordo com a ordenação dos itens – as questões da ética (item 28), assim como o rigor e a exigência são não apenas tópicos que já tinham emergido com veemência nos *focus groups*, como também podem ser considerados como princípios fundamentais a ter em conta ao realizar-se investigação. De facto, internacionalmente, as questões da ética (mais especificamente, aspetos relacionados com o plágio) têm estado presentes em muitos discursos, preocupações, notícias e estudos. Por isso mesmo, nos dias que correm, temas como a integridade e a ética na investigação têm de ser discutidos abertamente.

Tal como já salientámos anteriormente, é interessante verificar que, a par de várias competências de cariz mais académico, os supervisores apresentam um nível de concordância bastante elevado quanto (i) ao item 9, que diz respeito à motivação intrínseca que deverão possuir para se envolverem no processo intenso e exigente como é a supervisão da investigação doutoral; e (ii) ao item 3 que se reporta à relação que deve ser estabelecida e

para a qual devem contribuir tanto o supervisor como o estudante. Como constatamos, é, pois, na sequência do que já tinha sido veiculado nos *focus groups*, uma ‘relação acontecimento’, em diálogo permanente e de profunda aprendizagem, não apenas de ‘sistemas’ e/ou normas académico-profissionais, mas também de investimento pessoal e social.

De destacar, ainda, o nível de concordância que os supervisores assumem no que concerne a competências de âmbito académico, mas que se encontram ‘em relação’: os itens 25, 24, 10 e 6 apresentam, como ‘objeto’, os estudantes. Essas competências sublinham o facto de a investigação científica não se realizar em isolamento. Pelo contrário, deve haver exposição por parte dos estudantes, seja oral e presencialmente, seja pela escrita. E é o supervisor quem deve ‘alimentar’ e estimular essa mesma exposição, promovendo a construção de conhecimento, através do diálogo.

Finalmente, o nível de concordância atingido pelo item 7, cujo enfoque é a criatividade e inovação, vem reforçar não só algumas das finalidades da investigação doutoral, como também o facto de serem princípios a almejar e a alcançar numa carreira investigativa.

1.1.1.2. Sobre as competências com um nível de concordância intermédio

Na primeira metade relativa aos 23 itens aos quais os respondentes revelaram o que consideramos ser um nível de concordância de cariz intermédio – apesar, naturalmente, dos seus valores continuarem a ser bastante positivos – encontramos aspetos muito diversificados, embora grande parte das competências seja de natureza eminentemente académica, mas também interpessoal.

De sublinhar a média que o item 33 apresenta: de facto, o apoio sistemático e regular que o supervisor deve dar ao estudante justifica-se por este último se encontrar num profundo processo de formação e aprendizagem. Por isso, se esse apoio mais de âmbito académico merece destaque, assim também merece destaque o item 13: ‘motivar o estudante’. Este último item reforça a intensidade, a exigência e o desafio com que, não só o trabalho supervisory, mas o de investigação conduzido pelo estudante se definem.

Também na primeira metade deste grupo de competências, notamos a presença do item 2 que, todavia, esperávamos que obtivesse uma média de concordância mais elevada, considerando o que tinha sido discutido nos *focus groups* – como já relevámos. Contudo, com médias superiores encontramos competências que remetem para aspetos sociais e interpessoais não só da relação supervisor/ estudante, mas também do estímulo ao estudante

para este se expor a outros, retirando, daí, diálogos enriquecedores para o processo supervisivo e investigativo.

Por sua vez, na segunda metade deste grupo de competências, observamos a existência de itens relativos a questões de financiamento e condições físicas para o estudante desenvolver a sua investigação doutoral (itens 39 e 19) que, em alguns casos, poderão não depender de si, mas de outras condições institucionais, financeiras e departamentais (portanto, condições externas aos sujeitos).

Inclusivamente, é nesta segunda metade que encontramos os itens que se referem à articulação entre a investigação doutoral e o Programa Doutoral, o que remete, possivelmente, para uma recente exigência sobre a qual os supervisores se poderão estar a habituar e, concomitantemente, reconfigurar algumas das suas práticas.

Acrescente-se, ainda, que, já próximo do ponto de corte com as competências que revelam um nível de concordância que podemos considerar de cariz inferior, encontramos o item 27, que se reporta ao apoio emocional que, enquanto supervisores, deverão dar ao estudante. Apesar de, novamente, a média ser bastante positiva, é interessante verificar que dos *focus groups* emerge uma outra informação: os participantes estavam de acordo quanto ao facto de esse ser um aspeto assaz relevante mas difícil de 'concretizar' - tal como, aliás, é ressaltado quando nos focamos nas dificuldades dos supervisores.

Finalmente, há a constatar que, imediatamente com um nível médio de concordância mais baixo, comparativamente ao item considerado no parágrafo anterior, encontramos o item 5: 'orientar trabalhos de investigação apenas no domínio científico em que trabalha'. Neste caso, parece-nos que os supervisores manifestam abertura ao processo supervisivo e investigativo, nomeadamente em domínios ou áreas que poderão ser diferentes daqueles(as) em que normalmente desenvolvem a sua atividade. Cremos que, neste caso, há que equacionar a forma como o processo de supervisão da investigação se deverá processar e desenvolver, mormente considerando o apoio que o supervisor deverá proporcionar ao estudante (que, como verificámos, apresenta um nível bastante elevado, em termos do nível de concordância que lhe é atribuído), face ao aumento de estudantes de doutoramento e às pressões, cada vez maiores, de tempo e financiamento.

1.1.1.3. Sobre as competências com um nível de concordância inferior

Inferior à média 5.50, encontramos quatro competências. Dessas salientamos os itens 17 e 37. De facto, parece-nos que os supervisores revelam um nível de concordância mais baixo por considerarem que o estudante deverá estar focado na sua investigação doutoral

para a realizar com qualidade – a qual, para além disso, sofre pressões de tempo e de financiamento, ao que se junta, inclusivamente, a velocidade com que o conhecimento é produzido e divulgado.

Finalmente, podemos ressaltar ainda que o item 37 ('encorajar o envolvimento do estudante (em particular, se for bolsheiro a tempo integral) em atividades de apoio à docência') tem uma pontuação próxima de 4 (ponto neutro da escala) o que indica uma perspetiva de pouca concordância por parte dos supervisores.

1.1.2. Sobre o perfil de qualidade dos estudantes: Heterorreflexão

Por outro lado, no que diz respeito ao perfil de qualidade dos estudantes de doutoramento, emerge a hierarquia que se pode observar no quadro seguinte (quadro 5.2).

1.1.2.1. Sobre as competências com um nível de concordância mais elevado

Das 11 competências sobre as quais os participantes se posicionam num nível de concordância mais elevado (portanto, com uma média igual ou superior a 6.50), encontramos 7 que remetem para uma vertente académica (itens 14, 19, 20, 17, 9, 30 e 37) e 4 para uma outra vertente de índole intrapessoal (itens 3, 18, 27 e 11). Poderemos, assim, considerar a supervisão e a investigação doutoral eminentemente como um processo (tal como, aliás, já tínhamos referido anteriormente), para o qual contribui uma interligação de competências de ordem diversa, reportando-se, portanto, a várias esferas em que o indivíduo se move e que o caracteriza. De facto, essa simbiose constata-se por a primeira competência que apresenta uma concordância mais elevada salientar mais a esfera académica (item 14 – a necessidade de existir rigor na investigação), enquanto a segunda enfatizar algo de profundamente pessoal (item 3 – a motivação intrínseca).

No que concerne às competências de natureza académica, estas demonstram que são características não só dos estudantes, como também dos investigadores no geral. Notemos:

(i) Item 14 – rigor investigativo que o estudante deverá patentear;

(ii) Item 19 – atitudes éticas e responsáveis que o estudante deve demonstrar;

(iii) Item 20 – o qual enfatiza que o estudante deve tornar-se progressivamente mais autónomo. Inclusivamente, consideramos ser possível dizer que este mesmo item pode estar associado aos itens 9 (relativo à capacidade de iniciativa), 30 (relativo às competências reflexivas e de questionamento) e 37 (relativo à capacidade de resolução de problemas).

Quadro 5.2: Hierarquia das competências referentes ao perfil de qualidade dos estudantes de doutoramento: Heterorreflexão.

Competências	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
(14) Ser rigoroso na sua prática investigativa.	121	5	7	6.81	.43
(3) Ter motivação intrínseca para realizar a investigação de doutoramento.	122	5	7	6.76	.50
(19) Ter atitudes éticas e responsáveis relativamente ao trabalho investigativo que desenvolve.	123	4	7	6.76	.53
(20) Tornar-se progressivamente mais autónomo ao longo do doutoramento.	119	2	7	6.70	.75
(17) Ter competências de compreensão de leitura, nomeadamente para seleccionar e gerir a informação.	123	5	7	6.69	.55
(18) Ser exigente consigo próprio.	120	5	7	6.64	.55
(27) Ter disciplina pessoal para realizar a investigação de doutoramento.	122	4	7	6.57	.62
(9) Demonstrar capacidade de iniciativa.	123	4	7	6.55	.60
(30) Demonstrar competências reflexivas e de questionamento ao longo da investigação doutoral.	122	4	7	6.53	.70
(11) Ser persistente.	123	4	7	6.53	.72
(37) Demonstrar capacidade de resolução de problemas.	122	5	7	6.52	.63
(5) Dominar uma língua estrangeira (em particular o Inglês), para além da língua materna.	121	1	7	6.48	.82
(4) Saber (contra-) argumentar.	123	2	7	6.46	.78
(16) Ser capaz de lidar com imprevistos, pressões e/ou obstáculos decorrentes da investigação doutoral.	123	5	7	6.43	.62
(29) Organizar e gerir o seu tempo, cumprindo os prazos estabelecidos.	122	3	7	6.43	.77
(10) Comunicar oralmente as suas ideias, adequando o seu discurso ao público a que se dirige (seja num congresso internacional ou numa reunião da equipa de trabalho).	123	4	7	6.42	.74
(35) Desenvolver, ao longo de todo o processo de investigação doutoral, uma perspetiva criativa, original e inovadora relativamente ao tema em estudo.	123	4	7	6.38	.77
(1) Relacionar-se com investigadores, em diversos contextos.	123	2	7	6.34	.89

Capítulo 5

Competências	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
(22) Escrever artigos para publicação, nomeadamente em revistas com peritagem científica.	123	4	7	6.33	.82
(36) Demonstrar competências de tomada de decisão.	122	4	7	6.31	.76
(32) Ter disponibilidade pessoal para realizar a investigação de doutoramento.	121	2	7	6.30	.89
(26) Saber sintetizar.	123	4	7	6.28	.76
(23) Ter “resistência emocional” para realizar a investigação de doutoramento.	123	3	7	6.24	.89
(39) Demonstrar e aprofundar, ao longo do doutoramento, conhecimentos sobre metodologias de investigação.	123	1	7	6.24	1.08
(28) Demonstrar conhecimentos básicos no domínio científico em que se insere o seu projeto, ao iniciar a investigação doutoral.	120	4	7	6.22	.98
(21) Demonstrar flexibilidade e abertura para trabalhar com o seu orientador.	122	4	7	6.20	.82
(8) Escrever de acordo com as normas da escrita académica.	122	2	7	6.20	.92
(33) Incorporar, no seu trabalho, as críticas e o feedback do orientador.	123	3	7	6.20	.87
(2) Trabalhar em equipa.	122	3	7	6.04	.95
(34) Ser 1º autor nas publicações que escreve no âmbito da investigação de doutoramento que realiza.	123	1	7	6.02	1.19
(25) Promover um bom relacionamento com o orientador.	123	3	7	6.00	.98
(6) Negociar com o orientador as opções em termos da investigação de doutoramento.	123	1	7	5.93	1.24
(12) Criar uma rede de contactos na sua área de investigação doutoral.	123	1	7	5.89	1.15
(24) Envolver-se em outras atividades transversais de investigação, para além do seu trabalho de doutoramento, nomeadamente pelo convite do orientador.	123	2	7	5.09	1.22
(31) Desenvolver uma investigação que tenha impacto na sociedade não científica.	122	1	7	4.85	1.48
(13) Ter estado envolvido em alguma atividade de investigação previamente ao início do doutoramento.	122	1	7	4.73	1.48
(15) Adaptar-se ao estilo de personalidade do orientador.	123	1	7	4.34	1.22
(38) Participar em atividades de apoio à docência (caso seja bolsheiro a tempo integral).	123	1	7	4.17	1.75
(7) Ter estado envolvido em alguma atividade profissional, anteriormente ao início do doutoramento.	123	1	7	3.85	1.45

Face ao mencionado, podemos, pois, sublinhar o facto de os estudantes de doutoramento poderem/ deverem ser considerados ‘investigadores-aprendizes’ relativamente a uma forma de estar e a uma cultura académico-profissional e disciplinar.

Para além disso, no que diz respeito à motivação intrínseca (item 3) é de salientar a elevada concordância que apresenta, tanto no perfil de qualidade do supervisor como do estudante. Cremos que este resultado sublinha a necessidade de se assegurar um profundo e genuíno prazer, envolvimento e gosto de ambos os elementos da díade na prossecução do seu próprio papel. É, pois, expectável que esse seja um ‘ingrediente’ que deverá estar presente, contribuindo para que as várias tarefas de supervisão e investigação doutoral se realizem eficaz e eficientemente.

Por sua vez, o nível de concordância revelado pelos participantes relativamente às competências mais de natureza intrapessoal (itens 3, 18, 27 e 11) reforça a perspectiva de consecução do trabalho investigativo, manutenção da/na tarefa em direção à sua conclusão. Assim sendo, a qualidade das tarefas da investigação doutoral não residirá apenas em si própria, isto é, não lhe é intrínseca. Para que essa qualidade seja alcançada, o sujeito tem de demonstrar uma *anima* – no verdadeiro sentido da palavra latina e respetiva grega *psyche*: vitalidade e alma.

1.1.2.2. Sobre as competências com um nível de concordância intermédio

As 22 competências que se encontram neste grupo são de natureza diversificada. Porém, ressaltamos, na primeira metade deste conjunto com médias mais elevadas, competências que se reportam à esfera interpessoal & comunicativa – nomeadamente os itens 5, 4, 10, 1 e 22. É, pois, interessante verificar que os supervisores assumem uma concordância relativamente elevada quanto a aspetos relacionados com discussões e comunicação em ciência, seja oralmente ou por escrito. Por isso, o domínio do Inglês revela-se fundamental. É, inclusivamente, interessante observar que as competências mencionadas excedem a própria ‘faixa temporal’ de realização do doutoramento: para além de serem essenciais para uma futura carreira profissional na Academia, são competências que poderão/ deverão ser mobilizadas noutros contextos.

No que concerne à segunda parte das competências que pertencem a este grupo, encontramos o item 23 que se relaciona com o que chamámos de ‘resistência emocional’, tendo emergido com muita veemência e importância nos *focus groups*. É, pois, interessante notar que os supervisores afirmam uma pontuação que coloca essa competência num ponto de cariz intermédio. Estávamos, pois, à espera que obtivesse uma média mais elevada, devido

ao facto de os supervisores participantes nos *focus groups*, em acordo, terem sublinhado o quão importante é os estudantes terem força anímica para ultrapassarem e lidarem com vários momentos da exigente investigação doutoral.

Inclusivamente, um outro aspeto que se revelou, em nosso entender, surpreendente - por também os supervisores terem demonstrado acordo quanto à sua valorização nos *focus groups* - é o facto de o item 2 ('trabalhar em equipa') se encontrar apenas neste ponto da hierarquia. De acordo com a ênfase atribuída a esta competência nos grupos de discussão, esperávamos que os respondentes dos questionários revelassem um nível de concordância superior. Porém, face aos resultados, poderemos depreender que, mais do que trabalhar em equipa e estar inserido numa equipa de investigação, os supervisores assumem um nível de concordância superior (embora localizado neste grupo de competências) quanto à participação dos estudantes em diálogos, intercâmbios, discussões e comunicações com pares, seniores e juniores - práticas que, cremos, ultrapassam, em muito, uma equipa com maior ou menor dimensão.

Interessa, antes de concluirmos este subponto, ressaltar o facto de o item 25 ('promover um bom relacionamento com o orientador') se localizar neste ponto da hierarquia. Se lembrarmos o item 'espelho' deste, que encontramos no perfil de qualidade do supervisor (item 3 - 'promover um bom relacionamento com o estudante'), verificamos que a este último é assumido um nível de concordância muito elevado pelos supervisores (numa lógica de autorreflexão). Assim, revela-se interessante constatar que os supervisores poderão considerar que detêm uma maior responsabilidade no estabelecimento de uma relação empática e 'saudável' com os estudantes. No entanto, este é um aspeto que deveria ser explorado posteriormente, em outros estudos, de modo a compreendermos determinados posicionamentos que emergem dos questionários e para os quais não encontramos resposta.

1.1.2.3. Sobre as competências com um nível de concordância inferior

No que diz respeito às 6 competências com médias inferiores a 5.50, observamos que os supervisores revelam um nível de concordância inferior quanto ao envolvimento dos estudantes em atividades transversais, seja de investigação (item 24) como de docência (item 38), caso sejam bolseiros a tempo integral. Face a estes resultados, os supervisores parecem manifestar a perspetiva de os estudantes deverem estar focados, primordialmente, na sua investigação doutoral, não devendo ser dada tanta relevância a outros tipos de atividades que desviarão a sua atenção, concentração e tempo.

Antes de finalizarmos, devemos evidenciar o facto de os participantes se posicionarem num nível de concordância baixo relativamente às competências que se referem à experiência académico-profissional do estudante antes de este iniciar o doutoramento: itens 13 e 7 (este último item, aliás, obtém um valor que podemos considerar negativo, segundo a escala de resposta do questionário). Para nós revela-se interessante observar que, pelo contrário, os supervisores dos *focus groups* haviam ressaltado a importância dessas experiências, na medida em que consideraram que elas contribuíam para a maturidade dos candidatos a doutoramento. Porém, os resultados obtidos nos dois itens salientados demonstram que os respondentes não parecem estar de acordo relativamente a essa ideia. Investigações posteriores devem ser desenvolvidas com o propósito, entre outros, de explorar as implicações (positivas e negativas) que uma experiência académico-profissional prévia do estudante pode ter para a investigação doutoral.

1.2. Influência de variáveis de natureza diversa sobre as competências dos perfis de qualidade: Sistematização referente à perspetiva dos supervisores

De acordo com os itens que constituem a parte I do questionário dirigido a supervisores de investigação doutoral, passaremos a analisar (nos subpontos seguintes) as diferenças médias de concordância assumidas quanto às competências que constituem os perfis de qualidade tanto de supervisores, como de estudantes de doutoramento em função da influência de variáveis como (i) idade, (ii) experiência profissional (considerando: anos de serviço enquanto docente e/ou investigador no Ensino Superior e número de orientações em curso e concluídas) e (iii) domínio científico em que trabalha ¹².

Nos subpontos abaixo, sistematizaremos e tentaremos fazer sentido sobre os aspetos que emergem como diferenças estatisticamente significativas no cruzamento das referidas variáveis com os itens do perfil de competência de estudantes e supervisores. Devemos destacar que, apesar de apresentarmos todos os resultados estatisticamente significativos, em alguns momentos abordaremos e/ou concentraremos a nossa interpretação sobre alguns tópicos que nos parecem mais relevantes para a reflexão que apresentaremos sobre os

¹² Devemos, desde já, mencionar que não nos debruçaremos sobre a influência da variável 'sexo' - nem aqui, nem no momento de análise dos questionários dos estudantes. Apesar de existirem diferenças estatisticamente significativas, não compreendemos o significado nem 'alcance' das mesmas. Este é, pois, um tema que deixamos para uma exploração e compreensão futuras. Para além disso, também não nos debruçaremos sobre a influência das variáveis 'nacionalidade' e 'coorientações de doutoramento em curso e concluídas' por apresentarem uma reduzida variabilidade.

resultados¹³. Para além disso, tal como iremos frisando ao longo da nossa exposição, há resultados para os quais não conseguimos encontrar justificação, particularmente face à inexistência de conhecimento sistematizado e interligado sobre o fenómeno em Portugal¹⁴. Neste sentido, urge continuar a investigar este fenómeno, nomeadamente adotando enfoques específicos que iluminarão, com mais pormenor e profundidade, diversos aspetos relativos ao processo superviso e investigativo.

1.2.1. Relação entre idade e nível de concordância quanto às competências dos perfis de qualidade de estudantes e de supervisores

De acordo com os quadros abaixo apresentados (quadros 5.3 e 5.4), existe uma correlação estatisticamente significativa entre as idades dos supervisores e o nível de concordância assumido pelos participantes no que concerne a algumas competências relativas tanto ao perfil de qualidade dos estudantes, como ao perfil de qualidade de si próprios. É importante salientar que todas as correlações são baixas (Cohen et al., 2002¹⁵), à exceção de um item devidamente identificado no parágrafo seguinte que apresenta uma correlação de intensidade média (quadro 5.3).

No que concerne ao perfil de qualidade dos estudantes de doutoramento (quadro 5.3), há a realçar que (i) as correlações negativas sublinham o facto de os supervisores mais novos revelarem uma concordância mais elevada quanto aos itens 2 e 16; e (ii) as correlações positivas enfatizam o facto de, por sua vez, os supervisores mais velhos revelarem uma concordância mais elevada relativamente aos itens 28 e 38, sendo este último um caso de correlação de intensidade média (Cohen et al., 2002).

Pensamos que o facto de os supervisores mais novos assumirem um acordo mais elevado relativamente aos dois itens referidos (2 e 16) se suporta em dois tipos de justificação. No que concerne ao item 2, tem-se assumido que o processo investigativo segue, cada vez mais, um ‘paradigma’ de trabalho em equipa, apesar de, no processo de investigação doutoral, haver um momento primordial de construção de conhecimento que assenta num ‘paradigma’ de índole mais individual e solitário – momento este já anteriormente reconhecido e destacado pelos intervenientes dos vários *focus groups*, como observado. Por outro lado, no

¹³ Esta, aliás, também foi uma opção que tomámos na apresentação e discussão dos resultados dos *focus groups*: apesar de termos apresentado todos os resultados, em determinados momentos focámos a nossa atenção em apenas alguns aspetos.

¹⁴ Aliás, há aspetos para os quais não conseguimos encontrar explicação, mesmo em estudos internacionais, face à especificidade de determinados tópicos.

¹⁵ De salientar a proposta de análise dos autores mencionados: de .10 até .30, correlação de magnitude baixa; de .30 até .50, correlação de magnitude média; mais de .50, correlação de magnitude elevada.

que diz respeito ao item 16, poder-se-á sublinhar que os supervisores mais novos poderão estar mais sensíveis ao que acontece lateralmente ao processo de investigação – nomeadamente imprevistos, pressões e/ou obstáculos.

Quadro 5.3: Coeficiente de correlação de Pearson entre competências relativas ao perfil de qualidade dos estudantes e a idade.

Competências	N	Idade
O estudante de doutoramento deve		
(2) Trabalhar em equipa.	122	-.208*
(16) Ser capaz de lidar com imprevistos, pressões e/ou obstáculos decorrentes da investigação doutoral.	123	-.188*
(28) Demonstrar conhecimentos básicos no domínio científico em que se insere o seu projeto, ao iniciar a investigação doutoral.	120	.261**
(38) Participar em atividades de apoio à docência (caso seja bolseiro a tempo integral).	123	.315**
* p<.050; ** p<.010		

Por sua vez, os supervisores mais velhos revelam um nível de concordância mais elevado no que concerne aos itens 28 e 38. No primeiro caso, cremos que se deve a questões de experiência e maturidade de supervisão, sublinhando, desde logo, um importante princípio que os estudantes deverão demonstrar: um conhecimento básico sobre o qual se deverão sustentar para prosseguir e ir mais além. No que diz respeito ao item 38 poderemos questionar as razões que subjazem à manifestação de um nível de concordância mais elevado por parte dos supervisores mais velhos:

(i) O apoio à docência justifica-se pelo facto de desejarem integrar o estudante na vida académico-profissional, integrando-o também nessa mesma cultura que passa, nomeadamente, por essas atividades?

E/ou:

(ii) O apoio à docência justifica-se pelo intenso volume de trabalho de docência, investigação e até trabalhos mais administrativos que acumulam com trabalhos de investigação, necessitando de um apoio dos seus estudantes de doutoramento?

Parece, pois, importante, num futuro próximo, entender as conceções que se encontram por trás destes resultados.

Relativamente ao perfil de qualidade dos supervisores, e sob um ponto de vista mais reflexivo, não há diferenças estatisticamente significativas à exceção dos dois itens assinalados

(quadro 5.4). Em ambos os casos as correlações são positivas: são os supervisores mais velhos a revelarem um nível de concordância mais elevado relativamente a esses dois itens, no que concerne ao seu próprio perfil.

Quadro 5.4: Coeficiente de correlação de Pearson entre competências relativas ao perfil de qualidade dos supervisores e a idade.

Competências	N	Idade
O orientador científico de doutoramento deve		
(27) Apoiar emocionalmente o estudante.	122	.233**
(37) Encorajar o envolvimento do estudante (em particular, se for bolseiro a tempo integral) em atividades de apoio à docência.	122	.265**

* p<.050; ** p<.010

O item 37 encontra-se relacionado com o item 38 do perfil dos estudantes, pelo que realçamos o que parece ser uma coerência nos resultados. Por sua vez, cremos que, no caso do item 27, os supervisores mais velhos têm mais experiência num aspeto que já tinha merecido algum destaque nos *focus groups*. De facto, seguindo o que havia sido partilhado nos grupos de discussão, estão de acordo quanto ao facto de o apoio emocional ao estudante ser imprescindível – pois também se assume que o processo investigativo de doutoramento é desafiador e intenso – mas simultaneamente difícil e, por isso, algo que parece tornar-se progressivamente mais ‘fácil’ quando se tem mais experiência e mais ‘sensibilidade’ no que concerne à gestão dessas situações.

1.2.2. Relação entre experiência profissional e nível de concordância quanto às competências dos perfis de qualidade de estudantes e de supervisores

Tal como mencionámos anteriormente, entendemos por experiência profissional dos supervisores variáveis como os anos de serviço e o número de orientações (em curso e concluídas). Assim, neste subponto, analisamos em que medida a experiência dos supervisores influencia o nível de concordância assumido quanto às competências dos perfis de qualidade dos estudantes, assim como de si próprios, enquanto supervisores.

Novamente, constatamos a existência de correlações estatisticamente significativas – apesar de serem correlações de magnitude baixa – tal como é demonstrado nos quadros que apresentamos seguidamente (quadros 5.5 e 5.6).

Quadro 5.5: Coeficiente de correlação de Pearson entre competências relativas ao perfil de qualidade dos estudantes e experiência profissional.

Competências O estudante de doutoramento deve						
	N	Anos de serviço	N	Número de orient. concl.	N	Número de orient. em curso
(2) Trabalhar em equipa.	119	-.198*	----	----	----	----
(8) Escrever de acordo com as normas da escrita académica.	----	----	----	----	120	.193*
(12) Criar uma rede de contactos na sua área de investigação doutoral.	----	----	----	----	121	.239**
(13) Ter estado envolvido em alguma atividade de investigação previamente ao início do doutoramento.	119	.186*	----	----	120	.279**
(24) Envolver-se em outras atividades transversais de investigação, para além do seu trabalho de doutoramento, nomeadamente pelo convite do orientador.	120	.234*	116	.232*	121	.229*
(26) Saber sintetizar.	----	----	----	----	121	.215*
(31) Desenvolver uma investigação que tenha impacto na sociedade não científica.	----	----	----	----	120	.298**
(34) Ser 1º autor nas publicações que escreve no âmbito da investigação de doutoramento que realiza.	----	----	----	----	121	.225*
(28) Demonstrar conhecimentos básicos no domínio científico em que se insere o seu projeto, ao iniciar a investigação doutoral.	117	.214*	----	----	----	----
(35) Desenvolver, ao longo de todo o processo de investigação doutoral, uma perspetiva criativa, original e inovadora relativamente ao tema em estudo.	----	----	----	----	121	.211*
(38) Participar em atividades de apoio à docência (caso seja bolsheiro a tempo integral).	120	.318**	116	.256**	121	.275**

* p<.050; ** p<.010

Iniciamos por nos debruçar sobre o conjunto de competências que emerge como estatisticamente significativa no que diz respeito ao perfil de qualidade dos estudantes. Pelo que se pode observar pelo quadro 5.5, podemos avançar com diversas reflexões.

Primeiramente, deve sublinhar-se que a grande maioria dos resultados demonstra a existência de correlações positivas. Por isso, concluímos que são os supervisores com mais anos de serviço e com mais orientações concluídas e em curso que assumem um maior acordo quanto às competências que reportam os itens em questão.

De facto, apenas o item 2 apresenta uma correlação negativa, no que concerne aos anos de serviço. Este facto significa que os supervisores com menos anos de serviço revelam um nível de concordância mais elevado quanto à competência a que se refere esse item: ‘o estudante de doutoramento deve trabalhar em equipa’. Isto leva-nos a considerar que, provavelmente, o conjunto de supervisores com menos anos de serviço e que respondeu ao questionário se encontra fortemente imbuído da natureza colaborativa do doutoramento, realizado em rede e equipa. Inclusivamente, aspectos como a reestruturação do antigo formato do doutoramento para Programas Doutorais, o aumento de estudantes de doutoramento e uma pressão temporal mais ‘aguda’ para concluir a investigação doutoral em 3 ou 4 anos, torna o trabalho colaborativo mais pertinente.

Acrescente-se que as competências explicitadas nos itens 24 e 38 apresentam correlações positivas e estatisticamente significativas considerando as três variáveis que se reportam à experiência profissional. Para nós, este facto demonstra uma coerência interessante. Ambos os itens referem-se ao envolvimento dos estudantes em outras atividades para além da investigação doutoral – nomeadamente em atividades transversais de investigação e de apoio à docência. Neste caso, cremos que os supervisores com mais experiência poderão posicionar-se num nível de coerência mais elevado, pelo facto de serem atividades que fazem parte do enriquecimento e crescimento académico-profissional dos estudantes, para além do processo de integração numa determinada cultura académico-profissional em que o estudante está a desenvolver a sua investigação e onde poderá, eventualmente, vir a trabalhar no futuro. Porém, há que sublinhar a necessidade de essas atividades não sobrecarregarem o estudante em demasia, pois isso poderá prejudicar a consecução dos seus trabalhos investigativos de doutoramento. Este foi um aspeto salientado nos *focus groups* com estudantes, os quais, apesar de atribuírem um valor positivo a essas atividades, face ao enriquecimento que lhes é proporcionado, também consideram que lhes ‘rouba’ tempo à investigação doutoral.

Ainda no que concerne ao quadro 5.5, pretendemos destacar três outros aspetos que, do nosso ponto de vista, se revelam interessantes. São os supervisores com mais anos de

serviço e com mais orientações em curso que revelam um acordo mais elevado quanto ao item 13. Creemos que os supervisores com mais experiência constatarão diferenças no que concerne à maturidade e outras competências que um estudante com experiência prévia de investigação poderá demonstrar. De facto, nos *focus groups* com supervisores, a experiência prévia em atividade(s) de investigação foi valorizada, contrapondo o facto atual de estudantes de 2º ciclo de Bolonha, com parca experiência de investigação, seguirem diretamente para doutoramento sem uma maturidade investigativa e/ou profissional (mesmo que curta).

Por sua vez, o item 28 apresenta uma correlação positiva e estatisticamente significativa com a variável anos de serviço, sendo os supervisores com mais anos de serviço os que assumem um nível de concordância mais elevado. Neste caso, parece-nos que a competência para que remete é como que um pré-requisito que os candidatos a doutoramento devem apresentar. Relembramos, inclusivamente, que os supervisores participantes nos *focus groups* enfatizaram essa competência como bastante pertinente, como já mencionámos na parte B do capítulo anterior.

Finalmente, se considerarmos as competências cujas correlações com o número de orientações em curso se revelaram estatisticamente significativas, constatamos que elas são de duas naturezas: interpessoal e comunicativa, como os itens 8, 12 e 34; e académico-investigativa, no caso dos itens 26, 31 e 35. Este facto sublinha, pois, que a investigação doutoral que o estudante desenvolve não se resume a si própria, mas que está ‘em relação’, pelo que se pede ao estudante que possua e desenvolva competências nessas duas dimensões. Tal como já observámos nos *focus groups* com supervisores, estes sublinharam o fenómeno investigativo como algo social.

Antes de concluirmos o que diz respeito ao perfil de qualidade dos estudantes, não devemos deixar de relevar que a maioria das correlações é baixa, com exceção do item 38 (‘Participar em atividades de apoio à docência (caso seja bolseiro a tempo integral)’), no que diz respeito aos anos de serviço. Assim, se mais estudos forem conduzidos neste âmbito, este parece ser um aspeto ao qual se deve dedicar uma especial atenção, pois parece mais consistente. Todavia, mais estudos deverão ser desenvolvidos.

Por sua vez, relativamente ao seu próprio perfil de qualidade (quadro 5.6), sobressai o facto de todas as correlações serem positivas, havendo apenas uma negativa - relativa ao item 4 (especificamente no que concerne à variável ‘número de orientações concluídas’). Aliás, de relevar também que essa é a correlação que emerge como estatisticamente significativa, considerando apenas a variável mencionada. Neste caso, os supervisores com menor número de orientações concluídas revelam um nível de concordância mais elevado no que concerne a esse item, talvez demonstrando uma maior preocupação com a gestão dos estudantes de

doutoramento que supervisionam, fruto da sua inexperiência no que concerne ao processo supervisiivo.

Quadro 5.6: Coeficiente de correlação de Pearson entre competências relativas ao perfil de qualidade dos supervisores e experiência profissional.

Competências O orientador científico de doutoramento deve:	N	Anos de serviço	N	Número de orient. concl.	N	Número de orient. em curso
(4) Gerir e estar a par dos trabalhos investigativos de todos os estudantes de doutoramento que orienta.	----	----	116	-.240**	----	----
(13) Motivar o estudante.	----	----	----	----	120	.187*
(17) Integrar o estudante em trabalhos de investigação transversais à investigação doutoral que se encontra a desenvolver.	----	----	116	.251**	121	.221*
(20) Ter uma rede de contactos já estabelecida no âmbito do seu domínio de especialidade e de investigação (...)	----	----	----	----	121	.201*
(22) Adaptar-se ao estilo de personalidade do estudante.	----	----	----	----	121	.264**
(23) Promover o desenvolvimento de competências reflexivas e de questionamento do estudante.	----	----	----	----	120	.224*
(26) Possuir conhecimentos transversais, relativos ao processo investigativo, que ultrapassam o domínio científico em que investiga.	----	----	----	----	120	.251**
(27) Apoiar emocionalmente o estudante.	119	.184*	----	----	120	.253**
(29) Estimular a divulgação da investigação doutoral a públicos não académicos.	----	----	114	.210*	118	.293**
(30) Dar novas contribuições à investigação e/ou trabalhos realizados pelo estudante.	----	----	115	.196*	120	.287**

Competências O orientador científico de doutoramento deve:	N	Anos de serviço	N	Número de orient. concl.	N	Número de orient. em curso
(34) Favorecer uma orientação em equipa (orientador e coorientador).	----	----	----	----	120	.202*
(35) Estar informado sobre as atividades desenvolvidas no âmbito das Unidades Curriculares (do Programa Doutoral) frequentadas pelo estudante.	119	.185*	----	----	----	----
(36) Estimular o apoio entre estudantes que se encontram em diferentes fases da investigação doutoral.	----	----	113	.203*	118	.215*
(37) Encorajar o envolvimento do estudante (em particular, se for bolseiro a tempo integral) em atividades de apoio à docência.	119	.234*	115	.246**	120	.281**
(38) Promover uma articulação entre os trabalhos que o estudante realiza no âmbito do Programa Doutoral e o trabalho de investigação doutoral que está a desenvolver.	----	----	----	----	120	.291**
(39) Ser sensível a questões de financiamento do estudante.	----	----	----	----	120	.208*

* $p < .050$; ** $p < .010$

Por sua vez, sublinhe-se que o item 35 apresenta uma correlação positiva e estatisticamente significativa apenas com a variável ‘anos de serviço’. Neste caso, cremos que a maturidade e a experiência dos supervisores poderão influenciar a forma de adaptação ao atual e recente formato de 3º ciclo de Bolonha. Assim, estes supervisores manifestam o seu acordo com o facto de deverem estar informados sobre as atividades desenvolvidas no âmbito das Unidades Curriculares frequentadas pelo estudante.

Devemos, também, mencionar o facto de o item 27 apresentar uma correlação positiva e estatisticamente significativa com duas variáveis: ‘anos de serviço’ e ‘número de orientações em curso’. De facto, lembrando a perspetiva dos supervisores participantes nos *focus groups*, o apoio emocional foi considerado como algo difícil mas importante. Da nossa perspetiva, parece que os resultados do questionário corroboram estatisticamente esse resultado, face ao nível de concordância que é assumido. Na verdade, apesar de poder ser uma ‘tarefa’ difícil, os supervisores com mais experiência concordam com o facto de o processo de investigação e de aprendizagem ser caracterizado, principalmente para o

estudante, por um intenso envolvimento emocional, para além de cognitivo. Por isso mesmo, enquanto supervisores, devem ‘apoiar emocionalmente o estudante’.

Já o item 37 apresenta correlações positivas e estatisticamente significativas com as três variáveis que caracterizam o que mencionámos por ‘experiência profissional’. Este facto reveste a competência em questão com um ‘especial poder’ de diferenciação entre os indivíduos com mais e menos experiência profissional: são os supervisores com mais experiência profissional que se posicionam num nível de acordo mais elevado relativamente a este item. Assim, este aspeto pode conduzir-nos à conclusão de que ‘encorajar o envolvimento do estudante (em particular, se for bolseiro a tempo integral) em atividades de apoio à docência’ parece ser algo considerado, pelos supervisores com mais experiência profissional, como que fazendo parte do processo de integração académica do estudante e preparação para uma futura atividade profissional na Academia.

Antes de concluirmos, relevamos que os itens 17, 29, 30 e 36 apresentam correlações positivas e estatisticamente significativas com duas variáveis – ‘número de orientações em curso’ e ‘número de orientações concluídas’ – o que lhes fornece uma relevância interessante. Para além disso, deve salientar-se o facto de todos os itens possuírem um ‘conteúdo’ (semântico) de natureza interpessoal e comunicativo: (i) seja relativo a um contexto académico, como remetem os itens 17 e 36, (ii) seja relativo a um contexto fora da Academia, como remete o item 29, ou (iii) seja relativo ao contexto supervisivo que, mais especificamente, remete para a díade, como o item 30.

Finalmente, devemos destacar que o item 29 apresenta um nível de concordância mais elevado assumido pelos supervisores mais velhos e com mais experiência. Assim, ao ser salientado o estímulo à ‘divulgação da investigação doutoral a públicos não académicos’, é, pois, enfatizada a importância da comunicação científica e do carácter público e social da investigação/ Ciência, assim como da necessidade em ‘prestar-se contas’ (no sentido de *accountability*), perante a opinião pública, pela divulgação de investigações que se realizam no Ensino Superior.

1.2.3. Relação entre domínios científicos e nível de concordância quanto às competências dos perfis de qualidade de estudantes e de supervisores

Finalmente, no que diz respeito aos domínios científicos – e tal como já havíamos mencionado na capítulo 3 – tomámos em consideração a nomenclatura utilizada pela FCT, a qual prevê a existência de quatro domínios: (i) Ciências da Vida e da Saúde; (ii) Ciências Exatas e da Engenharia; (iii) Ciências Naturais e do Ambiente; e (iv) Ciências Sociais e Humanidades.

Porém, uma vez que o número de supervisores das Ciências da Vida e da Saúde é reduzido (N=7), decidimos agrupá-lo com o domínio Ciências Naturais e do Ambiente, de forma a procedermos com maior confiança ao cálculo de diferenças estatisticamente significativas através do teste univariado de Anova (“*One-way Anova*”), como evidenciaremos em seguida (quadros 5.7 e 5.8). Assim, destacamos já a existência dos seguintes domínios e as respetivas siglas:

- CEE – Ciências Exatas e Engenharia;
- CNVSA – Ciências Naturais, da Vida, da Saúde e do Ambiente;
- CSH – Ciências Sociais e Humanidades.

Relativamente ao perfil de qualidade dos estudantes de doutoramento, há 13 itens que sobressaem por apresentarem diferenças estatisticamente significativas, entre os referidos domínios científicos (quadro 5.7). Por sua vez, do perfil de qualidade dos próprios supervisores emergem 10 itens (quadro 5.8).

Para além disso, revela-se importante salientar que ambos os quadros (quadros 5.7 e 5.8) apresentam o mesmo sistema de cores, de acordo com os resultados observados através dos procedimentos *post-hoc*. Assim, os supervisores do domínio que se encontra a verde mais escuro assumem um nível de concordância mais elevado relativamente ao item em questão, comparativamente ao(s) domínio(s) que se encontra a verde claro. Como se constatará haverá alguns itens cuja comparação e diferença estatisticamente significativa se destaca entre dois domínios, enquanto noutros itens a diferença estabelece-se entre os 3 domínios.

Iniciamos por focar-nos no perfil de qualidade dos estudantes de doutoramento. Face ao que é apresentado no quadro 5.7, concluímos que as diferenças se observam entre as Ciências Sociais e Humanas (CSH) e os outros domínios, sendo que, na maioria dos itens, os supervisores das CSH revelam um nível de concordância mais elevado no que concerne às competências mencionadas (itens 6, 7, 8, 13, 21, 24, 27, 31, 34, 35, 38 e 39), à exceção do item 2. Mais especificamente, destacamos:

- Os supervisores das CSH revelam um nível de concordância mais elevado relativamente aos itens 6, 7, 13, 21, 27, 34 e 39 (portanto, a maioria dos itens), observando-se diferenças estatisticamente significativas comparativamente aos supervisores do domínio das Ciências Exatas e Engenharias (CEE), que assumem um nível médio de concordância inferior;

Quadro 5.7: Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo de domínio científico às competências em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando o perfil de qualidade dos estudantes.

Competências O estudante de doutoramento deve	Domínios científicos	N	Média	Desvio padrão	F	p
(2) Trabalhar em equipa.	CEE	42	6.05	.91	3.521	.033
	CNVSA	32	6.38	.98		
	CSH	48	5.81	.92		
(6) Negociar com o orientador as opções em termos da investigação de doutoramento.	CEE	42	5.40	1.48	8.299	.000
	CNVSA	32	5.88	1.21		
	CSH	49	6.41	.79		
(7) Ter estado envolvido em alguma atividade profissional, anteriormente ao início do doutoramento.	CEE	42	3.52	1.57	4.215	.017
	CNVSA	32	3.59	1.34		
	CSH	49	4.31	1.31		
(8) Escrever de acordo com as normas da escrita académica.	CEE	42	5.95	1.15	5.626	.005
	CNVSA	31	6.03	.75		
	CSH	49	6.53	.68		
(13) Ter estado envolvido em alguma atividade de investigação previamente ao início do doutoramento.	CEE	41	4.10	1.56	7.392	.001
	CNVSA	32	4.75	1.44		
	CSH	49	5.24	1.25		
(21) Demonstrar flexibilidade e abertura para trabalhar com o seu orientador.	CEE	42	5.98	.81	3.629	.030
	CNVSA	31	6.16	.86		
	CSH	49	6.43	.76		
(24) Envolver-se em outras atividades transversais de investigação, para além do seu trabalho de doutoramento, nomeadamente pelo convite do orientador.	CEE	42	4.98	1.12	4.251	.016
	CNVSA	32	4.69	1.38		
	CSH	49	5.45	1.12		
(27) Ter disciplina pessoal para realizar a investigação de doutoramento.	CEE	42	6.40	.67	4.764	.010
	CNVSA	32	6.47	.72		
	CSH	48	6.77	.43		
(31) Desenvolver uma investigação que tenha impacto na sociedade não científica.	CEE	42	4.55	1.57	6.915	.001
	CNVSA	32	4.38	1.56		
	CSH	48	5.44	1.15		
(34) Ser 1º autor nas publicações que escreve no âmbito da investigação de doutoramento que realiza.	CEE	42	5.62	1.53	3.998	.021
	CNVSA	32	6.16	.81		
	CSH	49	6.29	.98		
(35) Desenvolver, ao longo de todo o processo de investigação doutoral, uma perspetiva criativa, original e inovadora relativamente ao tema em estudo.	CEE	42	6.19	.80	5.364	.006
	CNVSA	32	6.22	.87		
	CSH	49	6.65	.60		
(38) Participar em atividades de apoio à docência (caso seja bolseiro a tempo integral).	CEE	42	3.81	1.49	6.999	.001
	CNVSA	32	3.59	2.01		
	CSH	49	4.86	1.58		
(39) Demonstrar e aprofundar, ao longo do doutoramento, conhecimentos sobre metodologias de investigação.	CEE	42	5.90	1.36	4.614	.012
	CNVSA	32	6.19	1.06		
	CSH	49	6.57	.68		

- Os supervisores das CSH revelam uma concordância estatisticamente significativa superior no que concerne ao item 24 comparativamente aos supervisores do domínio das Ciências Naturais, da Vida, da Saúde e do Ambiente (CNVSA), que assumem um nível de concordância mais baixo;
- Os supervisores das CSH revelam uma concordância mais elevada no que diz respeito aos itens 8, 31, 35 e 38 relativamente aos supervisores dos outros dois domínios – CEE e CNVSA – que assumem um nível de concordância mais baixo (estas diferenças são estatisticamente significativas);
- Os supervisores das CNVSA revelam uma concordância superior e estatisticamente significativa no que concerne ao item 2 comparativamente aos supervisores das CSH, que assumem um nível médio de concordância mais baixo.

Creemos que essas diferenças (tais como as que encontraremos no perfil dos supervisores e também, mais à frente, quando analisarmos a visão dos estudantes) encontram justificação no facto de existirem diferentes epistemologias e culturas académico-científicas e profissionais. Essas epistemologias e culturas influenciam, pois, experiências e práticas dos envolvidos, devendo, no nosso entender, existir uma maior preocupação e assunção dessas diferenças, que não devem ser entendidas no sentido negativo, mas como especificidades que deverão ser consideradas ao definir-se a qualidade da supervisão da investigação doutoral, assim como posteriores sistemas de avaliação.

Ainda no que diz respeito às diferenças atrás sistematizadas e elencadas em pormenor no quadro 5.7, não conseguimos encontrar explicação para todos os aspetos, devendo ser realizadas investigações futuras mais pormenorizadas, nomeadamente por um novo contacto a ser realizado aos principais atores do processo superviso: estudantes e supervisores. De qualquer modo, salientamos alguns tópicos que, no nosso entender, se revelam interessantes.

Primeiramente, sobressai o facto de os supervisores do domínio das CSH assumirem um nível de concordância mais baixo, estatisticamente significativo, relativamente ao trabalho em equipa (item 2), em comparação com o outro domínio científico. De facto, este aspeto já havia emergido como ‘pista semântica’ nos *focus groups* realizados. Com este resultado obtemos a constatação de que o ‘paradigma’, nas CSH, assenta num trabalho investigativo de cariz mais individualizado, quando comparado com o outro domínio científico - aliás, a investigação feita em laboratórios implica uma equipa de trabalho para produzir resultados.

Relevamos, igualmente, o facto de os supervisores das CSH revelarem uma concordância mais elevada no que concerne aos itens 7 e 13, que remetem para uma experiência académico-profissional anterior ao início do doutoramento. Parece-nos, neste caso, que a justificação reside no facto de ser importante, para se desenvolver uma

investigação doutoral de qualidade, que o estudante (ou candidato) demonstre uma maturidade adquirida por experiências profissionais prévias. Nos *focus groups* com supervisores também já tinha sido levantada uma ‘pista semântica’ que ia neste sentido. Um pouco em contraste, recordamos que os supervisores de áreas cujo trabalho é de âmbito mais laboratorial sublinharam o facto de os estudantes de doutoramento não só deverem estar a tempo integral, usufruindo de bolsa de doutoramento, mas também serem bastante jovens, seguindo para doutoramento quase imediatamente após a conclusão do 2º ciclo de Bolonha (atualmente) e/ou a antiga licenciatura ou mestrado.

Inclusivamente, destacamos o nível médio de concordância mais elevado, novamente assumido pelos supervisores das CSH, no que concerne aos itens 6 e 21, que remetem para a negociação, assim como para a flexibilidade e abertura que o estudante deve demonstrar ao/para trabalhar com o supervisor. Tal como mencionámos anteriormente, se o trabalho no domínio das CSH é considerado mais individual, ele basear-se-á num contacto maior e mais centralizado na figura do supervisor. Pelo contrário, no caso do domínio das CEE (e apesar de não haver uma diferença estatisticamente significativa no que concerne ao item 2, que se reporta ao trabalho em equipa) a investigação doutoral realiza-se mais em rede e de forma mais colaborativa. Aliás, estes aspetos tinham sido também salientados nos *focus groups* com supervisores.

Por sua vez, o que acontece com o item 34 parece ter uma justificação no seguimento do que mencionámos. Uma vez que a investigação nas CSH se baseia num trabalho de âmbito mais individualizado, os supervisores desse domínio reconhecem e afirmam um nível de concordância mais elevado quanto ao item em questão: ‘o estudante de doutoramento deve ser 1º autor nas publicações que escreve no âmbito da investigação de doutoramento que realiza’. Por sua vez, a diferença estatisticamente significativa contrasta com a opinião dos supervisores do domínio das CEE, os quais revelam uma concordância mais baixa relativamente à competência referida - o trabalho é mais colaborativo e em rede, observando-se na coautoria das publicações.

Finalmente, no que diz respeito à análise do quadro 5.7, desejamos salientar o facto de os supervisores das CSH se posicionarem num nível de concordância mais elevado quanto ao item 31, em comparação com os outros dois domínios científicos. Neste caso, parece-nos que a concordância relativa ao impacto na sociedade não científica reside em dois fatores: (i) no facto de, frequentemente, o objeto de estudo/investigação não residir na Academia, mas fora dela, e (ii) na necessidade da comunidade académica deste domínio em ‘justificar’ e, principalmente, sublinhar o valor da investigação que produz, na medida em que, na sociedade civil, surge muitas vezes a ideia de que a investigação das ciências ‘mais duras’ tem mais valor

face à evolução científica acelerada em muitas áreas e especialidades. cremos que, pelos mesmos motivos, o item 35 – ‘desenvolver uma perspetiva criativa, original e inovadora relativamente ao tema em estudo’ – apresenta um comportamento estatístico semelhante no que concerne ao item 31.

Por sua vez, relativamente ao perfil de qualidade de supervisores de investigação doutoral (quadro 5.8), voltamos a verificar que as diferenças se observam entre as CSH e os outros domínios, sendo que, na maioria dos itens, os supervisores das CSH assumem um nível de concordância mais elevado no que concerne à maioria das competências mencionadas (itens 11, 17, 23, 27, 29, 30, 32, 37 e 38), à exceção do item 19. Mais pormenorizadamente, constatamos o seguinte:

- Os supervisores das CSH revelam uma concordância mais elevada relativamente aos itens 11, 23 e 27, observando-se uma diferença estatisticamente significativa em comparação com os supervisores do domínio das CEE, que assumem um nível de concordância mais baixo;
- Os supervisores das CSH revelam uma concordância mais elevada no que concerne aos itens 30 e 38, constatando-se uma diferença estatisticamente significativa relativamente aos supervisores do domínio das CNVSA, que assumem um nível de concordância mais baixo;
- Os supervisores das CSH revelam uma concordância mais elevada quanto aos itens 17, 29, 32 e 37, comprovando-se uma diferença estatisticamente significativa relativamente aos supervisores dos outros dois domínios – CEE e CNVSA – que assumem um nível médio de concordância mais baixo;
- Simultaneamente, os supervisores das CEE e CNVSA revelam uma concordância mais elevada no que concerne ao item 19, verificando-se uma diferença estatisticamente significativa em comparação com os supervisores das CSH, que assumem um nível médio de concordância mais baixo.

Novamente, encontramos diferenças que não conseguimos explicar, devendo ser realizadas investigações futuras mais pormenorizadas, de forma a deter-nos com detalhe e profundidade na visão de supervisores, assim como de estudantes. Porém, enfatizamos alguns aspetos que, do nosso ponto de vista, se revelam interessantes, nomeadamente:

- Em relação ao item 11 verificamos que os supervisores das CSH se posicionam num nível de concordância mais elevado quanto à negociação que eles, enquanto supervisores, devem realizar com o doutorando em termos das opções investigativas (em comparação com os supervisores das CEE). A justificação para este aspeto segue a

Quadro 5.8: Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo de domínio científico às competências em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando o perfil de qualidade dos supervisores.

Competências O orientador científico de doutoramento deve	Domínios científicos	N	Média	Desvio padrão	F	p
(11) Negociar com o doutorando as opções investigativas que o estudante toma ou propõe.	CEE	42	5.71	1.38	4.797	.010
	CNVSA	32	5.91	1.03		
	CSH	49	6.39	.76		
(17) Integrar o estudante em trabalhos de investigação transversais à investigação doutoral que se encontra a desenvolver.	CEE	42	5.12	1.45	4.776	.010
	CNVSA	32	5.06	1.37		
	CSH	49	5.82	1.01		
(19) Proporcionar ao estudante condições físicas (material, gabinete, laboratório) para ele desenvolver a sua atividade de investigação.	CEE	41	6.10	1.16	4.872	.009
	CNVSA	32	6.19	.97		
	CSH	49	5.37	1.65		
(23) Promover o desenvolvimento de competências reflexivas e de questionamento do estudante.	CEE	42	6.17	.88	4.321	.015
	CNVSA	32	6.31	.78		
	CSH	48	6.63	.61		
(27) Apoiar emocionalmente o estudante.	CEE	42	5.29	1.38	4.444	.014
	CNVSA	32	5.56	1.08		
	CSH	48	6.00	.95		
(29) Estimular a divulgação da investigação doutoral a públicos não académicos.	CEE	41	5.22	1.70	4.685	.011
	CNVSA	31	5.16	1.46		
	CSH	48	5.98	.96		
(30) Dar novas contribuições à investigação e/ou trabalhos realizados pelo estudante.	CEE	42	6.19	.74	3.136	.047
	CNVSA	32	6.03	.93		
	CSH	48	6.46	.68		
(32) Desenvolver ativamente a sua própria atividade de investigação.	CEE	42	6.29	.86	6.116	.003
	CNVSA	32	6.03	1.28		
	CSH	46	6.72	.46		
(37) Encorajar o envolvimento do estudante (em particular, se for bolseiro a tempo integral) em atividades de apoio à docência.	CEE	42	4.02	1.60	4.855	.009
	CNVSA	32	3.84	2.16		
	CSH	48	4.94	1.52		
(38) Promover uma articulação entre os trabalhos que o estudante realiza no âmbito do Programa Doutoral e o trabalho de investigação doutoral que está a desenvolver.	CEE	42	5.74	1.31	3.743	.027
	CNVSA	32	5.00	1.61		
	CSH	48	5.77	1.17		

que mencionámos anteriormente, no que concerne ao item 6 do perfil de qualidade dos estudantes ('negociar com o orientador as opções em termos da investigação de doutoramento'), existindo um resultado estatístico semelhante.

- No mesmo sentido do ponto anterior, relevamos o facto de os supervisores das CSH revelarem um nível médio de concordância mais elevado no que concerne ao item 30 – apesar de as diferenças significativas se observarem com a perspectiva dos supervisores das CNVSA, que assumem uma concordância mais baixa. De facto, face ao trabalho mais individual do estudante (das CSH), o supervisor acaba por deter um papel mais 'preponderante' e presente na atividade investigativa desenvolvida pelo doutorando, nomeadamente pelas contribuições que realiza.
- No que diz respeito ao item 29 verificamos que os supervisores das CSH assumem um nível de concordância mais elevado quanto ao estímulo que devem dar aos estudantes para divulgarem a investigação doutoral a públicos não académicos – quando comparados com os supervisores das CEE e CNVS. Este aspeto parece revelar um comportamento parecido com o que aconteceu com o item 31 do perfil de qualidade dos estudantes ('desenvolver uma investigação que tenha impacto na sociedade não científica'), pelo que seguimos a justificação que referimos previamente.
- Por sua vez, quanto ao item 17, são os supervisores das CSH que revelam uma concordância mais elevada, comparativamente com os outros dois domínios científicos.
- Finalmente, em relação ao item 37, os supervisores das CSH assumem um nível de concordância mais elevado, quando comparados com os supervisores dos outros dois domínios.

No que concerne aos últimos dois aspetos reportados, parece-nos que a justificação incide sobre a cultura investigativa dominante nas CSH. De facto, parece que o processo de aculturação do estudante passa por integrá-lo em trabalhos de investigação transversais ao seu trabalho de doutoramento, para além de envolvê-lo em atividades de docência. Tal como verificámos nos *focus groups*, este tipo de integração e de envolvimento não é pacífico nem consensual, sendo destacado o tempo que estas atividades 'roubam' à investigação doutoral em que o estudante deve estar totalmente concentrado. Logo, parece-nos que seria essencial discutir-se as consequências negativas e positivas deste tipo de aculturação e refletir em que medida essas práticas influenciam e/ou fazem efetivamente parte da cultura investigativa e epistemologia das CSH.

Antes de concluirmos, não podemos deixar de mencionar o facto de o item 19 apresentar um valor médio de concordância superior revelado pelos supervisores das CEE e CNVSA, em comparação com os das CSH. Porém, neste caso, parece-nos ser assaz compreensível. Os estudantes dos dois domínios mencionados necessitam de variadas condições materiais e físicas (gabinete, laboratório) para realizarem a investigação doutoral, ao contrário de grande parte dos estudantes das CSH. Este facto remete para a natureza do(s) objeto(s) de estudo/ investigação que caracterizam aqueles domínios.

2. VISÃO DOS ESTUDANTES DE DOUTORAMENTO SOBRE AS COMPETÊNCIAS

Neste segundo ponto, seguimos a mesma estrutura do anterior, como já referimos. Porém, aqui, visamos debruçar-nos sobre o ponto de vista que emerge das respostas dos estudantes de doutoramento ao questionário que lhes foi dirigido. Assim, (i) apresentaremos uma primeira hierarquia das competências relativas aos perfis de qualidade, suportando-nos nas médias que os vários itens apresentam, e (ii) analisaremos a influência que variáveis relativas à caracterização dos estudantes em termos sociais, académico e profissional têm no que concerne às competências identificadas no questionário.

2.1. Hierarquia das competências dos perfis de qualidade de supervisores e estudantes: Uma primeira análise sob o ponto de vista dos estudantes de doutoramento

De acordo com o que mencionámos anteriormente, seguimos a mesma estrutura e sistema utilizados no mesmo subponto ‘espelho’ a este. Iniciamos por apresentar, isoladamente, a visão dos estudantes, numa lógica de autorreflexão, sobre o seu próprio perfil, passando, em seguida, para uma análise baseada numa heterorreflexão, sendo considerado o perfil de qualidade dos supervisores. Como já mencionámos, esta primeira análise e discussão serão baseadas nos valores médios de concordância das diversas competências, considerando as opiniões dos estudantes.

Novamente, voltamos a observar que as médias de respostas se localizam sistematicamente na parte positiva da escala – algo que também já tinha acontecido com os supervisores e que, portanto, tendo sido relevado anteriormente, nos abstermos de detalhar. Retomaremos, inclusivamente, o mesmo sistema de cores que usámos previamente. Relembramos o seu significado:

- O que se encontra a azul representa o máximo da concordância assumido pelos respondentes, correspondendo às competências com média igual ou superior a 6.50;

- A branco colocamos as competências de concordância de cariz intermédio, situando-se as médias entre 5.50 (inclusivamente) a 6.49;
- A vermelho identificamos as competências que apresentam uma média inferior a 5.50, ou seja, as competências às quais os respondentes revelam uma concordância que pode ser considerada inferior.

2.1.1. Sobre o seu próprio perfil de qualidade do estudante: Autorreflexão

Numa perspetiva de autoanálise, podemos chegar a um ordenamento das competências que apresentamos no quadro 5.9.

2.1.1.1. Sobre as competências com um nível de concordância mais elevado

De acordo com o quadro 5.9, observamos que são 12 as competências com médias iguais ou superiores a 6.50. De entre elas, constatamos competências (i) de natureza académica (itens 19, 14, 17, 20, 37, 30 e 29), (ii) de natureza intrapessoal (itens 11, 3, 27 e 18) e (iii) relativas ao cruzamento entre a índole académica e intrapessoal (item 16). Tal como já tínhamos mencionado na nossa reflexão sobre a hierarquia que emergiu da visão dos supervisores relativamente ao perfil de qualidade dos estudantes, voltamos a reforçar a ideia de que a supervisão e a investigação doutoral, sendo entendidas como um intenso processo de aprendizagem, agregam competências de diversa ordem e de vários domínios, onde a interioridade da pessoa se interliga profundamente com as competências de natureza cognitiva.

Assim, se por um lado as duas competências que revelam uma concordância mais elevada são de natureza académica, focando-se na relevância de se possuir atitudes éticas e responsáveis, bem como rigor no trabalho investigativo, as duas outras competências que se lhe seguem são de natureza profundamente intrapessoal: a persistência e a motivação intrínseca.

Parece-nos interessante observar que, deste grupo de competências, fazem parte:

(i) O item 29, que sublinha o dever do estudante em organizar e gerir o seu tempo (cumprindo os prazos estabelecidos). Cremos que o nível de concordância atingido por esta competência vem, de alguma forma, demonstrar a consciência dos estudantes relativamente a uma realidade constituída, cada vez mais, por um tipo de pressão temporal que não decorre apenas do financiamento, mas também da velocidade com que o conhecimento é produzido e

Quadro 5.9: Hierarquia das competências referentes ao perfil de qualidade dos estudantes de doutoramento: Autorreflexão.

Competências	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
(19) Ter atitudes éticas e responsáveis relativamente ao trabalho investigativo que desenvolve.	196	5	7	6.72	.54
(14) Ser rigoroso na sua prática investigativa.	196	4	7	6.72	.58
(11) Ser persistente.	197	4	7	6.67	.60
(3) Ter motivação intrínseca para realizar a investigação de doutoramento.	197	4	7	6.66	.63
(17) Ter competências de compreensão de leitura, nomeadamente para seleccionar e gerir a informação.	196	5	7	6.65	.56
(27) Ter disciplina pessoal para realizar a investigação de doutoramento.	196	4	7	6.63	.59
(18) Ser exigente consigo próprio.	197	4	7	6.61	.63
(20) Tornar-se progressivamente mais autónomo ao longo do doutoramento.	195	1	7	6.59	.82
(37) Demonstrar capacidade de resolução de problemas.	197	4	7	6.55	.70
(30) Demonstrar competências reflexivas e de questionamento ao longo da investigação doutoral.	197	2	7	6.53	.73
(29) Organizar e gerir o seu tempo, cumprindo os prazos estabelecidos.	196	5	7	6.53	.62
(16) Ser capaz de lidar com imprevistos, pressões e/ou obstáculos decorrentes da investigação doutoral.	195	4	7	6.50	.71
(23) Ter “resistência emocional” para realizar a investigação de doutoramento.	196	3	7	6.49	.79
(9) Demonstrar capacidade de iniciativa.	197	4	7	6.48	.73
(10) Comunicar oralmente as suas ideias, adequando o seu discurso ao público a que se dirige (seja num congresso internacional ou numa reunião da equipa de trabalho).	196	4	7	6.47	.69
(5) Dominar uma língua estrangeira (em particular o Inglês), para além da língua materna.	196	2	7	6.43	.88
(39) Demonstrar e aprofundar, ao longo do doutoramento, conhecimentos sobre metodologias de investigação.	197	1	7	6.43	.85
(36) Demonstrar competências de tomada de decisão.	197	2	7	6.43	.81
(25) Promover um bom relacionamento com o orientador.	197	4	7	6.41	.74

Capítulo 5

Competências	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
(32) Ter disponibilidade pessoal para realizar a investigação de doutoramento.	196	4	7	6.38	.75
(4) Saber (contra-) argumentar.	196	2	7	6.37	.84
(35) Desenvolver, ao longo de todo o processo de investigação doutoral, uma perspetiva criativa, original e inovadora relativamente ao tema em estudo.	196	3	7	6.35	.83
(26) Saber sintetizar.	197	2	7	6.35	.88
(1) Relacionar-se com investigadores, em diversos contextos.	197	3	7	6.34	.87
(21) Demonstrar flexibilidade e abertura para trabalhar com o seu orientador.	194	1	7	6.26	.89
(33) Incorporar, no seu trabalho, as críticas e o feedback do orientador.	197	1	7	6.23	1.06
(28) Demonstrar conhecimentos básicos no domínio científico em que se insere o seu projeto, ao iniciar a investigação doutoral.	196	2	7	6.22	1.00
(22) Escrever artigos para publicação, nomeadamente em revistas com peritagem científica.	196	1	7	6.22	1.08
(6) Negociar com o orientador as opções em termos da investigação de doutoramento.	195	2	7	6.17	.98
(12) Criar uma rede de contactos na sua área de investigação doutoral.	196	2	7	6.11	.94
(2) Trabalhar em equipa.	196	2	7	6.09	1.04
(8) Escrever de acordo com as normas da escrita académica.	197	1	7	6.02	1.13
(34) Ser 1º autor nas publicações que escreve no âmbito da investigação de doutoramento que realiza.	195	1	7	6.01	1.29
(31) Desenvolver uma investigação que tenha impacto na sociedade não científica.	197	1	7	5.47	1.41
(24) Envolver-se em outras atividades transversais de investigação, para além do seu trabalho de doutoramento, nomeadamente pelo convite do orientador.	197	1	7	5.22	1.38
(13) Ter estado envolvido em alguma atividade de investigação previamente ao início do doutoramento.	197	1	7	4.97	1.48
(7) Ter estado envolvido em alguma atividade profissional, anteriormente ao início do doutoramento.	197	1	7	4.58	1.78
(15) Adaptar-se ao estilo de personalidade do orientador.	196	1	7	4.53	1.53
(38) Participar em atividades de apoio à docência (caso seja bolseiro a tempo integral).	193	1	7	4.38	1.89

divulgado - aspetos estes provenientes dos *focus groups* que realizámos com estudantes. De facto, como constatámos anteriormente, a organização e a gestão do tempo revelam-se fundamentais, mas tendo sido muitas vezes entendidas como uma dificuldade da parte dos estudantes.

(ii) O item 16, que realça a importância em o estudante dever ser capaz de lidar com imprevistos, pressões e/ou obstáculos decorrentes da investigação doutoral, sendo um aspeto que, aliás, já tinha sido referido diversas vezes nos *focus groups* com estudantes. Acrescenta-se que esta competência se encontrava normalmente associada a uma outra expressa no item 23, que se refere à “resistência emocional” – que é a competência com a média mais elevada do grupo relativo à concordância de cariz intermédio (seguindo-se, portanto, ao item a que nos referimos neste tópico – como o quadro 5.9 demonstra). O facto de o item 16 se encontrar no grupo de competências que revela um acordo elevado por parte dos respondentes reforça a ideia de o estudante se encontrar, efetivamente, num processo formativo, caracterizado por uma profunda aprendizagem, confrontando-se não só com possíveis dificuldades, obstáculos, pressões, mas principalmente com a necessidade em saber ultrapassá-los, encontrando soluções adequadas. Ora, cremos que este é um processo no qual o estudante está a ser ‘iniciado’.

2.1.1.2. Sobre as competências com um nível de concordância intermédio

Do conjunto de 21 competências que revelam um nível médio de concordância que consideramos de cariz intermédio, a primeira que apresenta a média mais elevada é, como mencionámos, a que corresponde ao item 23 – ‘ter “resistência emocional” para realizar a investigação de doutoramento’. Tal como já referimos, esse foi um aspeto muito abordado nos *focus groups* com estudantes - na verdade, foi unânime a relevância atribuída a este item. Assim, o facto de reunir um nível de concordância que corrobora o que emergiu nos *focus groups*, reforça a sua ‘presença’ no perfil de qualidade do estudante. De facto, nesta linha, enfatizamos que uma profunda experiência de aprendizagem, nomeadamente através da investigação, não é isenta de emoções. Bem pelo contrário, qualquer experiência de aprendizagem é caracterizada pelas emoções que desperta, consciente ou inconscientemente. Assim, o processo investigativo, sendo desafiador ao nível cognitivo, é também desafiador ao nível emocional, em especial quando há um profundo envolvimento intrínseco do sujeito.

Para além disso, neste grupo, observamos uma grande predominância de competências de natureza interpessoal & comunicativa. De facto, os itens 10, 5, 1, 22, 12, 2, 8 e 34 reportam-se a aspetos comunicativos, em termos orais ou escritos. Reforçam, pois, a

consciência que os estudantes demonstram no que concerne à necessidade (e dever) em se exporem, de diferentes formas, à comunidade académica. Inclusivamente, é sublinhado que a investigação doutoral ‘bebe’ desses intercâmbios e feedback que são estabelecidos ao longo do processo investigativo, que também terá repercussões no processo supervisoivo.

De qualquer modo, é interessante notar que, de entre este grupo, as competências que revelam médias de concordância mais elevadas são as que dizem respeito à comunicação oral e ao contacto com outros investigadores (contactos de natureza mais ou menos formal). Com médias relativamente mais baixas (novamente no que concerne a este grupo de competências), encontramos os itens que se referem à escrita de artigos científicos e/ou seguimento de normas de escrita académica. Parece-nos, pois, que os estudantes, visto se encontrarem em formação, mostram estar mais de acordo quanto às competências que remetem para um processo de interação, do qual podem usufruir de um tipo de diálogo mais ‘em presença’ (em comparação, o processo de escrita é relativamente mais solitário, pelo que as suas médias são relativamente mais baixas).

Por outro lado, os itens 4 e 33 sublinham a existência de um diálogo entre a índole interpessoal e a académica. É, pois, intensificada a ideia de que os processos de supervisão e investigação doutoral se encontram enraizados numa dinâmica académico-social, conduzindo à assunção, também já mencionada nos *focus groups*, do processo investigativo (de ‘fazer-se Ciência’) como atividade social.

Para concluirmos, os itens 25 e 21 relacionam o interpessoal e o intrapessoal. Neste caso, os estudantes manifestam consciência quanto à necessidade de promoverem um bom relacionamento com o supervisor. Porém, essa relação não se baseia apenas em fatores meramente académicos. Pelo contrário, há uma simbiose de normas sociais com aspetos da personalidade dos sujeitos que fazem parte da díade supervisoiva. Esta é, pois, uma relação eminentemente ‘em diálogo’, assim como em construção e evolução ao longo de um determinado percurso.

2.1.1.3. Sobre as competências com um nível de concordância inferior

Finalmente, no que diz respeito às competências com um nível de concordância mais baixo (portanto, apresentando médias inferiores a 5.50), relevamos dois aspetos. O primeiro diz respeito ao envolvimento do estudante em atividades transversais de investigação (item 24) e em atividades de apoio à docência (item 38 – a este, aliás, é atribuído um nível de concordância ainda menor, quando comparado com o anterior). Encontrando-se neste lugar

da hierarquia, os estudantes parecem querer demonstrar que devem dar prioridade ao seu envolvimento no processo de investigação doutoral, em detrimento de outras atividades.

O segundo aspeto refere-se aos itens 13 e 7, que se reportam a experiências académico-profissionais dos estudantes anteriores à sua entrada no doutoramento. O facto de os participantes se posicionarem, quanto a estas competências, num nível de concordância inferior parece contrapor algo que emergiu nos *focus groups*. Na verdade, nos grupos de discussão evidenciou-se a relevância que os estudantes atribuíam à experiência anterior, na medida em que esta lhes dava maturidade para realizarem e experienciarem a investigação doutoral. Face a estes resultados relativamente dicotómicos, esta é mais uma linha temática que merece, posteriormente, uma exploração mais detalhada em estudos futuros.

2.1.2. Sobre o perfil de qualidade dos supervisores: Heterorreflexão

Finalmente, no que concerne ao perfil de qualidade dos supervisores, emerge a hierarquia que apresentamos no quadro seguinte (quadro 5.10).

2.1.2.1. Sobre as competências com um nível de concordância mais elevado

Relativamente às 13 competências que, face às médias que apresentam, podem inserir-se neste grupo, encontramos uma ênfase em algumas cujo 'objeto' são os próprios estudantes¹⁶: itens 3, 6, 33, 25, 21 e 8. Ao atentarmos na conjugação dessas competências podemos evidenciar o facto de a supervisão da investigação doutoral, assim como a própria investigação doutoral adquirirem uma vertente eminentemente processual (aspeto que já relevámos anteriormente), de natureza interpessoal, académica e intrapessoal. Nesta senda, constatamos que o feedback, o apoio, o acompanhamento, as discussões, o(s) contacto(s) com outro(s) investigador(es) em diversos contextos, o rigor, a exigência e a ética, assim como um bom e saudável relacionamento (em especial entre estudante e supervisor) contribuem para enfatizar o carácter formativo e de aprendizagem em que o estudante está inserido. Por conseguinte, anotemos alguns aspetos que, no nosso entender, merecem relevância:

(i) O nível de concordância assumido quanto ao item 28 sublinha que um dos fatores essenciais, segundo a perspetiva dos estudantes, é a manutenção de atitudes éticas e responsáveis ao longo de todo o processo investigativo. Assim, o supervisor deve demonstrar, através das suas ações, que cumpre normas éticas, promovendo-as junto dos estudantes;

¹⁶ Perspetiva já utilizada num subponto anterior.

Quadro 5.10: Hierarquia das competências referentes ao perfil de qualidade dos supervisores de investigação doutoral: Heterorreflexão.

Competências	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
(4) Gerir e estar a par dos trabalhos investigativos de todos os estudantes de doutoramento que orienta.	189	5	7	6.72	.55
(3) Promover um bom relacionamento com o estudante.	189	4	7	6.67	.58
(6) Dar feedback atempado e construtivo ao trabalho realizado pelo estudante.	189	3	7	6.67	.64
(9) Ter motivação intrínseca para orientar o estudante.	187	2	7	6.61	.72
(28) Ser promotor de atitudes éticas.	186	3	7	6.59	.73
(33) Proporcionar ao estudante um apoio, um acompanhamento sistemático e regular.	187	3	7	6.57	.75
(25) Promover discussões científicas que sejam enriquecedoras para o trabalho investigativo que o estudante está a desenvolver.	187	1	7	6.55	.81
(21) Ser rigoroso e exigente para com a investigação doutoral que o estudante está a desenvolver.	187	3	7	6.54	.74
(14) Decidir o número máximo de estudantes de doutoramento que consegue orientar de modo eficaz.	186	2	7	6.54	.86
(7) Demonstrar e promover a criatividade e a inovação.	189	3	7	6.52	.73
(8) Colocar o estudante em contacto com outro(s) investigador(es) relevante(s) para a investigação de doutoramento, sempre que tal se revelar necessário.	189	3	7	6.51	.71
(31) Demonstrar flexibilidade e espírito aberto para trabalhar com o estudante.	187	4	7	6.51	.71
(11) Negociar com o doutorando as opções investigativas que o estudante toma ou propõe.	187	3	7	6.51	.71
(24) Estimular o estudante para escrever artigos científicos, nomeadamente em revistas com peritagem científica.	187	1	7	6.48	.79
(12) Possuir competências técnicas e científicas aprofundadas no domínio em que o estudante vai ou está a realizar a investigação doutoral.	186	3	7	6.44	.87
(13) Motivar o estudante.	186	1	7	6.42	1.04
(10) Estimular os estudantes a exporem-se perante investigadores, em diversos contextos (nomeadamente em congressos internacionais e outros eventos).	187	4	7	6.41	.71
(34) Favorecer uma orientação em equipa (orientador e coorientador).	187	4	7	6.39	.91

Capítulo 5

Competências	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
(23) Promover o desenvolvimento de competências reflexivas e de questionamento do estudante.	185	2	7	6.35	.80
(30) Dar novas contribuições à investigação e/ou trabalhos realizados pelo estudante.	187	4	7	6.33	.81
(16) Estimular uma interação positiva e cooperativa entre os vários elementos da equipa de investigação em que o estudante se insere.	185	3	7	6.30	.87
(1) Promover a autonomia do estudante.	189	2	7	6.29	.85
(39) Ser sensível a questões de financiamento do estudante.	185	1	7	6.25	1.04
(32) Desenvolver ativamente a sua própria atividade de investigação.	187	2	7	6.16	1.09
(26) Possuir conhecimentos transversais, relativos ao processo investigativo, que ultrapassam o domínio científico em que investiga.	187	1	7	6.16	1.02
(2) Inserir o estudante numa equipa de investigação.	189	1	7	6.13	1.12
(36) Estimular o apoio entre estudantes que se encontram em diferentes fases da investigação doutoral.	187	3	7	6.08	.89
(15) Ser diretivo ao marcar prazos e/ou tarefas de investigação ao estudante.	187	2	7	6.01	1.10
(35) Estar informado sobre as atividades desenvolvidas no âmbito das Unidades Curriculares (do Programa Doutoral) frequentadas pelo estudante.	185	1	7	5.99	1.06
(38) Promover uma articulação entre os trabalhos que o estudante realiza no âmbito do Programa Doutoral e o trabalho de investigação doutoral que está a desenvolver.	187	1	7	5.96	1.04
(19) Proporcionar ao estudante condições físicas (material, gabinete, laboratório) para ele desenvolver a sua atividade de investigação.	187	1	7	5.77	1.57
(20) Ter uma rede de contactos já estabelecida no âmbito do seu domínio de especialidade e de investigação, em particular no domínio em que se insere o projeto de doutoramento dos seus estudantes.	187	1	7	5.72	1.23
(29) Estimular a divulgação da investigação doutoral a públicos não académicos.	187	1	7	5.72	1.18
(27) Apoiar emocionalmente o estudante.	187	1	7	5.66	1.40
(17) Integrar o estudante em trabalhos de investigação transversais à investigação doutoral que se encontra a desenvolver.	187	1	7	5.44	1.39
(22) Adaptar-se ao estilo de personalidade do estudante.	187	1	7	5.35	1.35
(5) Orientar trabalhos de investigação apenas no domínio científico em que trabalha.	189	1	7	5.12	1.72
(37) Encorajar o envolvimento do estudante (em particular, se for bolseiro a tempo integral) em atividades de apoio à docência.	185	1	7	4.70	1.81
(18) Decidir a autoria e a ordem dos autores dos artigos científicos quando estes são escritos no âmbito da investigação de doutoramento do estudante.	187	1	7	3.54	1.97

(ii) Por sua vez, o item 21 encontra-se próximo do anterior, observando-se uma concordância quanto à ênfase no rigor que deve pautar a prática investigativa. Este é, pois, um princípio indispensável que deve ser estimulado pelo supervisor e seguido, também, pelo estudante, que se encontra em processo de formação (como já salientámos diversas vezes);

(iii) Já o nível médio de concordância que se refere ao item 9 destaca a motivação intrínseca como sendo uma competência que não é apenas 'exclusiva' dos estudantes, mas sim dos dois elementos da díade.

Para além disso, podemos concluir que a conjugação das competências observadas nos itens 6, 33, 25, 8 e 11 poderão contribuir para o desenvolvimento integrado da autonomia do próprio estudante, perspetivando nós uma relação intrincada de responsabilidades dos elementos da díade. Assim, podemos concluir, de forma mais específica, que o supervisor, através das suas práticas e ações, contribuirá não só para o desenvolvimento de competências de vária ordem do estudante (as quais poderão ser atualizadas dentro e fora da Academia), mas também para iniciá-lo em princípios referentes à atividade académico-científica, transversais aos domínios científicos.

2.1.2.2. Sobre as competências com um nível de concordância intermédio

As 21 competências, que apresentam médias que as colocam neste grupo, demonstram ser, novamente, de natureza diversificada, mapeando vários aspetos do processo supervisivo e investigativo.

A competência com média de concordância mais elevada no âmbito deste grupo coloca, mais uma vez, o estudante como 'objeto': o supervisor deve 'estimular o estudante para escrever artigos científicos'. Este parece ser um aspeto inevitável na socialização do estudante no seio de uma comunidade académico-científica que excede, em muito, os 'muros' do(s) local(ais) ou contexto(s) específico(s) onde realiza a sua investigação doutoral. Consequentemente, o supervisor tem a tarefa de 'iniciar' o estudante em várias atividades que contribuirão para a formação da sua identidade, nomeadamente académico-científica. A escrita é um aspeto a salientar e com uma importância incontornável.

Também pela razão que acabámos de explicitar, encontramos, neste grupo de competências de nível de concordância intermédio, itens como os seguintes: 10, 34, 16 e 2. Todos direcionam a nossa atenção para a interação social e comunicativa no âmbito da investigação doutoral. De facto, estes aspetos ajudam o estudante a tornar-se envolvido, a sentir-se e a fazer parte de um grupo (que compreende pares seniores e juniores),

contribuindo para a sua socialização e ‘contextualização’ – no sentido de ‘fazer parte’ e sentir-se integrado. Igualmente, essa integração, mas de fundo mais académico, constata-se pelo nível médio de concordância que encontramos relativamente ao item 30 - ‘dar novas contribuições à investigação e/ou trabalhos realizados pelo estudante’.

Finalmente, observamos a concordância assumida pelos estudantes ao item 13 – ‘motivar o estudante’ – que coloca a tónica numa interessante responsabilidade que o supervisor detém. Consideramos, na verdade, que essa motivação marcará uma diferença na integração e envolvimento do estudante, contribuindo para a qualidade do relacionamento, assim como para a sua permanência no doutoramento e conclusão desse percurso. Para além disso, o nível relativamente elevado de concordância que o item em questão revela neste grupo (comparativamente com os restantes itens) pode ser um fator que apresente uma ‘pista’ no que concerne a expectativas do doutorando quanto a atitudes que espera do supervisor.

2.1.2.3. Sobre as competências com um nível de concordância inferior

As competências que podemos incluir neste grupo com médias inferiores a 5.50 reportam-se a itens como o 17 e o 37, que remetem para o estímulo que o supervisor poderá dar para o estudante se envolver em atividades de investigação transversais e de apoio à docência. No entanto, o facto de esses itens pertencerem a este grupo, demonstra que os estudantes se encontram mais de acordo quanto ao seu envolvimento e enfoque na atividade de investigação doutoral.

Antes de terminarmos, observe-se o item 5 – ‘orientar trabalhos de investigação apenas no domínio científico em que trabalha’. Parece-nos, pois, que os estudantes demonstram uma relativa abertura no que concerne ao facto de os supervisores deverem realizar um trabalho de supervisão mesmo que não seja no exato domínio científico e/ou área em que, normalmente, desenvolvem o seu trabalho. Isto leva-nos a considerar que o processo de supervisão pode ser caracterizado por uma maior transversalidade e/ou abrangência, não se restringindo apenas a questões disciplinares – apesar de pensarmos que estas são fundamentais e enquadram uma determinada prática e experiência. Tal como já tinha sido abordado nos *focus groups*, há um conjunto de competências e de práticas relativas ao processo de investigação e cultura académico-científica que revelam uma identidade comum da Academia.

Finalmente, acrescente-se um outro aspeto: o item 18 apresenta um valor que já se pode localizar na parte negativa da escala (de acordo com a que foi utilizada no questionário),

sendo o item em questão o último da hierarquia. Assim, podemos concluir que os estudantes não estão de acordo quanto à presença desta competência no perfil de qualidade do supervisor.

2.2. Influência de variáveis sobre as competências dos perfis de qualidade: Sistematização da perspectiva dos estudantes

De acordo com os itens que constituem a parte I do questionário dirigido a estudantes, passaremos a analisar, nos subpontos seguintes, a diferenciação do nível de concordância relativo às competências (que constituem os perfis de qualidade tanto de supervisores, como de estudantes) em função das variáveis seguintes¹⁷:

(i) Idade;

(ii) Situação acadêmico-profissional no ano anterior à entrada no doutoramento;

(iii) Situação atual, onde incluímos aspetos como: serem bolseiros e não bolseiros, estudantes a tempo integral e parcial, apenas estudantes e com outra atividade profissional;

(iv) Número de inscrições no doutoramento;

(v) Motivações de entrada no doutoramento;

(vi) Domínio científico em que se desenvolvem a sua investigação de doutoramento.

Ao longo dos subpontos seguintes, sistematizaremos e tentaremos fazer sentido sobre os aspetos que emergem como estatisticamente significativos, pois estes são reveladores de diferenças que devem ser assinaladas.

¹⁷ Como referimos no mesmo ponto ‘espelho’ relativo à perspectiva dos supervisores, relembramos que não analisaremos a influência das variáveis como a ‘nacionalidade’ e o ‘sexo’.

Para além disso, há que referir que, não havendo diferenças entre quem tem apenas um supervisor e quem tem também um cossupervisor, nos absteremos de analisar esse aspeto. Na verdade, os estudantes que têm cossupervisor concordam com o respetivo item do questionário (item 34 do perfil de qualidade dos supervisores), não se manifestando outras diferenças estatisticamente significativas.

Devemos ressaltar, igualmente, que não analisaremos a influência da variável ‘habilitações académicas’, na medida em que os 5 grupos a ela referentes são desequilibrados em termos de número. Não havendo possibilidade de os grupos serem agrupados, não procedemos com a análise, de modo a não incorrerem em erros na leitura dos resultados.

Finalmente, não abordaremos a variável ‘momento em que se encontram no doutoramento’ nem a variável ‘carreira profissional futura que ambicionam, depois de terminarem o doutoramento’, pois não compreendemos as diferenças estatisticamente significativas que emergem. Quanto à primeira variável, do nosso ponto de vista, será necessário, posteriormente, realizar investigações futuras que permitam ‘fazer luz sobre’ e determinar a especificidade de cada momento da investigação e respetivas competências, tanto de estudantes como de supervisores, que são mobilizadas e potenciadas em cada ‘fase’. Quanto à segunda variável, será interessante, também futuramente, perceber-se em que medida a expectativa e planos para uma carreira futura tem influência no decorrer do processo investigativo e superviso.

2.2.1. Relação entre idade e nível de concordância quanto às competências dos perfis de qualidade de estudantes e de supervisores

De acordo com os quadros seguintes (quadro 5.11 e 5.12), existem correlações estatisticamente significativas entre as idades dos estudantes e o nível de concordância revelado quanto a algumas competências relativas ao seu próprio perfil de qualidade, assim como ao perfil dos supervisores. Porém, apesar de serem correlações de magnitude baixa (Cohen et al., 2002), são aspetos que deverão ser relevados e interpretados.

No primeiro quadro (quadro 5.11), podemos verificar que os estudantes mais jovens assumem uma concordância mais elevada relativamente aos itens 2, 5 e 16.

Quadro 5.11: Coeficiente de correlação de Pearson entre competências relativas ao perfil de qualidade dos estudantes e a idade.

Competências	N	Idade
O estudante de doutoramento deve		
(2) Trabalhar em equipa.	195	-.147*
(5) Dominar uma língua estrangeira (em particular o Inglês), para além da língua materna.	195	-.257**
(7) Ter estado envolvido em alguma atividade profissional, anteriormente ao início do doutoramento.	196	.289**
(16) Ser capaz de lidar com imprevistos, pressões e/ou obstáculos decorrentes da investigação doutoral.	194	-.244**
(31) Desenvolver uma investigação que tenha impacto na sociedade não científica.	196	.255**

* p<.050; ** p<.010

No caso do item 2, consideramos que, sendo mais jovens e provavelmente tendo parca experiência em termos de investigação, o envolvimento e o trabalho numa equipa poderão ser benéficos para o seu próprio crescimento e desenvolvimento do seu projeto investigativo, para além de ser um aspeto que contribui para a sua integração. Aliás, esta ideia já havia sido relevada nos *focus groups* com estudantes.

No que concerne ao item 16 (e também baseando-nos na possível curta ou parca experiência em investigação), perspetivamos que a capacidade para lidar com imprevistos parece ser algo com que os estudantes mais jovens estão de acordo, visto que estes poderão não estar habituados a lidarem e/ou a confrontarem-se com determinados problemas/situações. Sendo as pressões, obstáculos e/ou imprevisibilidades relativamente

frequentes no processo investigativo, parece-nos que esta diferença estatisticamente significativa enfatiza o facto de os estudantes mais jovens mostrarem uma sensibilidade para o que acontece no dia a dia do processo investigativo, o qual se revela exigente e desafiante, não isento de dificuldades.

Por fim, no que concerne ao item 5, ao serem concordantes com o domínio de uma língua estrangeira, os estudantes mais jovens, que se estão a iniciar numa carreira científica, demonstram que já absorveram um aspeto relevante na comunicação académico-científica: a importância da língua inglesa, enquanto língua de comunicação em ciência (pelo menos uma das principais).

Por sua vez, os estudantes mais velhos assumem um nível de concordância mais elevado quanto aos itens 7 e 31.

Relativamente ao item 7, consideramos que os sujeitos (face à experiência que, no momento do preenchimento do questionário, detêm) talvez possuam a consciência que o seu percurso investigativo tivesse sido mais fácil caso tivessem passado por uma atividade profissional antes do início do doutoramento. Cremos que este aspeto poderá estar, aliás, relacionado com questões de maturidade profissional, que também emergiram nos *focus groups*.

No caso do item 31, talvez se constate uma consciência crescente no que concerne à 'utilidade' da Ciência, sublinhando-se um discurso que se tem vindo a intensificar: a Ciência/ os 'produtos' da investigação com impacto/consequências para o bem-estar e/ou para o mundo fora dos 'muros' das instituições de Ensino Superior. Novamente, parece que esta conceção está mais vincada nas vozes de estudantes mais velhos, com uma maior maturidade e mais experiência, assim como com expectativas diferentes (relativamente aos estudantes mais novos) no que concerne aos trabalhos investigativos desenvolvidos, nomeadamente, no âmbito do doutoramento.

Relativamente ao quadro seguinte (quadro 5.12), que diz respeito ao perfil de qualidade dos supervisores, poderemos verificar que os estudantes mais jovens revelam uma concordância mais elevada quanto aos itens 2 e 19, enquanto os mais velhos quanto aos itens 5 e 27.

O item 2 relativo ao perfil de qualidade dos supervisores relaciona-se de forma bem próxima com o item 2 do perfil de qualidade dos estudantes: o trabalho em equipa é, pois, considerado como fundamental para todos os estudantes, em particular para os mais jovens. Este facto pode igualmente significar que, atualmente, há uma maior tendência para se

enfatizar que o processo de investigação se contextualiza, em muitos casos, numa equipa de investigação¹⁸.

Por sua vez, não conseguimos encontrar uma explicação plausível para o facto de serem os estudantes mais novos a mostrarem uma concordância mais elevada relativamente ao item 19¹⁹. Todavia, poderíamos levantar a questão: será que os constrangimentos económico-financeiros que temos vindo a assistir em termos de financiamento de projetos de investigação e das próprias instituições de Ensino Superior estão a ter consequências mais visíveis atualmente, pelo que são os estudantes mais jovens aqueles que estão a demonstrar uma maior consciência no que concerne a estes aspetos (relativos às condições físicas em que deverão desenvolver a sua atividade investigativa)? Cremos que respostas a esta questão poder-nos-iam elucidar sobre o resultado obtido.

Quadro 5.12: Coeficiente de correlação de Pearson entre competências relativas ao perfil de qualidade dos supervisores e a idade.

Competências	N	Idade
O orientador científico de doutoramento deve:		
(2) Inserir o estudante numa equipa de investigação.	188	-.219**
(5) Orientar trabalhos de investigação apenas no domínio científico em que trabalha.	188	.197**
(19) Proporcionar ao estudante condições físicas (material, gabinete, laboratório) para ele desenvolver a sua atividade de investigação.	186	-.147*
(27) Apoiar emocionalmente o estudante.	186	.226**

* p<.050; ** p<.010

Por sua vez, os estudantes mais velhos, talvez fruto de uma maturidade possivelmente maior, são concordantes quanto ao facto de os supervisores deverem demonstrar uma *expertise* elevada no seu domínio científico (item 5), devendo-se, portanto, concentrar numa determinada área.

¹⁸ Para além disso, para tentarmos compreender melhor o facto mencionado, verificámos que os estudantes das CSH diferiam de forma estatisticamente significativa dos outros dois grupos (CEE e CNVSA), sendo estes os mais velhos. Neste sentido, uma explicação alternativa será que os estudantes mais novos são, na sua maioria, das CEE e CNVSA, pelo que o cruzamento destas informações pode ajudar a entender o facto de os estudantes mais jovens mostrarem estar mais concordantes quanto ao item 2 (relativo ao perfil de qualidade dos supervisores).

¹⁹ Novamente, salientamos o facto de os estudantes mais novos serem provenientes de dois domínios científicos cuja investigação, sendo desenvolvida em ambiente predominantemente laboratorial, conduzirá ao facto de serem concordantes quanto ao item em que nos debruçamos.

Finalmente, são também os estudantes mais velhos a revelarem um nível de concordância mais elevado quanto ao apoio emocional que os supervisores devem dar aos doutorandos (item 27). Eventualmente, a sua maturidade e experiência investigativa são fatores que afetam a perspetiva que este conjunto de estudantes possui, nomeadamente no que concerne à influência (e presença) que as emoções têm num processo de aprendizagem e de investigação.

2.2.2. Relação entre situação académico-profissional no ano anterior ao início do doutoramento e nível de concordância quanto às competências dos perfis de qualidade de estudantes e de supervisores

De acordo com a caracterização apresentada no capítulo 3, no que concerne à situação académico-profissional dos estudantes antes de iniciarem o doutoramento, verificamos que, de entre 10 possibilidades, a que reúne um maior número de respostas é o item 3 que corresponde a ‘trabalhei num lugar de docência no Ensino Superior’. Este item foi selecionado por 25.4% dos respondentes (N=50). Neste sentido, considerámos que seria mais interpretável considerar a dicotomização desta variável em dois grupos (se trabalhou no Ensino Superior ou não trabalhou no Ensino Superior).

Face ao quadro que apresentamos seguidamente, podemos concluir que estes dois grupos diferem de forma estatisticamente significativa relativamente à concordância assumida quanto a duas competências relativas ao perfil de qualidade do estudante e a três relativas ao perfil de qualidade do supervisor (quadro 5.13).

Especificamente, podemos verificar que:

(i) Os estudantes que trabalharam num lugar de docência no Ensino Superior revelam um nível de concordância mais elevado quanto ao item 14 referente ao perfil de qualidade dos supervisores;

(ii) Os estudantes que não trabalharam num lugar de docência no Ensino Superior revelam uma concordância mais elevada no que concerne aos 2 itens referentes ao seu perfil de qualidade (item 2 e 5) e aos itens 16 e 19 relativos ao perfil de qualidade dos supervisores.

De facto, é curioso observar as conclusões mencionadas, para as quais, na verdade, não conseguimos encontrar uma justificação cabal e aprofundada. Pelo contrário, há uma questão que, no nosso entender, emerge: será que os estudantes, que foram docentes no Ensino Superior no ano anterior ao início do doutoramento, já se encontram aculturados na sua disciplina e/ou domínio científico e, conseqüentemente, não são tão concordantes quanto aos itens 2 e 5 relativos ao seu próprio perfil de qualidade, assim como aos itens 16 e 19 do

perfil de qualidade dos supervisores? Não deveria, essa socialização prévia de que ‘usufruíram’, sublinhar que essas competências, para as quais os itens mencionados apontam, deveriam fazer parte do seu perfil de qualidade?

Quadro 5.13: Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo – os que trabalharam num lugar de docência e os que não trabalharam – às competências em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando os perfis de qualidade dos estudantes e supervisores.

Competências	Grupos	N	Média	Desvio padrão	t	p
Perfil de qualidade do estudante de doutoramento O estudante de doutoramento deve						
(2) Trabalhar em equipa.	Trabalharam	50	5.72	1.20	2.637	.010
	Não trabalharam	146	6.21	.96		
(5) Dominar uma língua estrangeira (em particular o Inglês), para além da língua materna.	Trabalharam	49	6.02	1.07	3.288	.002
	Não trabalharam	147	6.56	.77		
Perfil de qualidade do supervisor de investigação doutoral O orientador científico deve						
(14) Decidir o número máximo de estudantes de doutoramento que consegue orientar de modo eficaz.	Trabalharam	46	6.74	.49	2.478	.014
	Não trabalharam	140	6.47	.95		
(16) Estimular uma interação positiva e cooperativa entre os vários elementos da equipa de investigação em que o estudante se insere.	Trabalharam	45	5.98	1.08	2.873	.005
	Não trabalharam	140	6.40	.78		
(19) Proporcionar ao estudante condições físicas (material, gabinete, laboratório) para ele desenvolver a sua atividade de investigação.	Trabalharam	47	4.98	1.94	3.474	.001
	Não trabalharam	140	6.04	1.33		

Creemos que, de facto, uma exploração mais aprofundada em estudos futuros deveria ser realizada com o objetivo de compreendermos esta diferença nas conceções que os estudantes envolvidos e os que não estiveram envolvidos em atividades de docência no ano anterior ao início de doutoramento apresentam. Em que medida é que essa experiência, ou a ausência dela, contribui para o seu entendimento acerca do trabalho superviso e investigativo?

2.2.3. Relação entre situação atual e nível de concordância quanto às competências dos perfis de qualidade de estudantes e de supervisores

É interessante observar que há diferenças estatisticamente significativas no que concerne à concordância revelada no que concerne a determinadas competências – tanto

relativas ao perfil de qualidade dos estudantes como dos supervisores – ao termos em consideração a situação atual dos estudantes que participaram no questionário. As variáveis que caracterizam a ‘situação atual’ são as seguintes: se é ou não bolsheiro; se tem outra atividade profissional para além da investigação doutoral ou não; e se é estudante a tempo parcial ou a tempo integral. Debruçamo-nos sobre cada uma destas variáveis isoladamente nos subpontos seguintes.

2.2.3.1. Diferenças entre bolsheiros e não bolsheiros

Tal como os quadros seguintes demonstram (quadros 5.14 e 5.15), há diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de estudantes que participaram no questionário: os que são bolsheiros e os que não são bolsheiros.

Face ao seu próprio perfil de qualidade, relevamos que, de entre os 6 itens sobre os quais se observam diferenças estatisticamente significativas, constatamos que os estudantes bolsheiros revelam uma concordância mais elevada relativamente aos itens 5 e 24, enquanto os estudantes que não usufruem de qualquer bolsa assumem uma concordância mais elevada quanto aos itens 7, 8, 26 e 31 (quadro 5.14).

No que concerne às competências com médias mais elevadas reveladas pelos estudantes bolsheiros – que se referem aos itens 5 e 24 – podemos tecer algumas considerações. O facto de se demonstrarem mais concordantes quanto ao domínio de uma língua estrangeira demonstra o seu particular interesse e/ou preocupação em questões de comunicação científica. Isto revela também o processo do que podemos chamar de ‘aculturação científica’ pelo qual estão a passar. Porém, é interessante observar que são os estudantes que não usufruem de qualquer bolsa que apresentam uma concordância mais elevada relativamente à competência referida no item 8: ‘escrever de acordo com as normas da escrita académica’. Será que os estudantes bolsheiros têm esse aspeto como melhor adquirido? Como podemos entender estas diferenças? Cremos que, no que concerne à comunicação científica, um aspeto que deve ser explorado no futuro é: a visão, em termos de conceções e de práticas, que os estudantes de doutoramento têm sobre o processo de escrita que se desenrola ao longo do processo de investigação doutoral.

Relativamente ao item 24, parece-nos compreensível que sejam os estudantes bolsheiros a assumir uma concordância mais elevada, uma vez que acabam por ter uma outra disponibilidade que os estudantes não bolsheiros não possuem. O facto de essa competência ser valorizada reforça algo que já mencionámos e que diz respeito à integração e ao processo de ‘iniciação’ pelos quais o estudante bolsheiro (na maioria dos casos a tempo integral) passa.

Todavia, o seu envolvimento em outras atividades transversais pode ser algo que remeta para uma determinada cultura académico-profissional e disciplinar, podendo não acontecer em todos os domínios e/ou disciplinas. Porém, mesmo face ao que havia sido partilhado nos *focus groups*, nomeadamente com estudantes, essa é uma prática relativamente usual, apesar de não ser entendida como positiva por todos os participantes – como, aliás, já mencionámos anteriormente.

Quadro 5.14: Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo – os que são bolseiros e os que não são bolseiros – às competências em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando o perfil de qualidade dos estudantes.

Competências O estudante de doutoramento deve	Grupos	N	Média	Desvio padrão	T	p
(5) Dominar uma língua estrangeira (em particular o Inglês), para além da língua materna.	Bolseiros	120	6.54	.82	2.280	.024
	Não bolseiros	73	6.23	.97		
(7) Ter estado envolvido em alguma atividade profissional, anteriormente ao início do doutoramento.	Bolseiros	121	4.36	1.78	2.450	.015
	Não bolseiros	73	5.00	1.70		
(8) Escrever de acordo com as normas da escrita académica.	Bolseiros	121	5.83	1.24	3.086	.002
	Não bolseiros	73	6.30	.86		
(24) Envolver-se em outras atividades transversais de investigação, para além do seu trabalho de doutoramento, nomeadamente pelo convite do orientador.	Bolseiros	121	5.41	1.31	2.367	.019
	Não bolseiros	73	4.93	1.47		
(26) Saber sintetizar.	Bolseiros	121	6.24	.90	2.345	.020
	Não bolseiros	73	6.53	.82		
(31) Desenvolver uma investigação que tenha impacto na sociedade não científica.	Bolseiros	121	5.31	1.47	2.324	.021
	Não bolseiros	73	5.77	1.25		

Por sua vez, os estudantes não bolseiros assumem um nível de concordância mais elevado quanto à competência relativa ao envolvimento numa atividade profissional, anteriormente ao início do doutoramento (item 7). De facto, podemos verificar que os estudantes não bolseiros são significativamente mais velhos e, maioritariamente, têm uma atividade profissional. Ora, face à sua experiência profissional e pessoal, eles apresentam uma outra perspetiva sobre o item mencionado. Por conseguinte, a maturidade que possuem leva-os a olhar para a investigação doutoral, que experienciam no momento de preenchimento do

questionário, e a revelarem acordo quanto à existência de atividade profissional prévia. Este também seria um ponto a explorar com mais detalhe em investigações futuras, em especial na relação existente entre competências de natureza mais profissional e competências académico-investigativas mobilizadas num determinado domínio e/ou disciplina.

Inclusivamente, essa maturidade e experiência profissional poderão ser considerados aspetos que também conduzem ao facto de ser o grupo de estudantes não bolseiros a revelarem um nível de concordância mais elevado quanto ao item 31 – o desenvolvimento de ‘uma investigação que tenha impacto na sociedade não científica’. Parece-nos, pois, que estes estudantes demonstram uma maior sensibilidade quanto à importância que uma investigação, mesmo desenvolvida num doutoramento, poderá ter nomeadamente fora da sociedade académico-científica.

Finalmente, o facto de se mostrarem de acordo relativamente ao item 26 poderá sublinhar uma preocupação em termos de escrita aliada a pressões de tempo que poderão sentir, pois têm uma atividade profissional, podendo esta conduzir a alguns constrangimentos para o processo de investigação doutoral em que estão envolvidos. Neste sentido, a capacidade de síntese reveste-se de alguma relevância nas suas estratégias de leitura e escrita, ajudando-os no processo investigativo.

Quadro 5.15: Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo – os que são bolseiros e os que não são bolseiros – às competências em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando o perfil de qualidade dos supervisores.

Competências O orientador científico de doutoramento deve	Grupos	N	Média	Desvio padrão	t	P
(5) Orientar trabalhos de investigação apenas no domínio científico em que trabalha.	Bolseiros	115	4.90	1.82	2.252	.026
	Não bolseiros	72	5.46	1.51		
(19) Proporcionar ao estudante condições físicas (material, gabinete, laboratório) para ele desenvolver a sua atividade de investigação.	Bolseiros	113	6.09	1.37	3.295	.001
	Não bolseiros	72	5.31	1.69		
(23) Promover o desenvolvimento de competências reflexivas e de questionamento do estudante.	Bolseiros	112	6.24	.83	2.324	.021
	Não bolseiros	71	6.52	.73		
(27) Apoiar emocionalmente o estudante.	Bolseiros	113	5.41	1.41	3.069	.002
	Não bolseiros	72	6.04	1.31		
(28) Ser promotor de atitudes éticas.	Bolseiros	112	6.48	.78	2.718	.007
	Não bolseiros	72	6.76	.62		

No que diz respeito ao perfil de qualidade dos supervisores, voltamos a encontrar diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, especificamente em 5 itens (quadro 5.15). Os estudantes que possuem uma bolsa revelam uma concordância mais elevada quanto ao item 19 (quadro 5.15). De facto, sendo bolseiros e estando a maioria a tempo integral não é de estranhar que algumas das suas preocupações recaiam sobre aspetos práticos da sua atividade investigativa – daí que concordem sobre a necessidade de terem condições materiais e físicas.

Pelo contrário, os estudantes que não usufruem de qualquer bolsa assumem um nível de concordância mais elevado no que concerne aos itens 5, 23, 27 e 28 (quadro 5.15).

Relativamente aos itens 5, 23 e 28, estes referem-se a competências de natureza mais académica. Porém, enquanto o item 5 se centra no supervisor, já os itens 23 e 28 têm como ‘objeto’ o estudante de doutoramento - nomeadamente o desenvolvimento de determinadas competências (reflexivas, de questionamento e ética) pela criação, da parte do supervisor, de condições favoráveis para que isso ocorra.

Antes de concluirmos, não podemos deixar de relevar o facto de também serem os estudantes não bolseiros a posicionarem-se num nível de concordância mais elevado relativamente ao item 27. Talvez por não usufruírem de bolsa, o percurso de investigação doutoral se lhes revele emocionalmente mais árduo, exigindo, do supervisor, um outro tipo de apoio e estímulo que não são apenas de natureza académica e cognitiva.

2.2.3.2. Diferenças entre os estudantes que têm outra atividade profissional para além da investigação doutoral e os que não têm

Considerando o quadro seguinte (quadro 5.16), verificamos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de estudantes que trabalha (ou seja, que têm uma atividade profissional para além da investigação doutoral) e o grupo de estudante que não trabalha (isto é, que não têm outra atividade profissional para além da investigação doutoral).

Relativamente ao grupo de estudantes dedicado apenas à investigação doutoral, é revelada uma concordância mais elevada quanto ao item 2 relativo ao perfil de qualidade dos estudantes, e ao item 19 relativo ao perfil de qualidade dos supervisores (quadro 5.16). Por sua vez, os estudantes com uma atividade profissional para além do doutoramento, revelam um nível de concordância mais elevado relativamente aos itens 7, 8 e 31 do perfil de qualidade dos estudantes (quadro 5.16).

Quadro 5.16: Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo – os que trabalham e os que não trabalham – às competências em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando os perfis de qualidade dos estudantes e supervisores.

Competências	Grupos	N	Média	Desvio padrão	t	p
Perfil de qualidade do estudante de doutoramento						
O estudante de doutoramento deve						
(2) Trabalhar em equipa.	Trabalham	80	5.88	1.13	2.562	.011
	Não trabalham	111	6.27	.93		
(7) Ter estado envolvido em alguma atividade profissional, anteriormente ao início do doutoramento.	Trabalham	80	4.91	1.69	2.214	.028
	Não trabalham	112	4.35	1.77		
(8) Escrever de acordo com as normas da escrita académica.	Trabalham	80	6.21	.91	2.210	.028
	Não trabalham	112	5.87	1.26		
(31) Desenvolver uma investigação que tenha impacto na sociedade não científica.	Trabalham	80	5.78	1.31	2.703	.007
	Não trabalham	112	5.22	1.45		
Perfil de qualidade do supervisor de investigação doutoral						
O orientador científico de doutoramento deve						
(19) Proporcionar ao estudante condições físicas (...) para ele desenvolver a sua atividade de investigação.	Trabalham	76	5.20	1.83	4.305	.000
	Não trabalham	106	6.22	1.14		

No caso do item 2, compreendemos que a inexistência de outra atividade profissional possa conduzir à necessidade de os estudantes desejarem sentir-se integrados e participantes de uma equipa de investigação com a qual se identificarão e no âmbito da qual desenvolverão a sua investigação doutoral.

Relativamente ao item 19 (que é o único com diferença estatisticamente significativa a registar no perfil de qualidade dos supervisores), parece-nos expectável que os estudantes sem outra atividade profissional sublinhem a necessidade de ter condições materiais e físicas para desenvolverem a sua atividade investigativa.

Por sua vez, o conjunto de estudantes com uma atividade profissional para além da investigação doutoral parecem apresentar um tipo de maturidade e experiência, levando-os a assumir, no que concerne às competências observadas nos itens 7 e 31, um nível de concordância mais elevado. O facto de, deste grupo de estudantes, fazerem parte sujeitos mais velhos e que estão a trabalhar conduz a uma maior valorização da experiência académico-profissional prévia (que, cremos, terá consequências benéficas para quem decide

realizar um doutoramento), assim como de uma espécie de ‘alinhamento’ relativo ao impacto na sociedade não científica. De facto, é nesse contexto que se situam os seus pares e onde se sentem mais familiarizados.

Finalmente, a concordância que os doutorandos que trabalham revelam sobre o item 8 pode estar relacionada com o facto de a escrita de artigos académico-científicos ser uma competência específica para quem realiza uma investigação doutoral. Sobressai, então, que não é necessário apenas escrever-se bem: a escrita académica exige a mobilização de um outro tipo de competências linguísticas de natureza formal e disciplinar, específicas de quem desenvolve trabalho investigativo, nomeadamente ao nível doutoral.

2.2.3.3. Diferenças entre estudantes a tempo parcial e estudantes a tempo integral

Dos 6 itens com diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de estudantes a tempo parcial e o grupo de estudantes a tempo integral, 3 itens referem-se ao perfil de qualidade dos estudantes e outros 3 itens ao perfil de qualidade dos supervisores.

Tal como se verifica no quadro seguinte (quadro 5.17), a 5 itens é revelada uma média de concordância mais elevada pelos estudantes a tempo integral e apenas a 1 item pelos estudantes a tempo parcial – item este que faz parte do perfil de qualidade dos supervisores (item 32).

No que concerne ao último caso mencionado (estudantes a tempo parcial), constatamos que eles reúnem características como mais idade e maior experiência profissional. Cremos, então, que a existência destas características poderá influenciar a forma como este grupo de estudantes espera que seja o comportamento profissional dos próprios supervisores – os quais devem ‘desenvolver de forma ativa a sua própria atividade de investigação’, para além, acrescentamos nós, do trabalho ‘normal’ superviso e de acompanhamento.

Por sua vez, no que diz respeito ao seu próprio perfil de qualidade, os estudantes a tempo integral estão de acordo em média e de forma significativamente superior quanto:

(i) Ao item 32, cuja competência é de natureza mais intrapessoal: neste caso, encontrando-se a tempo integral, há a necessidade de manifestarem uma disponibilidade pessoal para desenvolverem a investigação doutoral;

(ii) Ao item 24, reportando-se a uma competência de índole mais académica: encontrando-se a tempo integral, o envolvimento em atividades de investigação transversais pode contribuir para a sua integração e socialização, podendo os doutorandos vir a beneficiar de outros tipos de experiências cujo enfoque é o processo investigativo;

Quadro 5.17: Médias e desvios-padrão do nível concordância por cada grupo – os que estão a tempo parcial e os que estão a tempo integral – às competências em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando os perfis de qualidade dos estudantes e supervisores.

Competências	Grupos	N	Média	Desvio padrão	t	p
Perfil de qualidade do estudante de doutoramento O estudante de doutoramento deve						
(24) Envolver-se em outras atividades transversais de investigação, para além do seu trabalho de doutoramento, nomeadamente pelo convite do orientador.	T. Parcial	51	4.78	1.53	2.825	.005
	T. Integral	143	5.41	1.28		
(32) Ter disponibilidade pessoal para realizar a investigação de doutoramento.	T. Parcial	51	6.18	.87	2.249	.026
	T. Integral	142	6.45	.70		
(33) Incorporar, no seu trabalho, as críticas e o feedback do orientador.	T. Parcial	51	5.90	1.36	2.567	.011
	T. Integral	143	6.34	.92		
Perfil de qualidade do supervisor de investigação doutoral O orientador científico de doutoramento deve						
(24) Estimular o estudante para escrever artigos científicos, nomeadamente em revistas com peritagem científica.	T. Parcial	47	6.21	1.08	2.087	.041
	T. Integral	137	6.56	.65		
(25) Promover discussões científicas que sejam enriquecedoras para o trabalho investigativo que o estudante está a desenvolver.	T. Parcial	47	6.23	1.15	2.406	.019
	T. Integral	137	6.66	.64		
(32) Desenvolver ativamente a sua própria atividade de investigação.	T. Parcial	47	6.40	.74	2.153	.033
	T. Integral	137	6.09	1.17		

(iii) Ao item 33, cuja competência é de natureza interpessoal mas também académica: aqui reforça-se a necessidade do diálogo estabelecido com o supervisor, que é uma das pessoas principais que o ‘inicia’ numa determinada cultura académico-profissional e disciplinar. De facto, o feedback e críticas do supervisor revestem-se de grande relevância para o seu crescimento e avanço na atividade investigativa.

No que concerne às competências do perfil de qualidade dos supervisores, há que observar que os dois itens sobre os quais os estudantes a tempo integral se posicionam num nível de concordância mais elevado (itens 24 e 25) se reportam a competências de índole mais

interpessoal/ comunicativa. É, pois, expectável que, dedicando-se a tempo integral à investigação doutoral, os estudantes ‘exijam’ do supervisor (i) um estímulo em termos de escrita de artigos científicos – atividade esta que faz parte não só de fatores relativos a comunicação em ciência, mas também à integração numa cultura académico-científica – e, simultaneamente, (ii) a promoção de discussões científicas e enriquecedoras. Este último aspeto remete-nos para a necessidade de o supervisor promover uma relação fundada em princípios como a dialogicidade, principalmente porque, enquanto sujeito com mais experiência académico-científica, deve ser impulsionador de diálogos frutíferos, que conduzam a um desenvolvimento cognitivo e académico do estudante.

Finalmente, podemos sublinhar que, de alguma forma, o item 25 parece estabelecer alguma relação com o item 33 do perfil de qualidade dos estudantes, o que reforça as interações estabelecidas entre as competências relativas à ‘esfera’ do estudante e à ‘esfera’ do supervisor.

2.2.4. Relação entre número de inscrições no doutoramento e nível de concordância quanto às competências dos perfis de qualidade de estudantes e de supervisores

De facto, como se poderá concluir pela análise dos quadros 5.18 e 5.19, o número de inscrições de doutoramento é uma variável que distingue os sujeitos de forma estatisticamente significativa.

No que concerne ao seu próprio perfil de qualidade (quadro 5.18), observamos que as correlações negativas indicam que os estudantes com menos inscrições assumem um nível de concordância mais elevado quanto aos itens 16, 24 e 25 – apesar de serem correlações consideradas de magnitude baixa (Cohen et al., 2002).

É interessante observar que os estudantes com menos inscrições – e, portanto, sendo expectável que estejam numa fase mais inicial do processo de investigação doutoral – revelem uma concordância elevada relativamente a competências que se reportam a vários domínios:

(i) O item 25 remete para uma competência de cariz interpessoal e, especificamente, para o cerne da relação em que assenta o processo supervisivo da díade, embora colocando a tónica no papel do estudante;

(ii) O item 24 salienta uma competência de índole mais académica. Tendo menos inscrições, os estudantes de doutoramento poderão sentir-se que se encontram num período de adaptação e integração na própria cultura que envolve o processo investigativo. Neste sentido, o facto de poderem participar em outras atividades transversais de investigação

poderá ajudá-los em termos de socialização e, inclusivamente, em termos de autoestima, em especial no que concerne à sua relação com o processo investigativo;

Quadro 5.18: Coeficiente de correlação de Pearson entre competências relativas ao perfil de qualidade dos estudantes e o número de inscrições no doutoramento.

Competências	N	Número de inscrições no dout.
O estudante de doutoramento deve		
(16) Ser capaz de lidar com imprevistos, pressões e/ou obstáculos decorrentes da investigação doutoral.	184	-.164*
(24) Envolver-se em outras atividades transversais de investigação, para além do seu trabalho de doutoramento, nomeadamente pelo convite do orientador.	168	-.165*
(25) Promover um bom relacionamento com o orientador.	186	-.159*

* p<.050; ** p<.010

(iii) Finalmente, o item 16 remete para uma competência que se refere ao cruzamento entre o intrapessoal e o académico. Para quem inicia um processo de investigação doutoral, cremos que o imprevisto, a pressão e/ou o obstáculo poderão ser desafiantes, mas também difíceis de serem ultrapassados. Apesar de se poder já ter algum tipo de experiência, o processo de investigação doutoral incide em aspetos bastante individuais, tendo, portanto, de ser ultrapassados pelos próprios que conduzem essa mesma investigação, apesar de poderem ser apoiados pelo supervisor e/ou colegas/ membros da equipa.

Por sua vez, no que concerne ao perfil de qualidade dos supervisores (quadro 5.19), constatamos que as correlações continuam a ser baixas (Cohen et al., 2002), sendo que (i) os estudantes com menos inscrições revelam um nível de concordância mais elevado relativamente aos itens 1, 17, 18 e 34, e (ii) os estudantes com mais inscrições no doutoramento revelam uma concordância mais elevada apenas quanto ao item 27.

Parece-nos interessante observar que os estudantes com mais inscrições no doutoramento assumem uma concordância mais elevada quanto ao item 27. Consideramos, pois, que, à medida que o processo de investigação doutoral avança e se aproxima do fim, se intensifica um trabalho de construção de conhecimento de base mais individual e solitária por parte do estudante. Cremos que este é um profundo momento de aprendizagem em que o estudante se verá imbuído, atribuindo ao apoio emocional do supervisor um outro tipo de valor, quase que relegando para ‘segundo plano’ um apoio e/ou diálogo de natureza mais cognitiva e disciplinar. De facto, tal como havia sido enfatizado nos *focus groups* tanto com

supervisores como com estudantes: a partir de determinado momento da investigação doutoral, o estudante começa a confrontar-se mais consigo próprio no sentido de (re)construção do conhecimento e/ou de (re)significação do que já lhe é conhecido. Então, podemos considerar que o estudante já terá passado pelo processo de integração e de socialização, aproximando-se mais do momento final em que, nomeadamente através da escrita da tese, se assume como membro de uma cultura académico-científica e disciplinar.

Quadro 5.19: Coeficiente de correlação de Pearson entre competências relativas ao perfil de qualidade dos supervisores e o número de inscrições no doutoramento.

Competências	N	Número de inscrições no dout.
O orientador científico de doutoramento deve		
(1) Promover a autonomia do estudante.	179	-.176*
(17) Integrar o estudante em trabalhos de investigação transversais à investigação doutoral que se encontra a desenvolver.	177	-.193*
(18) Decidir a autoria e a ordem dos autores dos artigos científicos quando estes são escritos no âmbito da investigação de doutoramento do estudante.	177	-.151*
(27) Apoiar emocionalmente o estudante.	177	.192*
(34) Favorecer uma orientação em equipa (orientador e coorientador).	177	-.196**
* p<.050; ** p<.010		

Por sua vez, os estudantes com menos inscrições revelam-se mais concordantes com aspetos que, da nossa perspetiva, se reportam a questões relacionadas com o processo de integração e de socialização que iniciam: itens 1, 17 e 34.

Finalmente, o facto de serem os estudantes com menos inscrições a mostrarem-se mais de acordo com a competência expressa pelo item 18 vem reforçar algo que mencionámos previamente, estando relacionado, no nosso entender, com questões de comunicação em ciência, com questões de maturidade em termos de escrita, com questões de cultura em determinados domínios e/ou disciplinas e, especialmente, com questões de autoridade de vozes. Um estudante com menos inscrições (e, portanto, encontrando-se num momento mais inicial do processo de investigação doutoral) poderá ter mais dificuldade em assumir-se autor de um texto. Estando-se a ‘iniciar’ num determinado domínio e disciplina, poderá ter

dificuldade em reconhecer e em assumir a sua voz, relativamente a uma investigação que estará a começar.

2.2.5. Relação entre motivação de entrada no doutoramento e nível de concordância quanto às competências dos perfis de qualidade de estudantes e de supervisores

Observamos que existe uma relação entre as motivações que impulsionaram os atuais respondentes do questionário a entrarem no doutoramento e o nível de concordância que eles revelam quanto às competências relativas ao seu próprio perfil de qualidade, assim como ao perfil de qualidade dos supervisores.

Relembramos que, de entre um conjunto de 14 possíveis motivações, de natureza diversa (podendo os respondentes assinalar mais do que um item), constatámos que apenas 3 foram assinaladas por mais de 50% dos respondentes do questionário:

- Item 6: ‘Enriquecimento pessoal’ – foi selecionado por 60.4% dos respondentes (N=119);
- Item 9: ‘Interesse pessoal e/ou profissional em aprofundar um tema’ – foi escolhido por 57.4% dos respondentes (N=113);
- Item 14: ‘Valorização profissional em termos futuros - sendo o grau mais elevado, poderá ser entendido como um possível fator de diferenciação em termos de emprego’ – foi assinalado por 54.3% dos respondentes (N=107).

Iremos, pois, focar a nossa atenção nas diferenças estatisticamente significativas que emergem entre os grupos de estudantes que assinaram (ou não) cada uma dessas motivações e a concordância que revelam quanto às competências dos perfis de qualidade. Antes de mais, é interessante observar que as motivações que foram selecionadas remetem para razões de natureza intrapessoal e profissional.

2.2.5.1. Motivação: ‘Enriquecimento pessoal’

Face ao quadro que, seguidamente, apresentamos (quadro 5.20), concluímos que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de doutorandos em 7 competências: 5 relativas ao perfil de qualidade dos estudantes e 2 relativas ao perfil de qualidade dos supervisores. Em todos os casos, são os estudantes que consideraram como motivação para a realização do doutoramento o ‘enriquecimento pessoal’ que assumem um nível médio de concordância superior (quadro 5.20).

Quadro 5.20: Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo – os que assinalam e os que não assinalam o motivo ‘enriquecimento pessoal’ – às competências em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando os perfis de qualidade dos estudantes e supervisores.

Competências	Grupos	N	Média	Desvio padrão	t	p
Perfil de qualidade do estudante de doutoramento O estudante de doutoramento deve						
(1) Relacionar-se com investigadores, em diversos contextos.	Assinalam	119	6.48	.74	2.641	.009
	Não assinalam	78	6.13	1.01		
(2) Trabalhar em equipa.	Assinalam	118	6.24	.91	2.395	.018
	Não assinalam	78	5.86	1.18		
(4) Saber (contra-)argumentar.	Assinalam	118	6.49	.68	2.281	.024
	Não assinalam	78	6.19	1.02		
(24) Envolver-se em outras atividades transversais de investigação, para além do seu trabalho de doutoramento, nomeadamente pelo convite do orientador.	Assinalam	119	5.39	1.16	2.027	.045
	Não assinalam	78	4.96	1.64		
(38) Participar em atividades de apoio à docência (caso seja bolseiro a tempo integral).	Assinalam	117	4.67	1.83	2.619	.010
	Não assinalam	76	3.95	1.92		
Perfil de qualidade do supervisor de investigação doutoral O orientador científico de doutoramento deve						
(10) Estimular os estudantes a exporem-se perante investigadores, em diversos contextos (nomeadamente em congressos internacionais e outros eventos).	Assinalam	116	6.49	.63	1.980	.049
	Não assinalam	71	6.28	.81		
(32) Desenvolver ativamente a sua própria atividade de investigação.	Assinalam	116	6.40	.78	3.484	.001
	Não assinalam	71	5.77	1.38		

É interessante verificar que os estudantes que entraram no doutoramento por questões relacionadas com o seu próprio enriquecimento pessoal – portanto, uma motivação intrínseca, profundamente ligada a uma dimensão intrapessoal – revelam uma concordância mais elevada relativamente a competências de índole diversificada, no que diz respeito ao seu próprio perfil, nomeadamente:

- Competências de índole interpessoal (como as explicitadas nos itens 1 e 2);
- Competências de cariz académico (como as explicitadas nos itens 24 e 38);
- Competência de uma natureza que cruza o interpessoal com o académico (como a do item 4).

Assim, poderemos concluir que o enriquecimento que os estudantes acreditam poder obter e usufruir passa (i) pelo contacto com os outros, investigadores seniores e juniores, bem como com estudantes, (ii) pela sua inserção em diversos tipos de contextos mais ou menos informais, relacionados com investigação e/ou docência, e (iii) pela intensa comunicação e interatividade de que beneficiarão.

Por sua vez, relativamente ao perfil de qualidade dos supervisores, os estudantes que entraram no doutoramento por razões de enriquecimento pessoal assumem um nível de concordância mais elevado no que concerne (i) a um item cujo 'objeto' se situa neles próprios, estudantes (item 10); e (ii) a um item cujo 'objeto' é o próprio supervisor (item 32). Este último caso pode remeter-nos para o facto de os supervisores que desenvolvem ativamente a sua própria atividade de investigação poderem potenciar um diálogo mais enriquecedor.

2.2.5.2. Motivação: 'Interesse pessoal e/ou profissional em aprofundar um tema'

Tal como se pode constatar, a motivação referente a este subponto agrega aspetos de ordem intrapessoal e profissional, sendo que, todavia, o enfoque se centra no aprofundamento de um tema (o que pode conduzir à produção de conhecimento) – portanto, um aspeto de índole académica.

Como se pode constatar pelo quadro 5.21, entre o grupo de estudantes que assinala esta motivação e o grupo que não assinala, emergem diferenças estatisticamente significativas. São os estudantes que assinalam esta motivação que assumem um valor médio de concordância mais elevado quanto aos 5 itens relativos ao perfil de qualidade dos estudantes. Não existem diferenças relativamente ao perfil de qualidade dos supervisores.

Novamente, verificamos que as competências sobre as quais se apresentaram diferenças estatisticamente significativas são de natureza diversa. Porém, podemos observar que todos os itens remetem para competências estabelecidas em interação com outros investigadores (item 1) e com o supervisor (itens 6, 15 e 33), com quem é estabelecida a diáde supervisiva, a qual passa por questões de relação interpessoal (item 15) e por questões de diálogo e interação com o objetivo primordial de se (re)construir conhecimento (itens 6 e 33). Todavia, apesar de existir esse entrecruzamento interpessoal, recai sobre o estudante o dever de 'demonstrar competências de tomada de decisão' (item 36), podendo este aspeto remeter para o carácter de natureza individual de que se reveste o trabalho investigativo de doutoramento.

Quadro 5.21: Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo – os que assinalam e os que não assinalam o motivo ‘interesse pessoal e/ou interesse profissional em aprofundar um tema’ – às competências em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando o perfil de qualidade de estudantes.

Competências	Grupos	N	Média	Desvio padrão	t	p
Perfil de qualidade do estudante de doutoramento						
O estudante de doutoramento deve						
(1) Relacionar-se com investigadores, em diversos contextos.	Assinalam	113	6.47	.76	2.354	.020
	Não assinalam	84	6.17	.98		
(6) Negociar com o orientador as opções em termos da investigação de doutoramento.	Assinalam	111	6.32	.81	2.379	.019
	Não assinalam	84	5.98	1.14		
(15) Adaptar-se ao estilo de personalidade do orientador.	Assinalam	112	4.71	1.50	2.009	.046
	Não assinalam	84	4.27	1.55		
(33) Incorporar, no seu trabalho, as críticas e o feedback do orientador.	Assinalam	113	6.42	.84	2.989	.003
	Não assinalam	84	5.98	1.26		
(36) Demonstrar competências de tomada de decisão.	Assinalam	113	6.53	.61	1.986	.049
	Não assinalam	84	6.29	1.00		

Para concluirmos, podemos ainda sublinhar que, da nossa perspetiva, os itens 6 e 33 do quadro anterior (quadro 5.21) de alguma forma já remetem para algumas responsabilidades que os estudantes colocam sobre o supervisor: a necessidade e capacidade de negociação e de diálogo enriquecedor e científico que o supervisor deve demonstrar relativamente ao trabalho que o estudante está a realizar.

2.2.5.3. Motivação: ‘Valorização profissional em termos futuros’

Ao contrário das motivações anteriores, esta refere-se a um aspeto de ordem profissional e em termos prospetivos, sendo, portanto, dirigida para o futuro.

Assim, no que diz respeito a esta motivação, verificamos que há diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de estudantes que a assinalou e o grupo de estudantes que não assinalou. Essas diferenças verificam-se em 1 item (item 2), no caso do seu próprio perfil de qualidade, e em 2 itens (itens 2 e 32), no que concerne ao perfil de qualidade dos supervisores (quadro 5.22). Novamente, são os estudantes que assinalam esta motivação que revelam uma concordância mais elevada quanto aos itens em questão (quadro 5.22).

Mais uma vez, no que concerne ao perfil de qualidade dos estudantes, a competência de trabalho em equipa (item 2) mostra reunir um nível de concordância elevado. De facto, esta

é uma competência transversal bastante valorizada no mercado de trabalho, pelo que não estranhámos que sobressaia da voz dos estudantes que seleccionaram esta motivação.

Quadro 5.22: Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo – os que assinalam e os que não assinalam o motivo ‘valorização profissional em termos futuros’ – às competências em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando os perfis de qualidade dos estudantes e supervisores.

Competências	Grupos	N	Média	Desvio padrão	t	p
Perfil de qualidade do estudante de doutoramento						
O estudante de doutoramento deve						
(2) Trabalhar em equipa.	Assinalam	106	6.25	.88	2.427	.016
	Não assinalam	90	5.89	1.18		
Perfil de qualidade do supervisor de investigação doutoral						
O orientador científico de doutoramento deve						
(2) Inserir o estudante numa equipa de investigação.	Assinalam	103	6.29	1.03	2.148	.033
	Não assinalam	86	5.94	1.21		
(32) Desenvolver ativamente a sua própria atividade de investigação.	Assinalam	103	6.33	.92	2.329	.021
	Não assinalam	84	5.95	1.23		

A competência mencionada no parágrafo anterior parece estar relacionada com uma outra que emerge no perfil de qualidade dos supervisores (item 2), acabando por reforçá-la: parece, pois, ser bastante importante o estudante estar inserido numa equipa, devendo o supervisor estimular/ proporcionar essa experiência. Voltamos a sublinhar que, da nossa perspetiva, saber-se trabalhar em equipa é uma competência importante em diversos contextos profissionais: não só dentro da Academia, mas também fora do sistema académico-científico.

Finalmente, ao assumirem um nível de concordância mais elevado quanto ao item 32, cremos que os estudantes que seleccionaram esta motivação refletem uma preocupação relativa a questões de prática, de *expertise* e de conhecimento numa determinada área – aspetos essenciais para se atingirem índices de qualidade numa determinada tarefa. Igualmente, pensamos que os estudantes que o assinalaram podem concordar com esse item, pelo facto de terem a expectativa de virem a trabalhar com alguém com conhecimentos elevados numa determinada área, proporcionando-lhes condições para o seu desenvolvimento (nomeadamente profissional e académico) que poderá ter consequências na sua própria vida profissional futura.

2.2.6. Relação entre domínios científicos e nível de concordância quanto às competências dos perfis de qualidade de estudantes e de supervisores

No que diz respeito aos domínios científicos, realizamos esta análise tendo por base a nomenclatura da FCT, seguindo a mesma lógica que utilizámos no mesmo subponto ‘espelho’ relativo aos supervisores:

- CEE – Ciências Exatas e Engenharia;
- CNVSA – Ciências Naturais, da Vida, da Saúde e do Ambiente;
- CSH – Ciências Sociais e Humanidades.

Porém, ao contrário do que aconteceu com os supervisores, verificamos que há um desequilíbrio entre os domínios, havendo um maior número de estudantes nas CSH. Anotemos: CEE N=41 (20.81%); CNVSA N=41 (20.81%); e CSH N=115 (58.38%). Apesar de este desequilíbrio poder influenciar os resultados, decidimos manter os três domínios, de forma a seguirmos a mesma lógica de ‘leitura’, apesar de, como constataremos, surgirem algumas questões/ dúvidas em termos de interpretação de alguns resultados.

Para além disso, seguimos o mesmo sistema de cores que anteriormente já utilizámos: os estudantes do domínio que se encontra a verde mais escuro revelam uma média de concordância mais elevada quanto ao item em questão, comparativamente ao(s) domínio(s) que se encontra(m) a verde claro, que ressalta o(s) grupo(s) que assume(m) uma média de concordância inferior. Da mesma forma, constatar-se-á que haverá alguns itens cuja comparação e diferença estatisticamente significativa se destacam entre 2 domínios, enquanto noutros itens a diferença se estabelece entre os 3 domínios.

Iniciamos por analisar as diferenças estatisticamente significativas que se podem observar considerando o perfil de qualidade dos estudantes e que se verificam em 6 itens (quadro 5.23). Podemos, então, ressaltar que:

- Os estudantes das CNVSA revelam uma concordância mais elevada relativamente aos itens 1 e 2, em comparação com os estudantes dos outros dois domínios (CEE e CSH), que assumem um nível de concordância mais baixo;
- Os estudantes das CNVSA revelam uma concordância mais elevada quanto ao item 20, ao contrário dos estudantes das CSH;
- Os estudantes das CEE revelam um nível médio de concordância mais elevado relativamente ao item 5, quando comparados com os estudantes das CNVSA e CSH;
- Finalmente, os estudantes das CSH revelam uma concordância mais elevada relativamente aos itens 7 e 31, em comparação com os estudantes das CEE.

Quadro 5.23: Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo de domínio científico às competências em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando o perfil de qualidade dos estudantes.

Competências	Domínios científicos	N	Média	Desvio padrão	F	p
O estudante de doutoramento deve						
(1) Relacionar-se com investigadores, em diversos contextos.	CEE	41	6.29	.81	4.892	.008
	CNVSA	41	6.71	.64		
	CSH	115	6.23	.93		
(2) Trabalhar em equipa.	CEE	41	6.29	.78	8.099	.000
	CNVSA	41	6.54	.84		
	CSH	114	5.85	1.12		
(5) Dominar uma língua estrangeira (em particular o Inglês), para além da língua materna.	CEE	41	6.73	.55	7.172	.001
	CNVSA	40	6.68	.62		
	CSH	115	6.23	1.00		
(7) Ter estado envolvido em alguma atividade profissional, anteriormente ao início do doutoramento.	CEE	41	3.90	1.66	5.681	.004
	CNVSA	41	4.32	1.67		
	CSH	115	4.91	1.80		
(20) Tornar-se progressivamente mais autónomo ao longo do doutoramento.	CEE	41	6.71	.60	4.717	.010
	CNVSA	41	6.88	.40		
	CSH	113	6.45	.96		
(31) Desenvolver uma investigação que tenha impacto na sociedade não científica.	CEE	41	4.98	1.46	5.812	.004
	CNVSA	41	5.20	1.57		
	CSH	115	5.75	1.27		

Primeiramente, parece-nos interessante notar a diferença que é estabelecida entre as CNVSA e os outros dois domínios (CEE e CSH) no que diz respeito a dois itens (itens 1 e 2) que remetem para questões de interação social e trabalho em equipa. Da nossa perspetiva, será essencial, através de estudos futuros, compreender e justificar esta diferença. Por um lado, entendemos que possa haver diferença entre as CNVSA e as CSH, sendo que, no último domínio, ainda parece predominar um trabalho de índole bastante individual. Mas, por outro lado, não entendemos em que se distingue o trabalho em equipa e de cariz colaborativo, quando comparando os outros dois domínios - CEE e CNVSA. Interessará, por conseguinte, explorar mais aprofundadamente a extensão das semelhanças e diferenças de epistemologias desses domínios e de disciplinas específicas também.

Por sua vez, no que concerne ao item 5, verificamos que são os estudantes das CEE que revelam uma concordância mais elevada, quando comparados com os estudantes dos outros dois domínios. De facto, apesar de a importância do domínio do Inglês se ter vindo a revelar essencial para a maior parte dos domínios científicos e suas disciplinas (como já se tinha verificado nos *focus groups* tanto com estudantes, como com supervisores), nas CSH, embora comece a ser preponderante, ainda coexiste com o domínio e comunicação em outras

línguas. Porém, novamente, não compreendemos a diferença entre as CEE e as CNVSA quanto a este resultado, pelo que é necessária uma exploração mais aprofundada deste aspeto.

Por outro lado, o facto de os estudantes das CSH revelarem um nível de concordância mais elevado quanto à competência a que se reporta o item 7, em comparação com os estudantes das CEE, vem reforçar algo que também já mencionámos previamente e que, de alguma forma, ressaltou dos *focus groups*. O envolvimento numa atividade profissional anterior ao início do doutoramento pode revestir-se de importância em termos de maturidade, perspetiva e capacidade crítica, assim como aprofundamento para abordar determinados assuntos e objetos de estudo/ investigação no domínio das CSH.

Inclusivamente, é interessante notar que são os estudantes das CSH que também assumem uma concordância mais elevada relativamente à competência a que se reporta item 31 ('Desenvolver uma investigação que tenha impacto na sociedade não científica'), quando comparados com os estudantes das CEE. Este resultado sublinha que essa preocupação poderá estar relacionada com o tipo de objeto de estudo sobre o qual estão a trabalhar. Acrescente-se que, opondo-se muito frequentemente às chamadas 'ciências duras', as CSH como que têm vindo a tentar vincar a sua importância aos 'olhos' da sociedade, do bem comum e das agências de financiamento, nomeadamente ao sublinharem o impacto que podem ter na sociedade não científica. Cremos que este aspeto também pode estar relacionado com questões de *accountability* e prestação de contas no que concerne ao investimento que tem sido feito nos variados domínios científicos, mas em especial nas CSH onde o impacto a curto prazo pode não ser imediatamente visível e/ou verificável.

Finalmente, cremos que um aprofundamento seria desejável para compreendermos por que motivo os estudantes das CNVSA são mais concordantes quanto ao item 20, quando comparados com os estudantes das CSH. De facto, esse resultado faz-nos levantar variadas questões, nomeadamente: (i) Será que os estudantes das CSH revelam já mais autonomia do que os das CNVSA?; e (ii) Em que medida e em que aspetos é que essa autonomia se manifesta? Considerando que são os estudantes das CNVSA que revelam um nível de concordância mais elevado quanto a competências relativas ao trabalho em equipa e ao relacionamento com outros investigadores, não será já expectável que os estudantes detenham já um nível de autonomia que lhes permita usufruir dessas interações? Estes seriam alguns dos aspetos sobre os quais, pensamos, seria interessante debruçar-nos em posteriores diálogos com estudantes de vários domínios de forma a entendermos melhor este resultado.

Relativamente ao perfil de qualidade dos supervisores, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas em 6 itens (quadro 5.24). Pela análise do quadro e através dos procedimentos *post-hoc*, chegamos às seguintes conclusões:

- Os estudantes das CEE e CNVSA revelam um nível de concordância mais elevado quanto aos itens 2 e 19, quando comparados com os estudantes das CSH;
- Os estudantes das CNVSA afirmam uma concordância mais elevada quanto aos itens 16, 34 e 39, em comparação com os estudantes das CSH;
- Finalmente, os estudantes das CNVSA afirmam uma concordância mais elevada quanto ao item 17, ao contrário dos estudantes dos outros dois domínios científicos (CEE e CSH).

Quadro 5.24: Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo de domínio científico às competências em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando o perfil de qualidade dos supervisores.

Competências O orientador científico de doutoramento deve	Domínios científicos	N	Média	Desvio padrão	F	p
(2) Inserir o estudante numa equipa de investigação.	CEE	38	6.37	.85	8.908	.000
	CNVSA	40	6.65	.70		
	CSH	111	5.86	1.25		
(16) Estimular uma interação positiva e cooperativa entre os vários elementos da equipa de investigação em que o estudante se insere.	CEE	37	6.35	.82	7.053	.001
	CNVSA	39	6.72	.51		
	CSH	109	6.13	.94		
(17) Integrar o estudante em trabalhos de investigação transversais à investigação doutoral que se encontra a desenvolver.	CEE	37	5.19	1.65	6.024	.003
	CNVSA	39	6.10	1.23		
	CSH	111	5.29	1.28		
(19) Proporcionar ao estudante condições físicas (material, gabinete, laboratório) para ele desenvolver a sua atividade de investigação.	CEE	37	6.46	.80	22.819	.000
	CNVSA	39	6.74	.55		
	CSH	111	5.20	1.74		
(34) Favorecer uma orientação em equipa (orientador e coorientador).	CEE	37	6.35	1.01	4.058	.019
	CNVSA	39	6.74	.50		
	CSH	111	6.27	.96		
(39) Ser sensível a questões de financiamento do estudante.	CEE	37	6.38	.72	3.730	.026
	CNVSA	39	6.59	.91		
	CSH	109	6.09	1.14		

Podemos iniciar por observar que os estudantes dos domínios das CEE e CNVSA, ao contrário dos das CSH, revelam uma concordância mais elevada no que concerne a duas competências do perfil dos supervisores cujo ‘objeto’ é o próprio estudante:

(i) O item 2 remete para o trabalho em equipa, mais especificamente para a inserção do estudante numa equipa de investigação. Como já mencionámos previamente, este aspeto reforça o facto de a supervisão e a investigação doutoral assentarem num ‘paradigma’ colaborativo, sendo que nas CSH esse ‘paradigma’ é observável em menor ‘grau’, embora sendo mais valorizado atualmente.

(ii) O item 19 remete para algo que é contextualmente valorizado nas CEE e CNVSA: a necessidade de o supervisor dever proporcionar ao estudante condições físicas e materiais para o desenvolvimento da sua atividade investigativa, o que é compreensível face ao tipo de objeto de estudo que os estudantes desses dois domínios normalmente têm de trabalhar. Aliás, este facto já havia sido observado aquando das diferenças considerando a visão dos supervisores.

Na mesma linha da importância do paradigma colaborativo – que caracteriza uma cultura disciplinar e, conseqüentemente, influencia o processo de socialização dos estudantes – os estudantes das CNVSA assumem uma concordância mais elevada (comparados aos estudantes das CSH) quanto ao facto de os supervisores deverem (i) estimular a interação entre os elementos da equipa, criando condições para a cooperação e diálogo enriquecedor (item 16), e (ii) favorecer uma orientação em equipa (item 34).

Inclusivamente, o facto de concordarem quanto às condições físicas e materiais (item 19) parece estende-se para o facto de os estudantes das CNVSA se apresentarem concordantes quanto ao item 39 que remete para questões de financiamento. Estas diferenças estatisticamente significativas observam-se em relação aos estudantes das CSH, o que sublinha, do nosso ponto de vista, que os domínios científicos assentam em paradigmas diferentes, o que pode influenciar o processo de supervisão e, conseqüentemente, a definição da sua qualidade.

Finalmente, revela-se interessante verificar que são os estudantes das CNVSA que assumem uma concordância mais elevada quanto ao facto de os supervisores deverem integrá-los em trabalhos de investigação transversais (comparativamente aos estudantes dos outros dois domínios que não se encontram tão de acordo). Neste caso, interessará analisar, posteriormente, com estudantes dos vários domínios, quais as razões em que podem assentar este resultado.

3. PERSPETIVA COMPARATIVA SOBRE AS COMPETÊNCIAS

Depois de termos analisado a conceção isolada de cada elemento da díade e a influência de diversas variáveis (respeitantes à caracterização dos participantes) sobre o nível médio de concordância revelado pelos participantes quanto às várias competências (que integram os perfis de qualidade), objetivamos, nesta parte, debruçar-nos sobre uma

perspetiva comparativa. Este foi, de facto, um dos objetivos que guiou a aplicação dos questionários²⁰. Consideramos, pois, fundamental:

(i) Por um lado, observar as semelhanças entre as visões de supervisores e estudantes, em especial no que concerne às competências sobre as quais os indivíduos se posicionaram num nível de concordância mais elevado²¹ - relembramos que estas competências se referem às que se encontram nas hierarquias individuais presentes nos pontos 1 e 2.

(ii) Por outro lado, perceber se há diferenças estatisticamente significativas, quanto ao valor médio das respostas, entre os dois grupos que participaram nos questionários (estudantes e supervisores), em que competências incidem essas diferenças e possíveis explicações para esses factos.

(iii) Para além disso, analisar se, globalmente, os grupos de respondentes se encontram consensualmente de acordo quanto às competências que definem o perfil de qualidade tanto de supervisores como de estudantes de doutoramento²².

Desta forma, tentaremos não só compreender e atribuir sentido aos resultados, mas principalmente dar pistas e mote para reflexões futuras, mais aprofundadas e mais focadas, uma vez que este estudo, como temos vindo a verificar, abre a possibilidade de vários tópicos sobre os quais pode recair a atenção de investigadores.

3.1. Sobre o nível médio de concordância dos respondentes quanto às competências

3.1.1. Perfil de qualidade dos supervisores de investigação doutoral

Foquemos, então, a nossa atenção no perfil de qualidade dos supervisores de investigação doutoral: no que emergiu de comum nas hierarquias relativas à sua própria visão e à visão que os estudantes apresentam; e o que emerge como divergente, quando comparando o nível médio de concordância assumido por estudantes e supervisores.

²⁰ Recordamos que este é o 2º objetivo identificado logo no início do capítulo.

²¹ Relembramos que as competências que revelam níveis de concordância mais elevados são aquelas que, de acordo com as perspetivas dos respondentes, apresentam uma média igual ou superior a 6.50, tal como definimos nos pontos 1 e 2.

²² Recordamos, novamente que, o abordarmos este ponto, estaremos a dar resposta ao último objetivo identificado no início do capítulo.

3.1.1.1. O comum

Considerando as duas hierarquias provenientes da visão de supervisores (cf. 1.1.1.) e estudantes (cf. 2.1.2.) e focando a nossa atenção no conjunto de competências que revelam um nível de concordância elevado, constatamos o seguinte:

- De 13 competências identificadas pelos estudantes e 12 competências identificadas pelos supervisores que se localizam na parte mais positiva da escala, existem 9 competências em comum;

- Os participantes parecem estar de acordo quanto à competência que apresenta a média mais elevada, sendo aquela que ocupa o 1º lugar em ambas as hierarquias: (4) Gerir e estar a par dos trabalhos investigativos de todos os estudantes de doutoramento que orienta. Por sua vez, as restantes competências em comum parecem ser as seguintes, que identificamos por ordem numérica do item a que correspondem:

(3) Promover um bom relacionamento com o estudante;

* (6) Dar feedback atempado e construtivo ao trabalho realizado pelo estudante;

(7) Demonstrar e promover a criatividade e a inovação;

(9) Ter motivação intrínseca para orientar o estudante;

(14) Decidir o número máximo de estudantes de doutoramento que consegue orientar de modo eficaz;

* (21) Ser rigoroso e exigente para com a investigação doutoral que o estudante está a desenvolver;

(25) Promover discussões científicas que sejam enriquecedoras para o trabalho investigativo que o estudante está a desenvolver;

(28) Ser promotor de atitudes éticas.

De salientar que, apesar de serem comuns, como verificaremos no subponto seguinte, as duas competências assinaladas a asterisco revelam diferenças significativas no nível de concordância assumido por cada grupo: sendo mais elevado o acordo atribuído por estudantes (no caso do item 6) e por supervisores (no caso do item 21). Da nossa perspetiva, será interessante tentar perceber as razões que subjazem a este facto, nomeadamente pelo desenvolvimento de novas investigações no futuro.

3.1.1.2. O diferente

Por outro lado, no que concerne ao perfil de qualidade dos supervisores de investigação doutoral, é interessante verificar diferenças estatisticamente significativas em 9 itens abaixo identificados (quadro 5.25).

Quadro 5.25: Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo de participantes em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando o perfil de qualidade dos supervisores.

Competências O orientador científico de doutoramento deve	Grupos	N	Média	Desvio padrão	t	p
(1) Promover a autonomia do estudante.	Supervisores	122	6.52	.67	2.630	.009
	Estudantes	189	6.29	.85		
(5) Orientar trabalhos de investigação apenas no domínio científico em que trabalha.	Supervisores	123	5.63	1.28	3.043	.003
	Estudantes	189	5.12	1.72		
(6) Dar feedback atempado e construtivo ao trabalho realizado pelo estudante.	Supervisores	123	6.51	.66	2.055	.041
	Estudantes	189	6.67	.64		
(11) Negociar com o doutorando as opções investigativas que o estudante toma ou propõe.	Supervisores	123	6.03	1.10	4.240	.000
	Estudantes	187	6.51	.71		
(18) Decidir a autoria e a ordem dos autores dos artigos científicos quando estes são escritos no âmbito da investigação de doutoramento do estudante.	Supervisores	122	4.51	1.86	4.323	.000
	Estudantes	187	3.54	1.97		
(21) Ser rigoroso e exigente para com a investigação doutoral que o estudante está a desenvolver.	Supervisores	123	6.69	.59	1.989	.048
	Estudantes	187	6.54	.74		
(34) Favorecer uma orientação em equipa (orientador e coorientador).	Supervisores	122	6.03	1.23	2.721	.007
	Estudantes	187	6.39	.91		
(35) Estar informado sobre as atividades desenvolvidas no âmbito das Unidades Curriculares (do Programa Doutoral) frequentadas pelo estudante.	Supervisores	122	5.68	1.12	2.443	.015
	Estudantes	185	5.99	1.06		
(38) Promover uma articulação entre os trabalhos que o estudante realiza no âmbito do Programa Doutoral e o trabalho de investigação doutoral que está a desenvolver.	Supervisores	122	5.56	1.37	2.747	.007
	Estudantes	187	5.96	1.04		

Relativamente aos itens 1, 5, 18 e 21 é observada uma concordância mais elevada da parte dos supervisores; e aos itens 6, 11, 34, 35 e 38 uma concordância mais elevada da parte dos estudantes (como se encontra assinalado).

Consideramos pertinente questionar: quais as razões que subjazem ao facto de existir uma divergência num maior número de itens, comparativamente ao perfil de qualidade dos

estudantes (como se irá verificar mais à frente, no subponto 3.1.2.2)? Acrescentamos, ainda: quais os motivos que justificam o facto de os estudantes, por um lado, e os supervisores, por outro, assumirem um nível de concordância mais elevado, que emerge como estatisticamente significativo, quanto aos itens em questão?

Primeiramente, revela-se interessante notar que todos os itens que emergem da voz dos supervisores se reportam a competências de índole mais académica, estando (i) dois itens mais relacionados com o seu próprio trabalho e perfil, sendo eles próprios o 'objeto' (itens 5 e 18), e (ii) os outros dois mais em relação com o perfil do estudante, sendo este último o 'objeto' (itens 1 e 21).

O item 1 vem realçar o processo de socialização académico-profissional pelo qual o estudante se está a 'iniciar', pelo que o processo de desenvolvimento da sua autonomia deverá ser considerado gradual ao longo da investigação doutoral, devendo o supervisor criar as condições para que isso se realize. De facto, apresentando uma concordância mais elevada, os supervisores clarificam que as suas ações deverão dar um especial contributo aos estudantes. Todavia, interessaria perceber em que consiste, na prática, a promoção da autonomia do estudante. Este poderia ser o mote de uma nova investigação mais focada na análise de práticas supervisivas.

Por sua vez, o item 21 reforça duas premissas de base, nas quais se deve fundamentar qualquer investigação: o rigor e a exigência. Por isso, compreendemos que fazem parte das normas e cultura académico-científica, sendo dois fatores que contribuirão para a qualidade do trabalho produzido. Assim, estando o estudante a ser socializado e 'iniciado' no processo de investigação académico-científica (tal como já mencionámos), o supervisor deverá, pelas suas práticas, conduzi-lo por esse caminho, otimizando-o e criando condições para que esses princípios sejam sempre assegurados.

Relativamente ao item 5, cremos que o nível de concordância apontado pelos supervisores se suporta no facto de, face ao número crescente de doutorandos, sentirem uma maior necessidade em situarem o trabalho de supervisão da investigação doutoral no domínio científico em que trabalham. Isto, não só devido à *expertise* que possuem e desenvolvem continuamente, mas também à possibilidade de criarem e gerirem uma equipa numa determinada área em que trabalham.

No que concerne ao item 18, parece-nos que este se relaciona com questões de comunicação em ciência e, inclusivamente, com questões de voz (e/ou estatuto em assumir-se essa mesma voz) e de autoria não apenas dos artigos em particular, mas da investigação doutoral no seu 'todo'. Para além disso, remete-nos para as questões inevitáveis de poder e, conseqüentemente, para alguma divergência e polémica. Acrescente-se, ainda, que, face a

este aspeto, várias são as culturas que se encontram em diversas universidades, assim como em vários domínios científicos e/ou áreas disciplinares. Assim, este é um tópico que deve merecer uma atenção e discussão alargada, aberta e reflexiva, nomeadamente para se compreenderem as razões e as consequências que se encontram por trás de determinadas práticas.

Por seu turno, as competências que sobressaem das respostas dos estudantes localizam-se em aspetos de índole académica (itens 35 e 38), assim como no cruzamento entre essa e a natureza interpessoal (itens 6, 11 e 34).

No caso das competências a que se referem os itens 6 e 11, podemos anotar uma ligação muito próxima com o que iremos observar em relação ao item 6 que emerge como estatisticamente significativo do perfil de qualidade dos estudantes (subponto 3.1.2.2). De facto, os estudantes manifestam uma média de concordância mais elevada quanto ao item 6 do seu próprio perfil ('negociar com o orientador as opções em termos da investigação de doutoramento'). Assim, as duas competências a que nos referimos quanto ao perfil de qualidade dos supervisores (itens 6 e 11) e o 'diálogo' estabelecido com a competência mencionada do perfil dos estudantes (subponto 3.1.2.2) reforçam a ideia de que o estudante se está a 'iniciar' numa carreira e cultura académicas pelo processo de investigação, pelo que parece ser expectável e importante para ele obter do supervisor, experiente e *expert*, uma relação de cariz eminentemente dialógico, pelo feedback e negociação.

Considerando a mesma linha de pensamento podemos justificar a diferença estatisticamente significativa relativamente ao item 34. Parece-nos que uma experiência de orientação em equipa (supervisor e cossupervisor) vem reforçar e enriquecer o diálogo supervisory e investigativo, colocando perspetivas, experiências, 'profissionalidades' em contacto. Inclusivamente, reforça os laços e o processo de socialização que conduzem à integração do estudante numa determinada cultura institucional, departamental, académico-profissional e disciplinar.

Por sua vez, no que respeita as competências para as quais os itens 35 e 38 remetem, entendemos que a média de concordância referida pelos estudantes resulta das atuais circunstâncias: a transição do antigo sistema de doutoramento para o atual sistema de 3º ciclo de Bolonha. Uma das diferenças formais mais realçada – e que, aliás, já tinha sido apontada nos *focus groups* – encontra-se na existência de unidades curriculares que o estudante deverá realizar. Tal como mencionado nos *focus groups*, os estudantes, e até mesmo alguns supervisores, consideram a carga letiva em alguns Programas Doutorais bastante exagerada, o que acaba por diminuir o envolvimento do estudante no processo investigativo logo desde o primeiro dia em que inicia o seu percurso de doutoramento. Parece-nos, pois, que os

estudantes, no caso dos itens mencionados, chamam a atenção para o facto de dever haver uma articulação e simbiose entre as várias tarefas e objetivos (da investigação e do Programa Doutoral) que têm de realizar – e que, também como constatámos nos *focus groups*, nem sempre existe. Trata-se, assim, de uma experiência sentida pelos próprios estudantes, pelo que, por isso, são eles a mostrarem um acordo mais elevado.

Novamente, ao observarmos estes cinco itens, os supervisores passam a deter uma informação importante no que concerne a algumas expectativas que os estudantes depositam em si, assim como no seu papel e atuação. Por seu turno, também os estudantes se confrontam com alguns fatores sobre os quais os supervisores se encontram de acordo relativamente ao seu próprio perfil de qualidade.

3.1.2. Perfil de qualidade dos estudantes de doutoramento

Por sua vez, este é um subponto ‘espelho’ ao anterior, pelo que seguimos a mesma estrutura: iniciamos com a análise do que é comum e, depois, focar-nos-emos nas diferenças que emergem como estatisticamente significativas entre os dois grupos de respondentes.

3.1.2.1. O comum

Face às hierarquias que abordámos considerando uma visão isolada de supervisores, primeiramente, e de estudantes, depois (cf. 1.1.2. e 2.1.1., respetivamente), revela-se pertinente confrontar, brevemente, as competências nas quais observamos um nível de concordância mais elevado por parte dos respondentes e compreender se há um entendimento semelhante por parte de supervisores e estudantes. Visamos, pois, salientar o perfil de qualidade dos estudantes.

Observando as hierarquias e as competências que revelam um nível de concordância elevado, constatamos que, de facto, há uma visão aproximada: de 12 competências identificadas pelos estudantes e das 11 competências identificadas pelos supervisores que se localizam na parte mais positiva da escala, verificamos que, em comum, existem 10 competências. Apesar de nenhuma das 10 competências partilharem do mesmo lugar na hierarquia, parece haver uma perspetiva relativamente aceite sobre as competências que poderemos considerar nucleares no perfil de qualidade de um estudante de doutoramento.

Essas competências correspondem aos itens que identificamos abaixo. Começamos pelas duas competências que parecem ter mais concordância (face ao lugar que ocupam nas hierarquias), mantendo nós, em seguida, uma ordenação de acordo com o número do item:

(14) Ser rigoroso na sua prática investigativa (ocupa p 1º lugar na visão dos supervisores e o 2º na perspectiva dos estudantes);

(19) Ter atitudes éticas e responsáveis relativamente ao trabalho investigativo que desenvolve (encontra-se no 1º lugar na visão dos estudantes e o 3º lugar na dos supervisores);

(3) Ter motivação intrínseca para realizar a investigação de doutoramento;

(11) Ser persistente;

(17) Ter competências de compreensão de leitura, nomeadamente para selecionar e gerir a informação;

(18) Ser exigente consigo próprio;

(20) Tornar-se progressivamente mais autónomo ao longo do doutoramento;

(27) Ter disciplina pessoal para realizar a investigação de doutoramento;

(30) Demonstrar competências reflexivas e de questionamento ao longo da investigação doutoral;

(37) Demonstrar capacidade de resolução de problemas.

3.1.2.2. O diferente

Quando comparamos os níveis de concordância considerados por estudantes e supervisores às diversas competências relativas ao perfil de qualidade do estudante de doutoramento, constatamos a existência de diferenças estatisticamente significativas em relação a 5 itens que identificamos no quadro seguinte (quadro 5.26). Em todos os casos, são os estudantes que apresentam uma concordância mais elevada relativamente a essas competências, quando comparados com os supervisores (como se encontra assinalado).

Face ao constatado (e na linha de uma questão que realizámos num subponto anterior), poderemos questionar: quais os motivos que subjazem ao facto de serem os estudantes a apresentarem uma concordância mais elevada em relação aos itens elencados? Cremos que uma resposta aprofundada deverá ser baseada numa nova fase de recolha de dados no futuro que nos permita compreender os resultados e o fenómeno em estudo de uma outra perspectiva.

Porém, podemos ‘lançar’ algumas pistas de entendimento sobre os resultados, ancorando-se, também elas, nos *focus groups* realizados. O item 6 parece remeter para o facto de, estando o estudante a inserir-se numa determinada cultura e ‘profissionalidade’ académicas, ele se encontrar num processo de formação mais ou menos consciente para ele próprio. Assim, talvez ele compreenda a importância do diálogo, da negociação de opções investigativas que, decerto, terão consequências não só no seu percurso científico, mas

também no seu processo de formação pessoal, social e académico-profissional. Portanto, cremos que o estudante sente que está a ser ‘iniciado’ numa determinada ‘escola’ e cultura académico-profissional (nomeadamente de uma determinada disciplina que também passará a ‘caracterizá-lo’), pelo que deverá demonstrar capacidade de negociação das suas opções investigativas.

Quadro 5.26: Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada grupo de participantes em que se apresentaram diferenças estatisticamente significativas, considerando o perfil de qualidade dos estudantes.

Competências	Grupos	N	Média	Desvio padrão	t	p
O estudante de doutoramento deve						
(6) Negociar com o orientador as opções em termos da investigação de doutoramento.	Supervisores	123	5.93	1,24	1.975	.049
	Estudantes	195	6.17	.98		
(7) Ter estado envolvido em alguma atividade profissional, anteriormente ao início do doutoramento.	Supervisores	123	3.85	1.45	3.983	.000
	Estudantes	197	4.58	1.78		
(23) Ter “resistência emocional” para realizar a investigação de doutoramento.	Supervisores	123	6.24	.89	2.621	.009
	Estudantes	196	6.49	.79		
(25) Promover um bom relacionamento com o orientador.	Supervisores	123	6.00	.98	4.266	.000
	Estudantes	197	6.41	.74		
(31) Desenvolver uma investigação que tenha impacto na sociedade não científica.	Supervisores	122	4.85	1.48	3.743	.000
	Estudantes	197	5.47	1.41		

Por sua vez, o item 7 parece estar relacionado com alguma maturidade profissional que tanto os estudantes como os supervisores já tinham sublinhado e que seria benéfica para a consecução de trabalhos de investigação, suportados numa elevada capacidade de trabalho e ‘profissionalismo’. Apesar de tudo, são os estudantes que parecem estar mais de acordo, pois terão uma experiência efetiva que, quando refletida e consciente, poderá ser um fator de diferença quando eles se envolvem numa atividade exigente e desafiante como o processo investigativo a nível de doutoramento.

Por sua vez, o item 31 sublinha um tópico que parece estar cada vez mais presente na opinião pública: a investigação académico-científica deve ter repercussões na sociedade não académica, no bem comum, devendo, pois, ser reconhecido o seu valor para além dos ‘muros’ das instituições de Ensino Superior. Ao demonstrarem uma concordância estatisticamente significativa relativamente a este item, os estudantes parecem (i) demonstrar uma ‘necessidade’ em dar o seu contributo à sociedade não científica e (ii) sublinhar que a

investigação doutoral não se reduz a artigos académicos e a interações estabelecidas no seio (por vezes redutor) da Academia - pelo contrário, ultrapassa as suas fronteiras físicas.

Se, por um lado, os itens anteriores se localizam mais em aspetos de índole académica, já o item 23 se reporta a uma competência de natureza intrapessoal e o item 25 a uma competência de cariz interpessoal.

A questão da “resistência emocional” foi algo que surgiu como qualitativamente importante nos *focus groups*, como se observou anteriormente. De facto, cremos que os estudantes apresentam uma concordância muito elevada quanto ao item em questão (item 23), fruto da experiência em que, no momento do preenchimento dos questionários, se devem encontrar profundamente envolvidos. Parece-nos, pois, que eles sentirão e observarão essa “resistência emocional” *in praesentia* e ‘na pele’, concordando, portanto, com essa competência como fazendo parte do seu perfil de qualidade.

Já com o item 25, a tónica é colocada na consciência que os estudantes manifestam no que concerne à relação dialógica que é estabelecida com o supervisor. Assim, os estudantes demonstram ser necessário que a relação supervisiva seja construída tendo por base um bom e saudável relacionamento entre ambos - embora nos pareça que, pela concordância mais elevada, os estudantes sintam uma maior responsabilidade neste aspeto.

Antes de concluirmos este subponto, devemos tecer umas últimas considerações. Havendo, pois, diferenças estatisticamente significativas entre os níveis médios de concordância nos itens mencionados, interessa aprofundar, no futuro, o entendimento que supervisores e estudantes têm relativamente aos resultados aqui explanados. Não obstante, pensamos que, uma vez que os itens se referem ao perfil de qualidade do estudante e é da voz dos próprios estudantes que estas diferenças se manifestam, os supervisores detêm uma interessante fonte de informação e reflexão no que concerne às expectativas que os estudantes depositam sobre eles próprios.

3.2. Em direção a uma perspetiva global das competências

Tal como intitulámos este subponto, consideramos ser interessante para o nosso trabalho, observarmos, sob um ponto de vista global, se os grupos de respondentes (portanto, por um lado, supervisores e, por outro, estudantes) estão consensualmente de acordo quanto ao conjunto de competências que devem fazer parte dos perfis de qualidade de cada um dos elementos da díade. Os planos de quantificação que se seguem (gráficos 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4) são provenientes de uma análise multidimensional que realizámos exatamente com o intuito men-

Gráfico 5.1: Plano de quantificação da posição das competências segundo a visão dos supervisores sobre as competências do seu próprio perfil de qualidade.

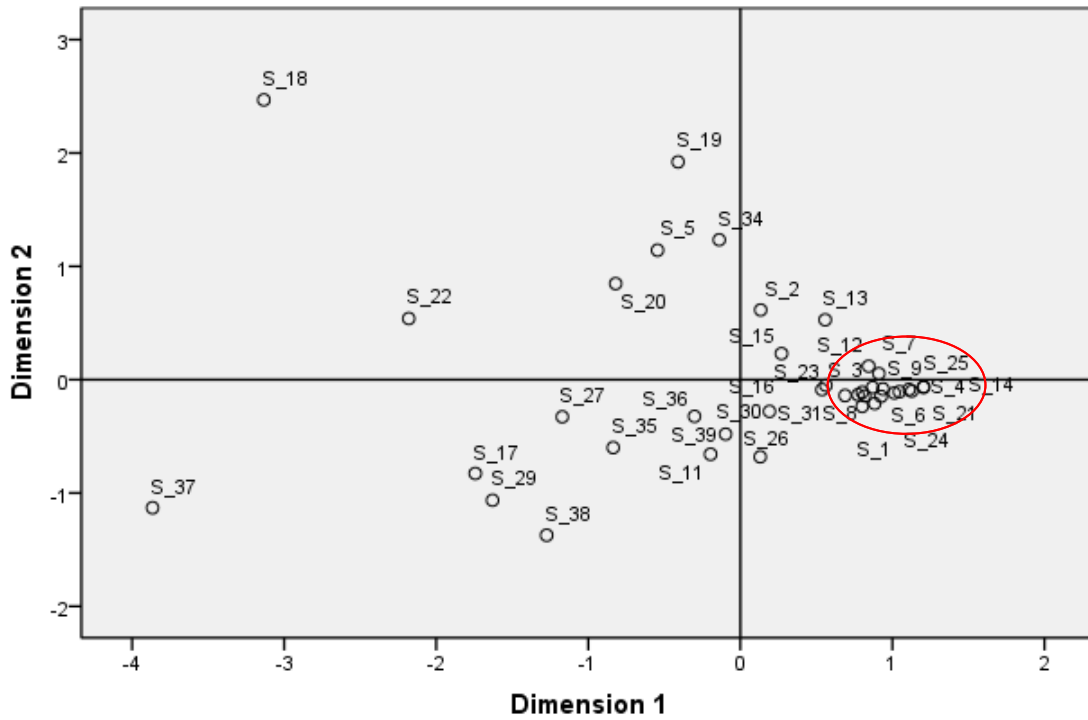
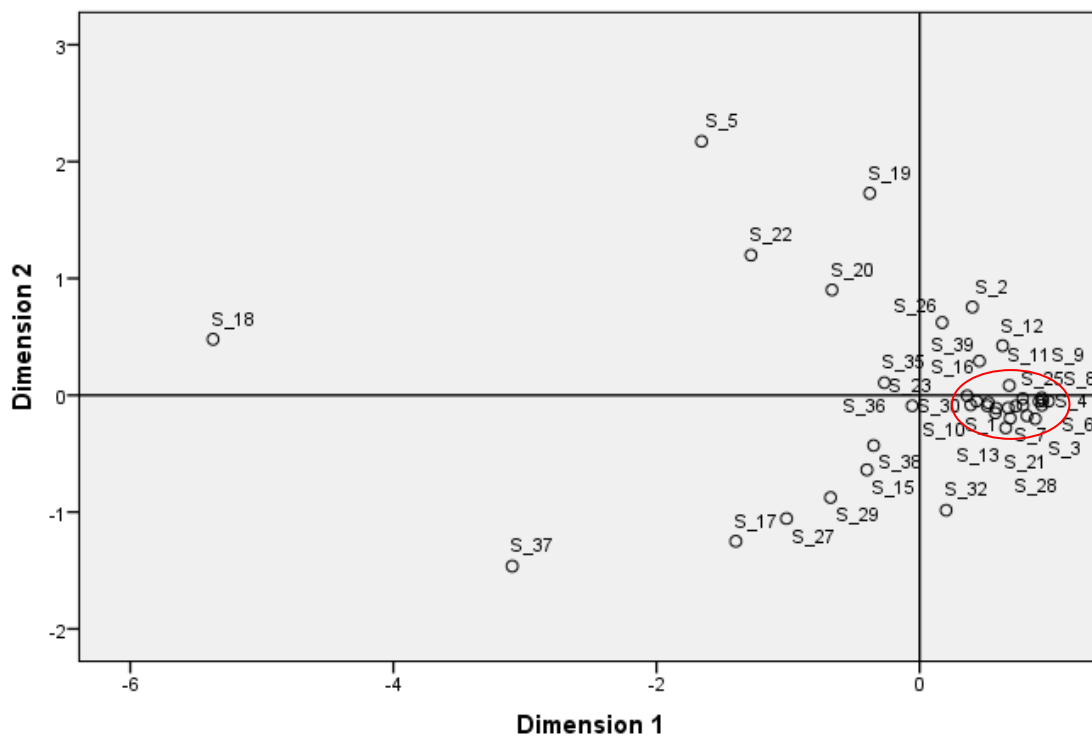


Gráfico 5.2: Plano de quantificação da posição das competências segundo a visão dos estudantes sobre as competências do perfil de qualidade dos supervisores.



cionado, levando-nos, portanto, a atingir o último objetivo relativo à aplicação dos questionários - o qual foi identificado no início deste capítulo.

Face aos planos de quantificação das posições das competências (segundo as visões dos grupos de estudantes e supervisores que participaram nos questionários), podemos verificar que, apesar de as suas respostas serem predominantemente positivas, é possível constatar a existência de competências sobre as quais os respondentes demonstram estar mais consensualmente de acordo para integrarem os perfis de qualidade. Estas competências localizam-se na parte mais à direita dos planos de quantificação e encontram-se identificadas por um elemento circular vermelho. Para além disso, há que relevar que, quanto mais as competências se encontram sobrepostas²³, mais consensualmente de acordo demonstram estar os respondentes.

Para além disso, se nos debruçarmos sobre os planos de quantificação que dizem respeito ao perfil de qualidade dos supervisores (gráficos 5.1 e 5.2), constatamos que são os estudantes que demonstram estar consensualmente mais de acordo quanto às competências que devem integrar o perfil de qualidade em questão.

Inclusivamente, ao focarmos a nossa atenção sobre os planos de quantificação que dizem respeito ao perfil de qualidade dos estudantes (gráficos 5.3 e 5.4), pela comparação das respostas dos dois grupos, verificamos que, novamente, são os estudantes que demonstram estar consensualmente mais de acordo quanto às competências que devem integrar o seu próprio perfil de qualidade.

Podemos, também, anotar que, comparando os quatro planos de quantificação, podemos retirar as seguintes conclusões:

(i) As respostas dos supervisores quanto aos dois perfis de qualidade mostram que eles se encontram mais consensualmente de acordo quanto às competências que devem integrar o seu próprio perfil;

(ii) As respostas dos estudantes quanto aos dois perfis de qualidade revelam que eles se encontram mais consensualmente de acordo quanto às competências que devem integrar o perfil de qualidade dos supervisores, sendo, aliás, este conjunto de respostas que, dos quatro planos, também demonstra ser o mais consensual;

(iii) Finalmente, parecem ser as respostas dos supervisores relativamente às competências que devem 'compor' o perfil de qualidade dos estudantes que parecem reunir um consenso mais reduzido (face ao afastamento observado entre as competências).

²³ De salientar que, nos planos de quantificação, as competências estão identificadas por círculos.

Gráfico 5.3: Plano de quantificação da posição das competências segundo a visão dos supervisores sobre as competências do perfil de qualidade dos estudantes.

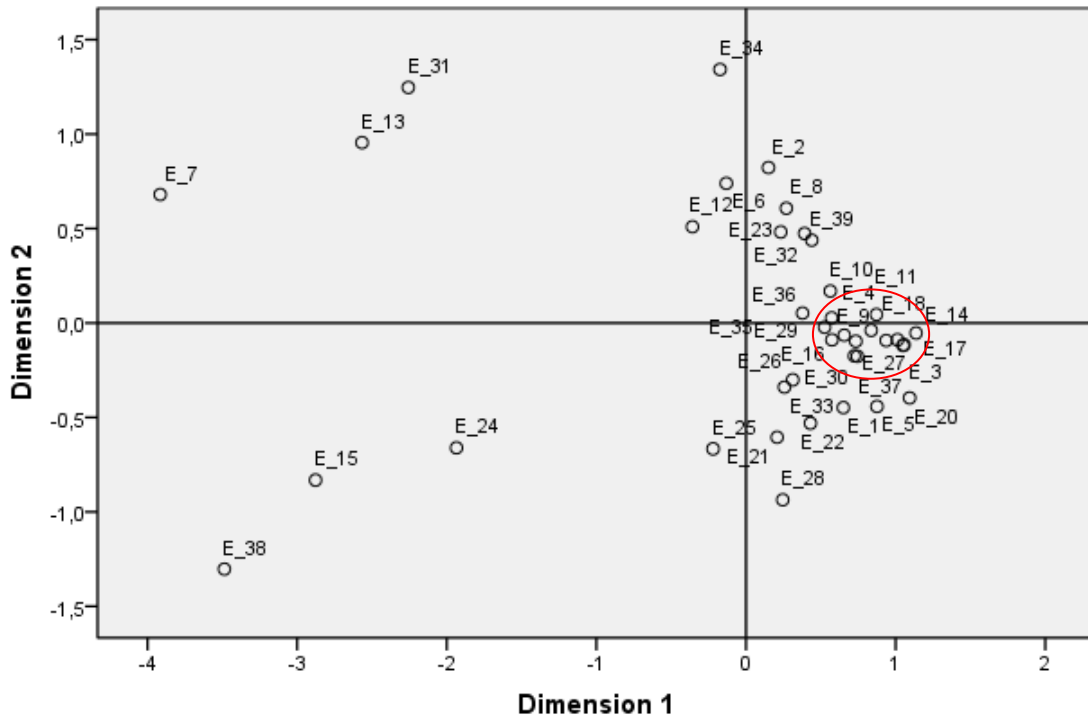
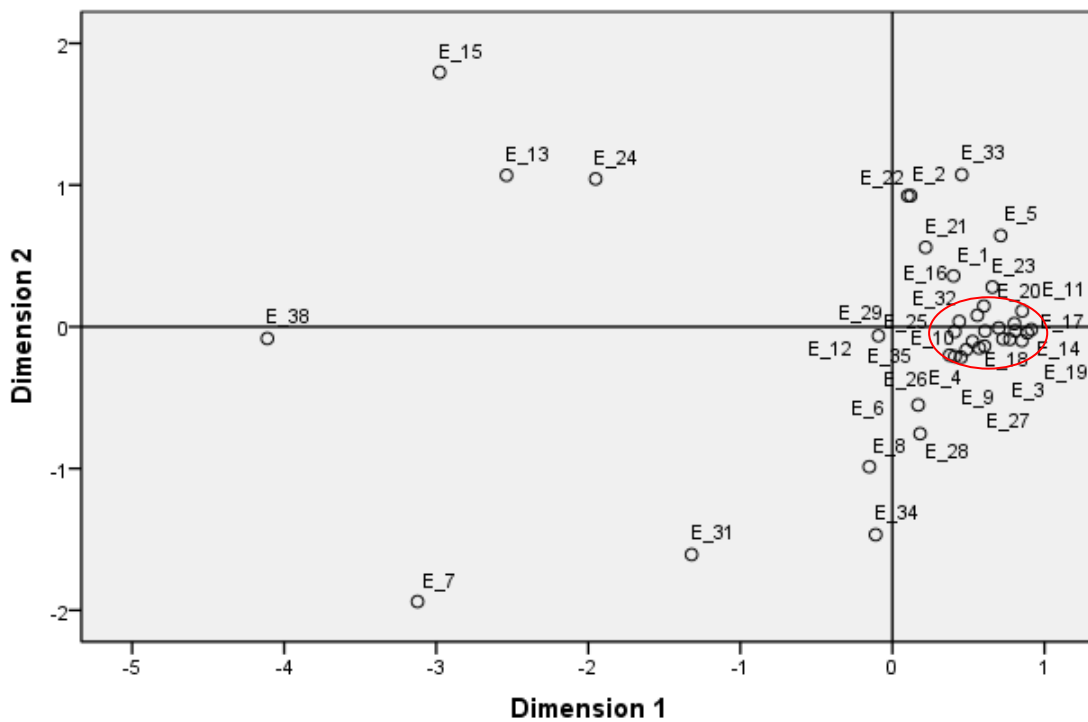


Gráfico 5.4: Plano de quantificação da posição das competências segundo a visão dos estudantes sobre as competências do seu próprio perfil de qualidade.



De qualquer modo, apesar das observações que acabámos de realizar, não podemos deixar de considerar que os valores médios atribuídos às competências, por serem bastante elevados, não devem deixar de colocar a tónica em algo que temos vindo a reforçar: embora a nossa tentativa e reflexão em realizarmos uma hierarquia de competências, tal como destacaremos novamente no ponto abaixo, será um conjunto de competências que demonstrará ser definidor dos perfis de qualidade de cada um dos elementos da díade, que se encontram em profunda interação.

4. REFLEXÃO SOBRE O DESENHO DE UMA HIERARQUIA DE COMPETÊNCIAS

Face aos resultados que apresentámos e sobre os quais refletimos nos pontos anteriores, concluímos que, apesar de podermos hierarquizar as competências que fazem parte do perfil de qualidade de estudantes e supervisores, essa hierarquia não é isenta de influências. De facto, variáveis de índole social, académica e profissional mostram que há grupos de indivíduos que revelam uma concordância mais elevada relativamente a determinadas competências. Este facto leva-nos a considerar que o processo superviso e investigativo é permeável às características dos indivíduos que dele fazem parte e que nele participam ativamente. Para além disso, essa permeabilidade, de acordo com várias características, sublinha a necessidade de, no processo superviso e investigativo, os seus principais atores (estudante e supervisor) estarem atentos à diversidade e à especificidade de características do outro com quem estabelecem a díade.

Os aspetos mencionados haviam já sido relevados pelos participantes dos *focus groups*: cada pessoa é uma pessoa, com as suas próprias características, pelo que o processo superviso tem de ser adaptado. Daqui provém, aliás, a riqueza da relação supervisa e, simultaneamente, a fonte de potenciais problemas.

Todavia, pela análise realizada, podemos concluir que, apesar de tudo, existem algumas competências que não sofrem alterações mediante as variáveis que escolhemos para integrar os questionários. Isto não quer dizer, não obstante, que não existam outras variáveis – de âmbito profissional, experiencial, intelectual e cognitivo – que sejam passíveis de influenciar a hierarquia (e que não integrámos nos questionários).

De qualquer modo, face aos resultados obtidos neste estudo, poder-se-á assumir que há, de facto, várias competências que, apesar de tudo, parecem ser fulcrais (reunindo concordância dos respondentes) quando desenhamos o perfil de qualidade, tanto de estudantes, como de supervisores, podendo ser consideradas como competências de natureza transversal e supradisciplinar.

Antes de concluirmos este capítulo, será interessante retomarmos a visão de supervisores, primeiramente, e, depois, a visão de estudantes: (i) revisitaremos a hierarquia e acrescentaremos a influência de diversas variáveis sobre algumas competências e (ii) extrairemos algumas conclusões ou pistas que poderão ser tomadas como ponto de partida para investigações futuras (para além daquelas que já fomos mencionando ao longo deste capítulo, devido à nossa incapacidade de providenciarmos respostas e/ou interpretações relativamente a todos os resultados). Uma vez que recuperaremos a primeira hierarquia dos subpontos 1.1 e 2.1, manteremos o mesmo sistema de cores que utilizámos anteriormente. Desta forma, poder-se-á observar em que competências residem as principais influências das variáveis.

4.1. Conceção dos supervisores de investigação doutoral

De acordo com o quadro seguinte (quadro 5.27), que diz respeito à visão que os supervisores têm relativamente ao seu próprio perfil de qualidade, verificamos a existência de uma variável que influencia o nível de concordância revelado pelos respondentes quanto à competência que apresenta uma das médias mais elevadas. Neste caso, é curioso constatar que serão os supervisores com menos orientações concluídas (e, portanto, os mais jovens em termos de experiência no processo superviso) que revelam uma concordância mais elevada quanto ao item 4: ‘gerir e estar a par dos trabalhos investigativos de todos os estudantes de doutoramento que orienta’.

Todavia, as outras competências, sobre as quais os participantes se posicionam num nível de concordância muito elevado (e que, portanto, se situam neste grupo da parte azulada do quadro), revelam-se transversais entre os grupos, não se distinguindo a apreciação que delas é feita.

Para além disso, nota-se que às competências que se encontram, aproximadamente, na primeira metade do nível de concordância intermédio, são em número residual aquelas que variam. De facto, será à medida que nos aproximamos das últimas competências da hierarquia que constataremos que um maior número de itens é influenciado por diversas variáveis.

De relevar, finalmente, que é a última competência da hierarquia (item 37) que é a mais variável e ‘exposta’ a diversas influências: ‘encorajar o envolvimento do estudante (em particular, se for bolsheiro a tempo integral) em atividades de apoio à docência’. Por conseguinte, poder-se-á assumir que é aquela competência que reúne um acordo inferior pelos supervisores, como fazendo parte do seu próprio perfil de qualidade.

Quadro 5.27: Sistematização - Visão dos supervisores sobre o seu próprio perfil de qualidade & nível de concordância mais elevado revelado por diversos grupos às competências.

Competências	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Média mais elevada de concordância revelada por diversos grupos
(4) Gerir e estar a par dos trabalhos investigativos de todos os estudantes de doutoramento que orienta.	123	5	7	6.70	.51	+ menos orientações concluídas
(28) Ser promotor de atitudes éticas.	122	4	7	6.70	.60	
(21) Ser rigoroso e exigente para com a investigação doutoral que o estudante está a desenvolver.	123	4	7	6.69	.59	
(25) Promover discussões científicas que sejam enriquecedoras para o trabalho investigativo que o estudante está a desenvolver.	122	5	7	6.63	.58	
(24) Estimular o estudante para escrever artigos científicos, nomeadamente em revistas com peritagem científica.	121	3	7	6.62	.73	
(14) Decidir o número máximo de estudantes de doutoramento que consegue orientar de modo eficaz.	122	2	7	6.56	.81	
(9) Ter motivação intrínseca para orientar o estudante.	123	4	7	6.54	.66	
(10) Estimular os estudantes a exporem-se perante investigadores, em diversos contextos (nomeadamente em congressos internacionais e outros eventos).	123	3	7	6.53	.75	
(3) Promover um bom relacionamento com o estudante.	123	4	7	6.53	.68	

Capítulo 5

Competências	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Média mais elevada de concordância revelada por diversos grupos
(1) Promover a autonomia do estudante.	122	4	7	6.52	.67	
(6) Dar feedback atempado e construtivo ao trabalho realizado pelo estudante.	123	4	7	6.51	.66	
(7) Demonstrar e promover a criatividade e a inovação.	123	4	7	6.51	.68	
(33) Proporcionar ao estudante um apoio, um acompanhamento sistemático e regular.	122	4	7	6.48	.70	
(8) Colocar o estudante em contacto com outro(s) investigador(es) relevante(s) para a investigação de doutoramento, sempre que tal se revelar necessário.	123	4	7	6.47	.77	
(31) Demonstrar flexibilidade e espírito aberto para trabalhar com o estudante.	121	4	7	6.42	.70	
(16) Estimular uma interação positiva e cooperativa entre os vários elementos da equipa de investigação em que o estudante se insere.	123	4	7	6.40	.69	
(23) Promover o desenvolvimento de competências reflexivas e de questionamento do estudante.	122	4	7	6.39	.78	+ mais orientações em curso; + CSH (- CEE)
(32) Desenvolver ativamente a sua própria atividade de investigação.	120	1	7	6.38	.92	+ CSH (- CEE & CNVSA)
(12) Possuir competências técnicas e científicas aprofundadas no domínio em que o estudante vai ou está a realizar a investigação doutoral.	123	4	7	6.38	.72	

Capítulo 5

Competências	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Média mais elevada de concordância revelada por diversos grupos
(13) Motivar o estudante.	122	2	7	6.33	1.01	+ mais orientações em curso
(30) Dar novas contribuições à investigação e/ou trabalhos realizados pelo estudante.	122	4	7	6.25	.79	+ mais orientações concluídas; + mais orientações em curso; + CSH (- CNVSA)
(2) Inserir o estudante numa equipa de investigação.	122	2	7	6.12	1.02	
(15) Ser diretivo ao marcar prazos e/ou tarefas de investigação ao estudante.	122	4	7	6.11	.87	
(26) Possuir conhecimentos transversais, relativos ao processo investigativo, que ultrapassam o domínio científico em que investiga.	122	2	7	6.10	1.03	+ mais orientações em curso
(34) Favorecer uma orientação em equipa (orientador e coorientador).	122	1	7	6.03	1.23	+ mais orientações em curso
(11) Negociar com o doutorando as opções investigativas que o estudante toma ou propõe.	123	1	7	6.03	1.10	+ CSH (- CEE)
(39) Ser sensível a questões de financiamento do estudante.	122	2	7	6.02	1.00	+ mais orientações em curso
(36) Estimular o apoio entre estudantes que se encontram em diferentes fases da investigação doutoral.	120	2	7	5.98	1.01	+ mais orientações concluídas; + mais orientações em curso
(19) Proporcionar ao estudante condições físicas (material, gabinete, laboratório) para ele desenvolver a sua atividade de investigação.	122	1	7	5.83	1.38	+ CEE & CNVSA (- CSH)

Capítulo 5

Competências	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Média mais elevada de concordância revelada por diversos grupos
(35) Estar informado sobre as atividades desenvolvidas no âmbito das Unidades Curriculares (do PD) frequentadas pelo estudante.	122	1	7	5.68	1.12	+ mais anos de serviço
(20) Ter uma rede de contactos já estabelecida no âmbito do seu domínio de especialidade e de investigação (...).	123	2	7	5.66	1.10	+ mais orientações em curso
(27) Apoiar emocionalmente o estudante.	122	2	7	5.64	1.18	+ mais velhos; + mais anos de serviço; + mais orientações em curso; + CSH (- CEE)
(5) Orientar trabalhos de investigação apenas no domínio científico em que trabalha.	123	1	7	5.63	1.28	
(38) Promover uma articulação entre os trabalhos que o estudante realiza no âmbito do PD e o trabalho de investigação doutoral que está a desenvolver.	122	1	7	5.56	1.37	+ mais orientações em curso; + CSH (- CNVSA)
(29) Estimular a divulgação da investigação doutoral a públicos não académicos.	120	1	7	5.51	1.42	+ mais orientações concluídas; + mais orientações em curso; + CSH (- CEE & CNVSA)
(17) Integrar o estudante em trabalhos de investigação transversais à investigação doutoral que se encontra a desenvolver.	123	1	7	5.38	1.31	+ mais orientações concluídas; + mais orientações em curso; + CSH (- CEE & CNVSA)
(22) Adaptar-se ao estilo de personalidade do estudante.	123	1	7	5.09	1.30	+ mais orientações em curso
(18) Decidir a autoria e a ordem dos autores dos artigos científicos quando estes são escritos no âmbito da investigação de doutoramento do estudante.	122	1	7	4.51	1.86	
(37) Encorajar o envolvimento do estudante (em particular, se for bolseiro a tempo integral) em atividades de apoio à docência.	122	1	7	4.34	1.79	+ mais velhos; + mais anos de serviço; + mais orientações concluídas; + mais orientações em curso; + CSH (- CEE & CNVSA)

Por sua vez, ao analisarmos o quadro 5.28, que remete para a visão dos supervisores sobre o perfil de qualidade dos estudantes, podemos concluir que, novamente e tal como tinha acontecido com o seu próprio perfil de qualidade, as competências que se encontram, aproximadamente, na primeira metade da hierarquia (com valores médios mais elevados) não parecem sofrer grandes influências de variáveis – ao contrário do que acontece nas competências da segunda metade.

No que concerne às competências que se encontram na parte azulada (as que, portanto, apresentam um nível de concordância mais elevado, segundo a perspectiva dos supervisores) apenas o item 27 varia: especificamente em termos de domínios científicos.

Finalmente, considerando a segunda parte da hierarquia, notamos, de facto, uma maior variabilidade considerando vários fatores. No entanto, são as competências da parte avermelhada da hierarquia (as que gozam de valores médios de concordância mais reduzidos) que apresentam variações influenciadas por diferentes variáveis de caracterização. De entre elas, o item 38 é o mais variável, seguindo-se do item 24 e, depois, do item 13. Remetendo para competências de participação em atividades de docência, assim como em atividades transversais de investigação, para além de envolvimento prévio em atividades de investigação antes do início do doutoramento (respetivamente), constatamos que estes são os aspetos que reúnem um acordo mais reduzido. Por isso, são competências que poderão não ser integradas no perfil de qualidade dos estudantes.

Quadro 5.28: Sistematização - Visão dos supervisores sobre o perfil de qualidade dos estudantes & nível de concordância mais elevado revelado por diversos grupos às competências.

Competências	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Média mais elevada de concordância revelada por diversos grupos
(14) Ser rigoroso na sua prática investigativa.	121	5	7	6.81	.43	
(3) Ter motivação intrínseca para realizar a investigação de doutoramento.	122	5	7	6.76	.50	
(19) Ter atitudes éticas e responsáveis relativamente ao trabalho investigativo que desenvolve.	123	4	7	6.76	.53	
(20) Tornar-se progressivamente mais autónomo ao longo do doutoramento.	119	2	7	6.70	.75	
(17) Ter competências de compreensão de leitura, nomeadamente para seleccionar e gerir a informação.	123	5	7	6.69	.55	
(18) Ser exigente consigo próprio.	120	5	7	6.64	.55	
(27) Ter disciplina pessoal para realizar a investigação de doutoramento.	122	4	7	6.57	.62	+ CSH (- CEE)
(9) Demonstrar capacidade de iniciativa.	123	4	7	6.55	.60	
(30) Demonstrar competências reflexivas e de questionamento ao longo da investigação doutoral.	122	4	7	6.53	.70	

Capítulo 5

Competências	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Média mais elevada de concordância revelada por diversos grupos
(11) Ser persistente.	123	4	7	6.53	.72	
(37) Demonstrar capacidade de resolução de problemas.	122	5	7	6.52	.63	
(5) Dominar uma língua estrangeira (em particular o Inglês), para além da língua materna.	121	1	7	6.48	.82	
(4) Saber (contra-)argumentar.	123	2	7	6.46	.78	
(16) Ser capaz de lidar com imprevistos, pressões e/ou obstáculos decorrentes da investigação doutoral.	123	5	7	6.43	.62	+ mais jovens
(29) Organizar e gerir o seu tempo, cumprindo os prazos estabelecidos.	122	3	7	6.43	.77	
(10) Comunicar oralmente as suas ideias, adequando o seu discurso ao público a que se dirige (seja num congresso internacional ou numa reunião da equipa de trabalho).	123	4	7	6.42	.74	
(35) Desenvolver, ao longo de todo o processo de investigação doutoral, uma perspetiva criativa, original e inovadora relativamente ao tema em estudo.	123	4	7	6.38	.77	+ mais orientações em curso; + CSH (- CEE & CNVSA)
(1) Relacionar-se com investigadores, em diversos contextos.	123	2	7	6.34	.89	
(22) Escrever artigos para publicação, nomeadamente em revistas com peritagem científica.	123	4	7	6.33	.82	

Capítulo 5

Competências	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Média mais elevada de concordância revelada por diversos grupos
(36) Demonstrar competências de tomada de decisão.	122	4	7	6.31	.76	
(32) Ter disponibilidade pessoal para realizar a investigação de doutoramento.	121	2	7	6.30	.89	
(26) Saber sintetizar.	123	4	7	6.28	.76	+ mais orientações em curso
(23) Ter “resistência emocional” para realizar a investigação de doutoramento.	123	3	7	6.24	.89	
(39) Demonstrar e aprofundar, ao longo do doutoramento, conhecimentos sobre metodologias de investigação.	123	1	7	6.24	1.08	+ CSH (- CEE)
(28) Demonstrar conhecimentos básicos no domínio científico em que se insere o seu projeto, ao iniciar a investigação doutoral.	120	4	7	6.22	.98	+ mais velhos; + mais anos de serviço
(21) Demonstrar flexibilidade e abertura para trabalhar com o seu orientador.	122	4	7	6.20	.82	+ CSH (- CEE)
(8) Escrever de acordo com as normas da escrita académica.	122	2	7	6.20	.92	+ mais orientações em curso; + CSH (- CEE & CNVSA)
(33) Incorporar, no seu trabalho, as críticas e o feedback do orientador.	123	3	7	6.20	.87	
(2) Trabalhar em equipa.	122	3	7	6.04	.95	+ mais jovens; + menos anos de serviço; + CNVSA (- CSH)

Capítulo 5

Competências	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Média mais elevada de concordância revelada por diversos grupos
(34) Ser 1º autor nas publicações que escreve no âmbito da investigação de doutoramento que realiza.	123	1	7	6.02	1.19	+ mais orientações em curso; + CSH (- CEE)
(25) Promover um bom relacionamento com o orientador.	123	3	7	6.00	.98	
(6) Negociar com o orientador as opções em termos da investigação de doutoramento.	123	1	7	5.93	1.24	+ CSH (- CEE)
(12) Criar uma rede de contactos na sua área de investigação doutoral.	123	1	7	5.89	1.15	+ mais orientações em curso
(24) Envolver-se em outras atividades transversais de investigação, para além do seu trabalho de doutoramento, nomeadamente pelo convite do orientador.	123	2	7	5.09	1.22	+ mais anos de serviço; + mais orientações concluídas; + mais orientações em curso; + CSH (- CNVSA)
(31) Desenvolver uma investigação que tenha impacto na sociedade não científica.	122	1	7	4.85	1.48	+ mais orientações em curso; + CSH (- CEE & CNVSA)
(13) Ter estado envolvido em alguma atividade de investigação previamente ao início do doutoramento.	122	1	7	4.73	1.48	+ mais anos de serviço; + mais orientações em curso; + CSH (- CEE)
(15) Adaptar-se ao estilo de personalidade do orientador.	123	1	7	4.34	1.22	
(38) Participar em atividades de apoio à docência (caso seja bolseiro a tempo integral).	123	1	7	4.17	1.75	+ mais velhos; + mais anos de serviço; + mais orientações concluídas; + mais orientações em curso; + CSH (- CEE & CNVSA)
(7) Ter estado envolvido em alguma atividade profissional, anteriormente ao início do doutoramento.	123	1	7	3.85	1.45	+ CSH (- CEE)

4.2. Conceção dos estudantes de doutoramento

Quando nos debruçamos sobre a visão dos estudantes, verificamos a existência de mais itens que são influenciados por variáveis de ordem diversa, na medida em que realizámos o cruzamento de um maior número de variáveis (respeitantes à parte I do questionário) com a concordância assumida pelos respondentes quanto às diversas competências.

Tal como seria expectável, a variabilidade, que poderemos observar nos quadros seguintes (quadro 5.29 e quadro 5.30), também se localiza primordialmente na segunda metade da hierarquia, remetendo-se, portanto, para as competências às quais os estudantes apresentam uma concordância de cariz intermédio e inferior. Para além disso, comparando a visão dos estudantes sobre o seu próprio perfil de qualidade (quadro 5.29) e sobre o perfil de qualidade dos supervisores (quadro 5.30), observamos que apresentam uma variabilidade semelhante em termos de número de competências.

Focando-nos brevemente sobre a visão dos estudantes sobre o seu próprio perfil de qualidade (quadro 5.29), concluímos que, de entre as competências às quais revelaram um nível de concordância mais elevado (zona azul), apenas duas variam: o item 20 relativamente aos domínios científicos e o item 16 relativamente à idade e ao número de inscrições no doutoramento. É interessante notar este último caso, porque poderá levar-nos a refletir, posteriormente, sobre (i) as competências que, ao longo das várias fases do processo supervisory e investigativo terão uma maior preponderância e (ii) os motivos que subjazem a esse facto. Estes são, pois, alguns tópicos que poderão ser interessantes para serem desenvolvidos no futuro.

No que diz respeito às competências correspondentes ao nível de concordância intermédio, elas são relativamente menos consensuais. É interessante observar que é o item 2 aquele que sofre mais variabilidade (ainda encontrando-se na parte intermédia da hierarquia), seguido pelo item 7 que já se encontra na parte de concordância inferior.

Creemos que o facto de ser o item 2 ('trabalhar em equipa') a sofrer uma influência de maior número variáveis deve conduzir a um questionamento sobre as razões que lhe subjazem para isso acontecer. De facto, tendo sido considerado, com alguma veemência nos *focus groups*, como fazendo parte de um novo 'paradigma' ou, pelo menos, mais seguido atualmente, será importante realizarmos mais investigações sobre a forma como o trabalho em equipa pode depender de variadas circunstâncias e até que ponto deve/ pode ser perspectivado como fazendo parte de um perfil de qualidade do estudante. Por conseguinte, este aspeto leva-nos também a equacionar em que medida (e qual a extensão de) o processo investigativo se poder ou não caracterizar por um ambiente social em diversos contextos e disciplinas.

Quadro 5.29: Sistematização - Visão dos estudantes sobre o seu próprio perfil de qualidade & nível de concordância mais elevado revelado por diversos grupos às competências.

Competências	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Média mais elevada de concordância revelada por diversos grupos
(19) Ter atitudes éticas e responsáveis relativamente ao trabalho investigativo que desenvolve.	196	5	7	6.72	.54	
(14) Ser rigoroso na sua prática investigativa.	196	4	7	6.72	.58	
(11) Ser persistente.	197	4	7	6.67	.60	
(3) Ter motivação intrínseca para realizar a investigação de doutoramento.	197	4	7	6.66	.63	
(17) Ter competências de compreensão de leitura, nomeadamente para selecionar e gerir a informação.	196	5	7	6.65	.56	
(27) Ter disciplina pessoal para realizar a investigação de doutoramento.	196	4	7	6.63	.59	
(18) Ser exigente consigo próprio.	197	4	7	6.61	.63	
(20) Tornar-se progressivamente mais autónomo ao longo do doutoramento.	195	1	7	6.59	.82	+ CNVSA (- CSH)
(37) Demonstrar capacidade de resolução de problemas.	197	4	7	6.55	.70	

Capítulo 5

Competências	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Média mais elevada de concordância revelada por diversos grupos
(30) Demonstrar competências reflexivas e de questionamento ao longo da investigação doutoral.	197	2	7	6.53	.73	
(29) Organizar e gerir o seu tempo, cumprindo os prazos estabelecidos.	196	5	7	6.53	.62	
(16) Ser capaz de lidar com imprevistos, pressões e/ou obstáculos decorrentes da investigação doutoral.	195	4	7	6.50	.71	+ mais jovens; + menos inscrições no dout.
(23) Ter “resistência emocional” para realizar a investigação de doutoramento.	196	3	7	6.49	.79	
(9) Demonstrar capacidade de iniciativa.	197	4	7	6.48	.73	
(10) Comunicar oralmente as suas ideias, adequando o seu discurso ao público a que se dirige (seja num congresso internacional ou numa reunião da equipa de trabalho).	196	4	7	6.47	.69	
(5) Dominar uma língua estrangeira (em particular o Inglês), para além da língua materna.	196	2	7	6.43	.88	+ mais jovens; + bolsiros; + CEE (- CNVSA & CSH); + antes do dout. não foram docentes ES
(39) Demonstrar e aprofundar, ao longo do doutoramento, conhecimentos sobre metodologias de investigação.	197	1	7	6.43	.85	
(36) Demonstrar competências de tomada de decisão.	197	2	7	6.43	.81	+ com motivação ‘interesse pessoal e/ou profissional (...)’
(25) Promover um bom relacionamento com o orientador.	197	4	7	6.41	.74	+ menos inscrições no dout.

Competências	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Média mais elevada de concordância revelada por diversos grupos
(32) Ter disponibilidade pessoal para realizar a investigação de doutoramento.	196	4	7	6.38	.75	+ tempo integral
(4) Saber (contra-)argumentar.	196	2	7	6.37	.84	+ com motivação 'enriquecimento pessoal'
(35) Desenvolver, ao longo de todo o processo de investigação doutoral, uma perspetiva criativa, original e inovadora relativamente ao tema em estudo.	196	3	7	6.35	.83	
(26) Saber sintetizar.	197	2	7	6.35	.88	+ não bolseiro
(1) Relacionar-se com investigadores, em diversos contextos.	197	3	7	6.34	.87	+ com motivação 'enriquecimento pessoal'; + com motivação 'interesse pessoal e/ou profissional (...)'; + CNVSA (- CEE & CSH)
(21) Demonstrar flexibilidade e abertura para trabalhar com o seu orientador.	194	1	7	6.26	.89	
(33) Incorporar, no seu trabalho, as críticas e o feedback do orientador.	197	1	7	6.23	1.06	+ tempo integral; + com motivação 'interesse pessoal e/ou profissional (...)'
(28) Demonstrar conhecimentos básicos no domínio científico em que se insere o seu projeto, ao iniciar a investigação doutoral.	196	2	7	6.22	1.00	
(22) Escrever artigos para publicação, nomeadamente em revistas com peritagem científica.	196	1	7	6.22	1.08	
(6) Negociar com o orientador as opções em termos da investigação de doutoramento.	195	2	7	6.17	.98	+ com motivação 'interesse pessoal e/ou profissional (...)'

Capítulo 5

Competências	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Média mais elevada de concordância revelada por diversos grupos
(12) Criar uma rede de contactos na sua área de investigação doutoral.	196	2	7	6.11	.94	
(2) Trabalhar em equipa.	196	2	7	6.09	1.04	+ mais jovens; + não trabalham; + com motivação 'enriquecimento pessoal'; + com motivação 'valorização profissional futura'; + CNVSA (- CEE & CSH); + antes do dout. não foram docentes ES
(8) Escrever de acordo com as normas da escrita académica.	197	1	7	6.02	1.13	+ não bolseiros; + estudantes que trabalham
(34) Ser 1º autor nas publicações que escreve no âmbito da investigação de doutoramento que realiza.	195	1	7	6.01	1.29	
(31) Desenvolver uma investigação que tenha impacto na sociedade não científica.	197	1	7	5.47	1.41	+ mais velhos; + não bolseiros; + estudantes que trabalham; + CSH (- CEE)
(24) Envolver-se em outras atividades transversais de investigação, para além do seu trabalho de doutoramento, nomeadamente pelo convite do orientador.	197	1	7	5.22	1.38	+ bolseiros; + tempo integral; + menos inscrições no dout.; + com motivação 'enriquecimento pessoal'
(13) Ter estado envolvido em alguma atividade de investigação previamente ao início do doutoramento.	197	1	7	4.97	1.48	
(7) Ter estado envolvido em alguma atividade profissional, anteriormente ao início do doutoramento.	197	1	7	4.58	1.78	+ mais velhos; + não bolseiros; + estudantes que trabalham; + CSH (- CEE)
(15) Adaptar-se ao estilo de personalidade do orientador.	196	1	7	4.53	1.53	+ com motivação 'interesse pessoal e/ou profissional (...)'
(38) Participar em atividades de apoio à docência (caso seja bolseiro a tempo integral).	193	1	7	4.38	1.89	+ com motivação 'enriquecimento pessoal'

Por sua vez, ao debruçar-nos sobre a visão dos estudantes sobre o perfil de qualidade dos supervisores (quadro 5.30), constatamos que três competências, às quais os participantes assumiram um nível de concordância elevado, são passíveis de variarem.

No que concerne às competências que apresentam um nível de concordância intermédio e, até mesmo, inferior, não constatamos nada de muito relevante a assinalar, a não ser o facto de as variações se observarem ao longo de todo o 'espectro' do nível médio de concordância (e não apenas na zona de concordância inferior).

Para além disso, sobressaímos que o item que apresenta uma maior variabilidade é o número 19, que se encontra na zona intermédia: 'proporcionar ao estudante condições físicas (material, gabinete, laboratório) para ele desenvolver a sua atividade de investigação'. Provavelmente, este será um item que deverá ser reequacionado quanto à sua integração no perfil de qualidade do supervisor.

Antes de finalizarmos, sublinhamos que, considerando os quatro quadros que apresentámos relativos aos perfis de qualidade de acordo com as perspetivas de estudantes e supervisores (quadro 5.27, 5.28, 5.29 e 5.30), aquele que parece ter, ao longo da hierarquia, uma maior variabilidade, é o que diz respeito à visão dos estudantes sobre o perfil de qualidade do supervisor. Julgamos, então, que uma discussão aprofundada e atenta deverá ser realizada para que possamos melhor compreender este facto, para além de se dever tentar iluminar quais as consequências que esse aspeto pode ter para o desenho de um perfil de qualidade deste elemento da díade.

Quadro 5.30: Sistematização - Visão dos estudantes sobre o perfil de qualidade dos supervisores & nível de concordância mais elevado revelado por diversos grupos às competências.

Competências	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Média mais elevada de concordância revelado por diversos grupos
(4) Gerir e estar a par dos trabalhos investigativos de todos os estudantes de doutoramento que orienta.	189	5	7	6.72	.55	
(3) Promover um bom relacionamento com o estudante.	189	4	7	6.67	.58	
(6) Dar feedback atempado e construtivo ao trabalho realizado pelo estudante.	189	3	7	6.67	.64	
(9) Ter motivação intrínseca para orientar o estudante.	187	2	7	6.61	.72	
(28) Ser promotor de atitudes éticas.	186	3	7	6.59	.73	+ não bolseiros
(33) Proporcionar ao estudante um apoio, um acompanhamento sistemático e regular.	187	3	7	6.57	.75	
(25) Promover discussões científicas que sejam enriquecedoras para o trabalho investigativo que o estudante está a desenvolver.	187	1	7	6.55	.81	+ tempo integral
(21) Ser rigoroso e exigente para com a investigação doutoral que o estudante está a desenvolver.	187	3	7	6.54	.74	
(14) Decidir o número máximo de estudantes de doutoramento que consegue orientar de modo eficaz.	186	2	7	6.54	.86	+ antes do dout. foram docentes ES

Competências	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Média mais elevada de concordância revelado por diversos grupos
(7) Demonstrar e promover a criatividade e a inovação.	189	3	7	6.52	.73	
(8) Colocar o estudante em contacto com outro(s) investigador(es) relevante(s) para a investigação de doutoramento, sempre que tal se revelar necessário.	189	3	7	6.51	.71	
(31) Demonstrar flexibilidade e espírito aberto para trabalhar com o estudante.	187	4	7	6.51	.71	
(11) Negociar com o doutorando as opções investigativas que o estudante toma ou propõe.	187	3	7	6.51	.71	
(24) Estimular o estudante para escrever artigos científicos, nomeadamente em revistas com peritagem científica.	187	1	7	6.48	.79	+ tempo integral
(12) Possuir competências técnicas e científicas aprofundadas no domínio em que o estudante vai ou está a realizar a investigação doutoral.	186	3	7	6.44	.87	
(13) Motivar o estudante.	186	1	7	6.42	1.04	
(10) Estimular os estudantes a exporem-se perante investigadores, em diversos contextos (nomeadamente em congressos internacionais e outros eventos).	187	4	7	6.41	.71	+ com motivação 'enriquecimento pessoal'
(34) Favorecer uma orientação em equipa (orientador e coorientador).	187	4	7	6.39	.91	+ menos inscrições no dout.; + CSVSA (- CSH)
(23) Promover o desenvolvimento de competências reflexivas e de questionamento do estudante.	185	2	7	6.35	.80	+ não bolseiros

Capítulo 5

Competências	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Média mais elevada de concordância revelado por diversos grupos
(30) Dar novas contribuições à investigação e/ou trabalhos realizados pelo estudante.	187	4	7	6.33	.81	
(16) Estimular uma interação positiva e cooperativa entre os vários elementos da equipa de investigação em que o estudante se insere.	185	3	7	6.30	.87	+ CNVSA (- CSH), + antes do dout. não foram docentes ES
(1) Promover a autonomia do estudante.	189	2	7	6.29	.85	+ menos inscrições no dout.
(39) Ser sensível a questões de financiamento do estudante.	185	1	7	6.25	1.04	+ CNVSA (- CSH)
(32) Desenvolver ativamente a sua própria atividade de investigação.	187	2	7	6.16	1.09	+ tempo parcial; + com motivação 'enriquecimento pessoal'; + com motivação 'valorização profissional futura'
(26) Possuir conhecimentos transversais, relativos ao processo investigativo, que ultrapassam o domínio científico em que investiga.	187	1	7	6.16	1.02	
(2) Inserir o estudante numa equipa de investigação.	189	1	7	6.13	1.12	+ mais jovens; + com motivação 'valorização profissional futura'; + CEE & CNVSA (- CSH)
(36) Estimular o apoio entre estudantes que se encontram em diferentes fases da investigação doutoral.	187	3	7	6.08	.89	
(15) Ser diretivo ao marcar prazos e/ou tarefas de investigação ao estudante.	187	2	7	6.01	1.10	
(35) Estar informado sobre as atividades desenvolvidas no âmbito das Unidades Curriculares (do Programa Doutoral) frequentadas pelo estudante.	185	1	7	5.99	1.06	

Capítulo 5

Competências	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Média mais elevada de concordância revelado por diversos grupos
(38) Promover uma articulação entre os trabalhos que o estudante realiza no âmbito do Programa Doutoral e o trabalho de investigação doutoral que está a desenvolver.	187	1	7	5.96	1.04	
(19) Proporcionar ao estudante condições físicas (material, gabinete, laboratório) para ele desenvolver a sua atividade de investigação.	187	1	7	5.77	1.57	+ mais jovens; + bolseiros; + estudantes que não trabalham; + CEE & CNVSA (- CSH); + antes do dout. não foram docentes ES
(20) Ter uma rede de contactos já estabelecida no âmbito do seu domínio de especialidade e de investigação, em particular no domínio em que se insere o projeto de doutoramento dos seus estudantes.	187	1	7	5.72	1.23	
(29) Estimular a divulgação da investigação doutoral a públicos não académicos.	187	1	7	5.72	1.18	
(27) Apoiar emocionalmente o estudante.	187	1	7	5.66	1.40	+ mais velhos; + não bolseiros; + mais inscrições no dout.
(17) Integrar o estudante em trabalhos de investigação transversais à investigação doutoral que se encontra a desenvolver.	187	1	7	5.44	1.39	+ menos inscrições no dout.; + CNVSA (- CEE & CSH)
(22) Adaptar-se ao estilo de personalidade do estudante.	187	1	7	5.35	1.35	
(5) Orientar trabalhos de investigação apenas no domínio científico em que trabalha.	189	1	7	5.12	1.72	+ mais velhos; + não bolseiros
(37) Encorajar o envolvimento do estudante (em particular, se for bolseiro a tempo integral) em atividades de apoio à docência.	185	1	7	4.70	1.81	
(18) Decidir a autoria e a ordem dos autores dos artigos científicos quando estes são escritos no âmbito da investigação de doutoramento do estudante.	187	1	7	3.54	1.97	+ menos inscrições no dout.

SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo debruçamo-nos sobre a análise dos questionários dirigidos a estudantes e supervisores da UA sobre duas perspetivas:

(i) Uma individual (as duas primeiras partes): considerando os pontos de vista transmitidos por cada grupo de participantes, especificamente quanto ao seu posicionamento em termos de concordância que assumiram relativamente às competências de ambos os perfis, apresentámos o desenho de uma primeira hierarquia de competências e, depois, as influências de diversas variáveis sobre as competências que compõem os perfis de qualidade;

(ii) Uma comparativa (a terceira parte): cruzando o olhar dos estudantes e supervisores, tentámos observar algumas aproximações e distanciamentos em termos dos valores médios de concordância, para além de perspetivarmos a existência de consenso quanto ao nível de acordo apresentado pelos grupos de respondentes às várias competências que podem ser passíveis de definir os perfis de qualidade de supervisores e estudantes.

Concluimos este capítulo com uma reflexão mais alargada (quarta parte), cruzando a hierarquia inicial e as influências observadas, para começarmos a perspetivar em que medida o desenho de uma hierarquia de competências é possível e pertinente de ser realizado. Apesar de considerarmos que tal pode ser feito – na medida em que há várias competências que, aparentemente, não variam e podem ser entendidas como supradisciplinares – voltamos a ressaltar que essa hierarquia só deverá ser entendida considerando o conjunto de competências no seu todo.

Porém, não podemos deixar de relevar a existência de algumas competências que, de acordo com a análise multidimensional realizada, apresentam um consenso mais elevado por parte dos respondentes. De qualquer modo, pensamos que é a conjugação interativa das competências de diversa ordem que ajudarão a definir um perfil de qualidade que, por sua vez, se encontrará em interação com o perfil de qualidade do outro elemento da díade. Contudo, parece-nos que estudos futuros devem ser realizados, de modo a melhor compreendermos os ajustamentos que podem/ devem ser considerados na hierarquia, nomeadamente no que diz respeito aos momentos do processo investigativo e às características (pessoais, motivacionais, experienciais, cognitivas) de supervisor e estudante.

CAPÍTULO 6



REFERENCIAL DE QUALIDADE DA SUPERVISÃO DA INVESTIGAÇÃO

DOUTORAL:

UM CONTRIBUTO INTEGRADO E OUTRAS CONCLUSÕES FINAIS

“Effective supervision is considered a critical issue in students’ satisfaction with their postgraduate experience and the successful completion of their degree.”

(Pearson & Kayrooz, 2004, p.99)

De facto, a citação com que iniciamos o capítulo final deste estudo demonstra ser uma das bases fundamentais que norteou o nosso trabalho, de reflexão teórica e de natureza empírica, bem como as nossas próprias motivações.

Neste capítulo 6, pretendemos apresentar e descrever o referencial de qualidade relativo ao processo de supervisão da investigação doutoral. Apesar de abordarmos todos os componentes que fazem parte do referencial que propomos, focaremos a nossa atenção no componente central: os perfis de qualidade da díade supervisiva. Neste caso serão apresentadas e tecidas diversas considerações reflexivas, algumas das quais de modo relativamente aprofundado (fruto do enquadramento teórico e da parte empírica do estudo), sobre um sistema articulado de competências transversais e supradisciplinares, que, como a própria designação faz antever, diz respeito aos perfis de qualidade mencionados.

De sublinhar que identificaremos as limitações e as vantagens (ou potencialidades) do referencial de qualidade e do sistema de competências ao longo deste capítulo, devendo esses aspetos ser entendidos como articulados. Cremos que, desta forma, podemos fazer uma reflexão entrelaçada e contextualizada sobre o trabalho realizado. No final, identificaremos alguns caminhos que poderão vir a ser percorridos em investigações futuras.

1. APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DO REFERENCIAL

Inspirando-nos nos vários contributos sistemáticos que explorámos de forma relativamente aprofundada no capítulo 2, assumimos uma visão holística e flexível do conceito de referencial. Todavia, ele deverá patentear um esforço de organização sistematizada, integrada e coerente, que possa ser útil em termos de (i) sistematização conceptual dos resultados alcançados, o que contribuirá para o processo de (re)construção do conhecimento, (ii) desenho de futuras investigações e (iii) realização de ações com propósitos variados – como ações de monitorização, avaliação, formação, acompanhamento e/ou outra qualquer intervenção.

Neste sentido, consideramos interessante a aproximação de Smyth (2004) ao conceito de referencial, que explanamos seguidamente:

“A conceptual framework is described as a set of broad ideas and principles taken from relevant field of enquiry and used to structure a subsequent presentation (Reichel &

Ramey, 1987). When clearly articulated, a conceptual framework has potential usefulness as a tool to scaffold research and, therefore, to assist a researcher to make meaning of subsequent findings. (...) The framework is a research tool intended to assist a researcher to develop awareness and understanding of the situation under scrutiny and to communicate this” (p.167-168).

De facto, adaptando a citação anterior ao nosso trabalho em particular, podemos considerar que, tal como verificaremos na figura 6.1, o referencial que emerge do estudo permite-nos estruturar determinadas ideias que surgiram não só da revisão da literatura como da parte empírica. Assim, poder-se-á sublinhar que se trata de uma estrutura articulada e refletida, que prevê determinadas características e relações entre os componentes que constituem o referencial.

Tal como referimos, o seu potencial assenta no facto de poder vir a ser utilizado e/ou operacionalizado com diversos objetivos sejam eles investigativos ou outros, pelo que o referencial que propomos ultrapassa os intuitos relativos à investigação que são destacados na citação anterior. Por conseguinte, admitimos que o referencial que apresentamos poderá mudar ao longo do tempo, fruto de alterações de natureza mais ou menos estrutural, assim como do contexto em que é/será observado ou operacionalizado. Assim, pensamos que é passível de ser entendido como um instrumento, de cariz mais conceptual ou mais operacional, que, neste caso em particular, nos ajuda a compreender melhor o que constitui a qualidade de um determinado fenómeno: a supervisão da investigação doutoral. Naturalmente que, sendo a face visível de um esforço integrador e sistematizado, por trás encontra-se toda a exploração que realizámos ao longo desta tese.

Para além disso, há que reter que, dado o carácter processual, fluido, mutável, imprevisível e complexo do fenómeno que estudamos, sendo difícil definir totalmente as suas fronteiras, considerámos que seria importante deixar espaço, na organização sistematizada e integrada que apresentamos, para serem incluídos outros componentes que não foram contemplados e/ou não surgiram no âmbito desta investigação. Este aspeto vai, pois, na sequência do que foi mencionado por autores diversificados em que nos focámos no capítulo 2. De qualquer forma, relembramos a perspetiva de Cumming (2010), retomando uma citação:

“(...) this phenomenon is in a perpetual state of motion. Hence, it can never be captured in its entirety or fully explained. Only glimpses of its complexity can be revealed at a given moment in time” (p.35).

Por isso mesmo, assumimos que o referencial que propomos integra os aspetos que elegemos como chave do nosso estudo ao considerar a descrição da qualidade da supervisão da investigação doutoral (figura 6.1). Todavia, não podemos deixar de evidenciar o facto da

necessidade em se ir atualizando e revendo a sua pertinência, fruto das mudanças na ‘sociedade do conhecimento’, no geral, e nos diversos contextos, em particular, como também já referimos.

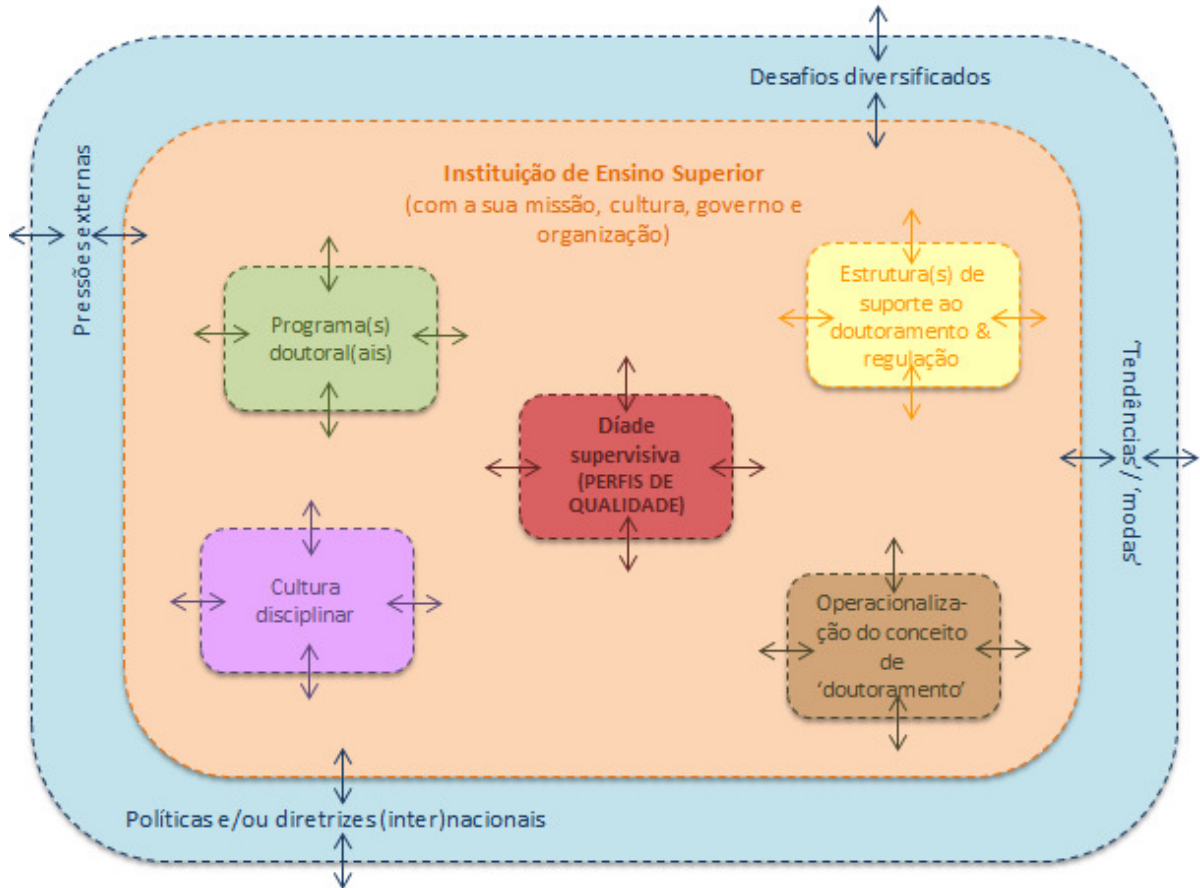


Figura 6.1: Referencial de qualidade da supervisão da investigação doutoral: Um contributo integrado.

1.1. Componentes do referencial

Primeiramente, parece-nos essencial observar o fenómeno estudado de forma holística, pelo que adotamos uma perspetiva de encaixe, considerando o movimento ‘de fora para dentro’, isto é, de uma perspetiva mais abrangente para uma perspetiva mais específica.

Por sua vez, esse ponto de vista holístico do fenómeno, bem como o tal espaço que prevemos e que poderá ser ocupado por outros componentes que não considerámos, são assegurados não só pelos espaços efetivos existentes na figura, mas também pelas linhas a tracejado. De facto, esse tracejado remete não só para a permeabilidade existente entre os ‘planos espaciais’, os quais não são estanques em si próprios, influenciando-se uns aos outros,

mas para a abertura a outros componentes ‘em potência’ (ou seja, que poderão vir a integrar o referencial no futuro).

As setas junto aos quatro componentes identificados no ‘plano’ azul da figura reforçam a permeabilidade referida, assim como o movimento que esses mesmos componentes são passíveis de realizar relativamente aos outros (do seu próprio ‘plano’ como do mais interior, assim como do mais externo que, todavia, não se encontra identificado). Para além disso, as setas referem-se às influências mais ou menos marcadas e relevantes que podem vir a ser exercidas junto dos outros componentes aí identificados ou outros ‘em potência’, como já referimos, que poderão vir a ser integrados numa versão revista, posteriormente, do referencial.

Inclusivamente, os quatro componentes que se encontram no ‘plano’ azul traduzem muito dos desafios identificados na introdução, para além de relevarem alguns tópicos contextuais assumidos no capítulo 1 (de natureza mais abrangente, como mencionámos), assim como temas que emergiram dos resultados das entrevistas e dos *focus groups* (no capítulo 4), especialmente tendo em conta as dimensões de natureza mais enquadradora.

Por sua vez, quando comparado com o ‘plano’ azul, que é de uma natureza mais alargada e abrangente, o ‘plano’ cor de laranja é, na verdade, mais específico, bem como os componentes que o integram. De realçar que a localização desses componentes é aleatória, à exceção do componente central, denominado ‘díade supervisiva (PERFIS DE QUALIDADE)’. Este último é não só de âmbito ainda mais particular, quando comparado com os restantes componentes, como também um outro produto do nosso estudo - como se constará no ponto seguinte, com a descrição do sistema de competências relativo aos perfis de qualidade de supervisores e estudantes de doutoramento. De relevar que este componente central está detalhadamente trabalhado no capítulo 2 do enquadramento teórico, em dimensões mais específicas da análise de conteúdo das entrevistas e dos *focus groups* (descritas no capítulo 4) e nos resultados dos questionários (capítulo 5).

Acrescente-se que as caixas dos cinco componentes apresentam todas a mesma dimensão, uma vez que, apoiando-nos no enquadramento teórico e na parte empírica do nosso estudo, não conseguimos vislumbrar qual(uais) o(s) componente(s) que terá(ão) uma maior influência e relevância na qualidade da supervisão da investigação doutoral. Consequentemente, por considerarmos que tal pode ser contextual (termo este entendido de forma abrangente) e variável, as setas relativas aos vários componentes representam a possibilidade de a caixa aumentar ou diminuir de tamanho, consoante o grau de influência que um determinado componente poderá assumir. Para além disso, essas setas têm o mesmo significado de movimento, admitindo várias (re)organizações conceptuais, sendo passível

outros componentes movimentarem-se para (i) estarem mais próximos ou mais afastados de determinados componentes e/ou (ii) se localizarem mais no centro ou na periferia.

Como se observa, os quatro componentes que rodeiam o que se encontra no centro, acabam por estar presentes em toda a discussão, teórica e empírica, particularmente, pela contextualização da nossa reflexão e análise. De qualquer modo, os componentes ‘Programa(s) doutoral(ais)’ e ‘Estrutura(s) de suporte ao doutoramento & regulação’ estão mais trabalhados no capítulo 1 do enquadramento teórico e mais presentes nas dimensões e temas mais abrangentes, de contexto e enquadramento da análise de conteúdo das entrevistas e dos *focus groups* (capítulo 4).

Por sua vez, o componente ‘Operacionalização do conceito de doutoramento’ está abordado no capítulo introdutório, sendo retomado de forma breve mas presente no capítulo 1 e até mesmo no capítulo 2 do enquadramento teórico (fruto da existência de discursos aparentemente contraditórios). Para além disso, é também tratado na dimensão mais abrangente e em temas relativamente enquadradores da análise de conteúdo dos *focus groups* (capítulo 4).

Finalmente, o componente ‘Cultura disciplinar’ não foi abordado de forma específica e aprofundada. De facto, acabou por perpassar a maioria dos capítulos, na medida em que é um fator consensual que terá a sua influência na qualidade da supervisão da investigação doutoral. Porém, uma vez que pretendemos desenhar um referencial de âmbito transversal e supradisciplinar, apesar de reconhecermos a importância deste componente, não o trabalhamos aprofundadamente, dadas as opções tomadas no âmbito da presente investigação.

Por conseguinte, podemos dizer que, ainda no que concerne à ausência de um enfoque disciplinar no nosso estudo, esta pode ser considerada simultaneamente como uma limitação, mas também como uma vantagem, exatamente por o que foi referido.

Assim, a limitação diz respeito à ausência de uma reflexão específica e aprofundada relativa às epistemologias disciplinares e à forma como elas influenciam a qualidade do processo superviso, apesar de termos aludido alguns aspetos, em particular no capítulo 5.

Por outro lado, a vantagem refere-se à perspetiva abrangente e holística de um fenómeno que, nomeadamente, em Portugal, nunca tinha sido estudado de forma sistemática. Por conseguinte, a partir de uma abordagem mais supradisciplinar poder-se-ão desenhar investigações em *close up*, portanto mais focadas e circunscritas, sem perder esta perspetiva geral, que, cremos, ajudará a contextualizar e a atribuir sentido(s).

2. COMPONENTE CENTRAL DO REFERENCIAL: PERFIS DE QUALIDADE DA DÍADE SUPERVISIVA

Fruto da importância do componente central do referencial apresentado, neste ponto debruçamo-nos especificamente sobre os perfis de qualidade que supervisores e estudantes de doutoramento devem demonstrar e potencializar ao longo do processo superviso e investigativo. Face às competências que integram os perfis de qualidade e à abordagem que realizaremos, passaremos a falar de um sistema articulado de competências transversais e supradisciplinares que, como a própria designação faz antever, se refere aos perfis de qualidade dos elementos da díade supervisiva.

2.1. Sistema articulado de competências transversais e supradisciplinares

Para chegarmos ao que podemos chamar de cerne dos perfis de qualidade e/ou ao sistema articulado de competências, pretendemos retomar os planos de quantificação apresentados no capítulo anterior (gráficos 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4 do capítulo 5) que apresentam uma visão geral do posicionamento de todas as competências¹ (que fazem parte do perfil de qualidade de ambos os elementos da díade), no que concerne ao consenso demonstrado pelos dois grupos de participantes dos questionários. Mais especificamente, objetivamos focar-nos, usando um movimento em *zoom*², sobre o conjunto de competências que identificámos (nos gráficos referidos) com um elemento circular vermelho. Relembramos, então, que esse conjunto de competências é o que se encontra na parte mais à direita dos planos de quantificação. Esses planos de quantificação revelam, pois, as competências com um valor mais elevado quanto ao nível de concordância. Para além disso, estando muitas dessas competências (identificadas com um círculo) sobrepostas, demonstram ser aquelas sobre as quais os respondentes se encontram mais consensualmente de acordo.

Apesar de considerarmos que é importante perspetivarmos o ‘todo’ dos planos de quantificação, sobre os quais nos focámos no capítulo anterior, uma vez que almejamos chegar a um ‘núcleo’ de competências transversais e supradisciplinares que definem os perfis de qualidade de estudantes e supervisores, parece-nos como que inevitável debruçar-nos naquelas sobre as quais os participantes se demonstram mais consensualmente de acordo.

Assim, antes de realizarmos esse movimento de *zoom*, devemos salientar alguns aspetos que nos parecem fundamentais. Ao observarmos os planos de quantificação do

¹ Relembramos que essas competências haviam emergido como mais importantes nos *focus groups*, tendo sido sobre essas que os respondentes dos questionários manifestaram o seu nível de concordância.

² Usamos, propositadamente, uma metáfora fotográfica que demonstra, de forma clara, a análise que efetuamos.

capítulo 5, devemos ter em conta que o espaço entre as várias competências é passível de ser medido³. Naturalmente que o movimento de aproximação de cariz ‘macro’ que realizaremos fará com que as competências que se encontram sobre um elemento circular vermelho (nos planos de quantificação do capítulo 5) pareçam estar mais afastadas do que realmente estão, como se constatará mais abaixo. Porém, esse espaço (que observaremos nos quatro gráficos deste capítulo), embora continue a ser quantificável, é de amplitude bastante reduzida, pois é consequência do movimento de ‘aproximação-macro’ que realizamos, de forma a tornarem-se explícitas e visíveis para o leitor as competências sobre as quais os participantes estão mais consensualmente de acordo.

Começamos, então, por observar o perfil de qualidade dos supervisores, tendo em consideração a sua própria perspectiva, assim como a dos estudantes (gráficos 6.1 e 6.2).

Primeiramente, podemos constatar que:

- Os estudantes estão consensualmente de acordo com um maior número de competências (quando comparados com os supervisores). As competências que os estudantes mencionam a mais estão identificadas a verde, sendo que a preto estão todas as competências que são coincidentes;
- Os supervisores estão consensualmente de acordo com uma outra competência que os estudantes não mencionam – a que se encontra a azul (item número 32).

De acordo com a legenda, verifica-se que as competências são de natureza diversificada, embora predominem as académicas/investigativas (como, por exemplo, as que se apresentam nos números 1, 7, 12, 21, 23) e as interpessoais/comunicativas (a título de exemplo, podemos ressaltar os itens números 8, 16 e 24), para além das que se encontram em interseção. De salientar que a competência de cariz mais intrapessoal (que corresponde ao item 9) se encontra neste conjunto, enfatizando que a motivação intrínseca não será apenas característica dos estudantes.

³ A técnica de análise multivariada que usámos permite, pois, analisar a variabilidade das frequências para se verificar se há consenso em termos de respostas, sendo possível ter todos os itens/competências na mesma análise. Posteriormente, pela apresentação gráfica das pontuações dadas pelos respondentes, podemos refinar, no caso do nosso estudo, a identificação das competências que reúnem um maior consenso por parte dos participantes. Por conseguinte, isto ajuda-nos não só a comparar as visões dos dois grupos de respondentes, como também a chegar a essas mesmas competências que poderão ser consideradas o cerne dos perfis de qualidade, usando o movimento de *zoom* mencionado.

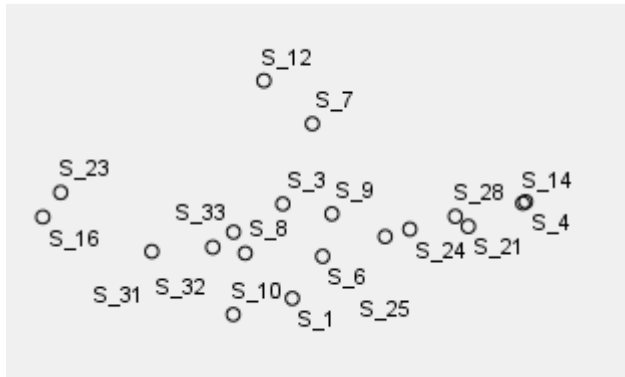


Gráfico 6.1: Plano de quantificação da posição das competências sobre as quais os supervisores estão mais consensualmente de acordo, no que concerne às competências do seu próprio perfil de qualidade.

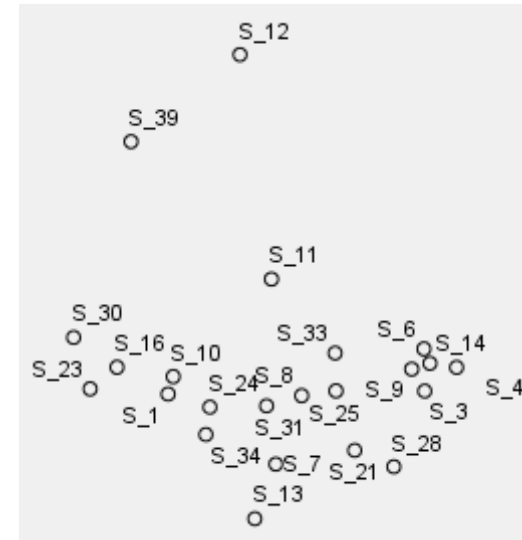


Gráfico 6.2: Plano de quantificação da posição das competências sobre as quais os estudantes estão mais consensualmente de acordo, no que concerne às competências do perfil de qualidade dos supervisores.

Legenda: (1) Promover a autonomia do estudante; (3) Promover um bom relacionamento com o estudante; (4) Gerir e estar a par dos trabalhos investigativos de todos os estudantes (...) que orienta; (6) Dar feedback atempado e construtivo ao trabalho realizado pelo estudante; (7) Demonstrar e promover a criatividade e a inovação; (8) Colocar o estudante em contacto com outro(s) investigador(es) (...); (9) Ter motivação intrínseca para orientar o estudante; (10) Estimular os estudantes a exporem-se perante investigadores, em diversos contextos (...); (11) *Negociar com o doutorando as opções investigativas (...)*; (12) Possuir competências técnicas e científicas aprofundadas no domínio (...); (13) *Motivar o estudante*; (14) Decidir o nº máximo de estudantes de doutoramento que consegue orientar de modo eficaz; (16) Estimular uma interação positiva e cooperativa entre os vários elementos da equipa de investigação em que o estudante se insere; (21) Ser rigoroso e exigente para com a investigação doutoral que o estudante está a desenvolver; (23) Promover o desenvolvimento de competências reflexivas e de questionamento do estudante; (24) Estimular o estudante para escrever artigos científicos (...); (25) Promover discussões científicas que sejam enriquecedoras para o trabalho investigativo que o estudante está a desenvolver; (28) Ser promotor de atitudes éticas; (30) *Dar novas contribuições à investigação e/ou trabalhos realizados pelo estudante*; (31) Demonstrar flexibilidade e espírito aberto para trabalhar com o estudante; (32) *Desenvolver ativamente a sua própria atividade de investigação*; (33) *Proporcionar ao estudante um apoio, um acompanhamento sistemático e regular*; (34) Favorecer uma orientação em equipa (orientador e coorientador); (39) Ser sensível a questões de financiamento do estudante.

As competências que são referidas a mais sobre as quais os estudantes estão consensualmente de acordo, face à sua natureza parecem reforçar as de cariz (i) académico (item 30); (ii) interpessoal (item 34); e (iii) híbrido, nomeadamente as que resultam do cruzamento académico e interpessoal (como os itens 11 e 33). Porém, verifica-se que os estudantes se encontram consensualmente de acordo no que concerne a uma competência que tinha sido, de facto, emergente nos *focus groups* como bastante importante por este grupo em particular, apesar de eles assumirem a dificuldade em os supervisores a demonstrarem. Esta última competência a que nos referimos cruza o intrapessoal e o interpessoal: referimo-nos à que é explanada pelo item 13 ('Motivar o estudante').

Apraz-nos, ainda, referir o seguinte:

- Quanto ao gráfico 1, podemos observar que os supervisores que pontuam de forma elevada o item número 4 demonstram ter o mesmo comportamento relativamente ao item 14 (respetivamente: 'Gerir e estar a par dos trabalhos investigativos de todos os estudantes (...) que orienta' e 'Decidir o número máximo de estudantes de doutoramento que consegue orientar de modo eficaz'). Este é, de facto, um aspeto relevante atualmente, em especial fruto dos desafios com que nos deparamos: o número de estudantes a crescer de forma exponencial e o mesmo número de supervisores. Para além disso constata-se, de acordo com os resultados dos *focus groups*, que (i) a massificação é entendida como um problema para o processo supervivo e (ii) os supervisores sentem/demonstram dificuldade (ou incapacidade) em gerir o seu tempo, devido ao número elevado de estudantes e sobrecarga de outras tarefas (aspeto intrínseco).
- Ainda quanto ao gráfico 1, e no seguimento do ponto anterior, há uma proximidade no comportamento dos respondentes no que respeita aos itens 21 e 28 (respetivamente, 'Ser rigoroso e exigente para com a investigação doutoral que o estudante está a desenvolver' e 'Ser promotor de atitudes éticas'). Estas são, pois, duas competências que dizem respeito ao perfil de qualquer investigador de qualidade, pelo que o supervisor deve demonstrá-lo e o estudante deve aculturar-se dessa forma.
- No que concerne ao gráfico 2, de forma semelhante ao que aconteceu no ponto anterior, encontramos os itens 6 e 14 (respetivamente, 'Dar feedback atempado e construtivo ao trabalho realizado pelo estudante' e 'Decidir o número máximo de estudantes de doutoramento que consegue orientar de modo eficaz'), apesar de haver outras competências muito próximas. Novamente, este caso vai retomar o que referimos no primeiro ponto, no que diz respeito à massificação e a uma outra

dificuldade mencionada pelos estudantes dos *focus groups*, especificamente no que concerne ao papel dos supervisores em termos do feedback que deveriam fornecer.

Relativamente aos três pontos identificados, parece-nos interessante destacar o facto de aquelas competências, que apresentam um comportamento semelhante, remeterem para aspetos eminentemente académicos mas também interpessoais. Para além disso, quando lidas em diálogo com o que emergiu dos *focus groups*, para além de serem consideradas como muito importantes para integrarem os perfis de qualidade (e corroboradas consensualmente pelos respondentes dos questionários), estão relacionadas com dificuldades sentidas/observadas por estudantes e supervisores no que concerne à prática supervisiva - e em especial ao papel do último elemento da tríade mencionado.

Por sua vez, seguindo uma mesma aproximação, apresentamos os gráficos 6.3 e 6.4 que dizem respeito às competências que podem ser consideradas o cerne do perfil de qualidade dos estudantes, demonstrando os respondentes estar consensualmente de acordo em relação a elas. Novamente, realçamos:

- Os estudantes estão consensualmente de acordo com um maior número de competências (quando comparados com os supervisores);
- As competências que se encontram a preto são as mencionadas por ambos os grupos e as que se encontram identificadas a verde são as que as pontuações dos estudantes acrescentam.

Também mais uma vez, verificamos que as competências são de natureza diversificada, embora pareçam predominar as de natureza académica (como as que estão explanadas em itens como, por exemplo, os 9, 14, 19, 30, 35 e 37), assim como as de natureza intrapessoal (como as expressas nos itens 3, 11, 18 e 27). As competências de natureza interpessoal e comunicativa que se encontram neste conjunto dizem respeito aos itens 4 e 10. De facto, neste seguimento, a comunicação oral de ideias, em vários contextos e com diversos objetivos, e a (contra-)argumentação parecem, pois, ser fundamentais ou, pelo menos, bastante valorizadas.

Acrescente-se, inclusivamente, que as competências acrescentadas pelos estudantes reforçam a forte vertente intrapessoal (itens 23 e 32), assim como a académica (itens 26 e 39), para além de salientarem a natureza dialógica da relação (item 25).

Continuando a seguir a mesma lógica de análise usada anteriormente, devemos destacar que, em especial o gráfico 6.3, demonstra que:

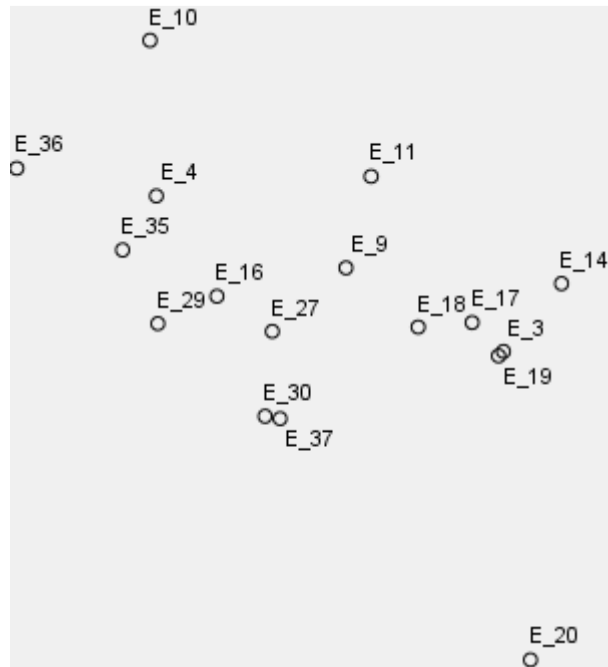


Gráfico 6.3: Plano de quantificação da posição das competências sobre as quais os supervisores estão mais consensualmente de acordo, no que concerne às competências do perfil de qualidade dos estudantes.

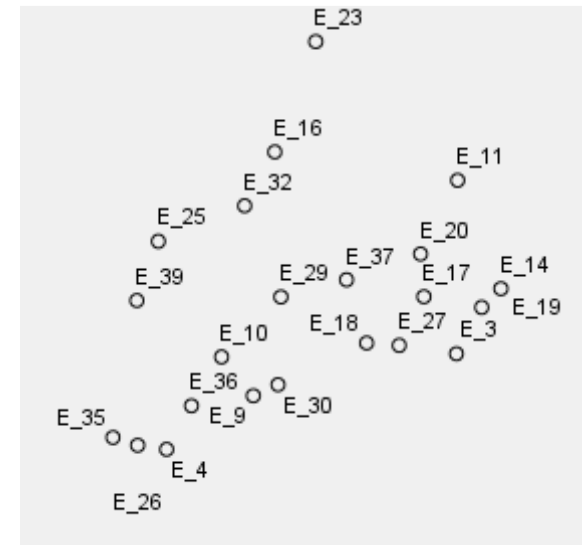


Gráfico 6.4: Plano de quantificação da posição das competências sobre as quais os estudantes estão mais consensualmente de acordo, no que concerne às competências do seu próprio perfil de qualidade.

Legenda: (3) Ter motivação intrínseca (...); (4) Saber (contra-)argumentar; (9) Demonstrar capacidade de iniciativa; (10) Comunicar oralmente as suas ideias, adequando o seu discurso ao público a que se dirige (...); (11) Ser persistente; (14) Ser rigoroso na sua prática investigativa; (16) Ser capaz de lidar com imprevistos, pressões e/ou obstáculos (...); (17) Ter competências de compreensão de leitura (...); (18) Ser exigente consigo próprio; (19) Ter atitudes éticas e responsáveis relativamente ao trabalho investigativo (...); (20) Tornar-se progressivamente mais autónomo (...); (23) Ter “resistência emocional” para realizar a investigação (...); (25) Promover um bom relacionamento com o orientador; (26) Saber sintetizar; (27) Ter disciplina pessoal para realizar a investigação (...); (29) Organizar e gerir o seu tempo, cumprindo os prazos estabelecidos; (30) Demonstrar competências reflexivas e de questionamento ao longo da investigação (...); (32) Ter disponibilidade pessoal para realizar a investigação (...); (35) Desenvolver, ao longo de todo o processo de investigação doutoral, uma perspetiva criativa, original e inovadora relativamente ao tema em estudo; (36) Demonstrar competências de tomada de decisão; (37) Demonstrar capacidade de resolução de problemas; (39) Demonstrar e aprofundar, ao longo do doutoramento, conhecimentos sobre metodologias de investigação.

- Os supervisores, que pontuam de forma elevada o item 3, são os mesmos que também pontuam de forma elevada o item 19 (respetivamente: ‘Ter motivação intrínseca (...)’ e ‘Ter atitudes éticas e responsáveis relativamente ao trabalho investigativo (...)’). Neste caso, a existência de motivação intrínseca vai ser importante para o estudante persistir na tarefa, ser responsável e ter atitudes éticas no que concerne à investigação em que está envolvido. É interessante, para além disso, observar que essas duas competências são identificadas, por estudantes e supervisores dos *focus groups*, não só como deveras relevantes, devendo, portanto, integrar o perfil de qualidade, mas também consideradas como um problema. De facto, parece ser unânime que um maior número de estudantes tem vindo a demonstrar dificuldades no uso dessas competências.
- Também os supervisores que pontuam de forma elevada o item 30 apresentam um mesmo comportamento quanto ao item 37 (respetivamente: ‘Demonstrar competências reflexivas e de questionamento ao longo da investigação (...)’ e ‘Demonstrar capacidade de resolução de problemas’). Estas são, pois, duas competências que parecem fulcrais para qualquer ambiente profissional em que o doutorando se situe, pois o ‘revestirá’ de uma postura (auto-)reflexiva e pró-ativa, essencial em qualquer contexto.

Face ao que abordámos no que se refere aos dois perfis de qualidade, podemos concluir que as competências sobre as quais os participantes se encontram consensualmente de acordo são as que revelam ter valores médios mais elevados, encontrando-se, portanto, na primeira parte da hierarquia apresentada no final do capítulo anterior (quadros 27, 28, 29 e 30 do capítulo 5). Podemos, assim, assumir que os resultados são robustos.

Inclusivamente, pela análise multidimensional conclui-se que, apesar de tanto estudantes como supervisores demonstrarem consenso quanto à valorização atribuída às competências que podem ser consideradas nucleares nos perfis de qualidade, os estudantes apresentam, em ambos os perfis, um maior consenso, quando comparados com os supervisores. Podemos, pois, questionar o significado deste facto:

(i) Poderá significar que os estudantes são mais exigentes relativamente aos perfis de qualidade (tanto de si próprios como dos supervisores)? (Se a resposta se ‘localizar’ nesta pergunta, parece-nos que haverá, no âmbito deste estudo, uma apresentação interessante de expectativas dos ‘atores’ da díade supervisiva.)

(ii) Será que terão uma visão mais idealizada dos perfis de qualidade, fruto do que encontram/experienciam na realidade? (Se a resposta se ‘localizar’ nesta pergunta, parece-nos inquietante, pois significará que há uma distância entre o ideal, que desejariam que acontecesse, e as práticas, que experienciam.)

(iii) Será que terão menos capacidade de discriminação no que concerne às competências que devem integrar os perfis de qualidade de cada elemento da díade?

Para além disso, é interessante anotar o tipo da natureza das competências relativas aos perfis de qualidade de cada elemento da díade.

Por um lado, as competências relativas ao perfil de qualidade do supervisor são, maioritariamente, de índole académica e interpessoal: o supervisor está, pois, a ajudar o doutorando a iniciar-se num ambiente académico-científico e disciplinar com as suas regras e cultura, mais ou menos explícita.

Por outro lado, maioritariamente, as competências relativas ao perfil de qualidade do estudante são de cariz académico e intrapessoal. De facto, o estudante encontra-se em desenvolvimento, especialmente em termos académico-científicos, trabalhando num determinado tema – aliás, recorde-se o conceito de doutoramento. No entanto, o percurso investigativo e de desenvolvimento científico não é isento de um profundo envolvimento individual em que as emoções e questões de personalidade influem no trabalho académico.

Assim, na linha do que acabámos de mencionar, verificamos que o doutoramento tem sido amplamente reconhecido como um processo de formação pelo qual um jovem/aspirante/candidato a investigador deverá passar, desenvolvendo diversas competências importantes não só para o trabalho na Academia, mas em qualquer outro setor profissional e cívico que solicita cada vez mais competências transversais de elevado nível. Neste âmbito, Walker (2010) sublinha a educação doutoral como um processo de desenvolvimento humano na sua maior complexidade e potencialidade. Por conseguinte, a educação doutoral, na sua perspetiva, reveste-se de um entendimento holístico e abrangente, encontrando-se fortemente enraizada não só em objetivos científicos, intelectuais e investigativos, mas também cívicos, sociais, culturais e económicos.

Esta visão de processo de formação e desenvolvimento é, por exemplo, assumida pela *Carnegie Foundation* (Estados Unidos da América) que acentua a importância do doutoramento para o estudante poder desenvolver amplamente a sua identidade profissional, académica e investigativa (Walker et al., 2008). Para isso a comunidade académica e, em particular, o supervisor serão responsáveis por iniciarem o estudante numa cultura académica e por proporcionarem o desenvolvimento da sua identidade, de modo que o estudante, futuro investigador, olhe, questione e (re)transforme o conhecimento.

Assim, ao considerarmos os últimos aspetos realçados, assim como as competências que emergiram do movimento de *zoom* que realizámos, pretendemos demonstrar que, de facto, uma articulação ou um diálogo pode ser estabelecido entre diversas competências, que concernem aos perfis de qualidade de ambos os elementos da díade. O quadro seguinte

(quadro 6.1) demonstra que essa articulação se encontra profundamente baseada nas inter-relações que podem ser estabelecidas entre as competências que pertencem ao perfil de qualidade dos supervisores e dos estudantes. Anteriormente, tínhamos chamado a esta relação de competências ‘itens espelho’. A sistematização reforça exatamente essa ideia.

Porém, antes de mais, devemos salientar alguns tópicos que consideramos fundamentais:

- As competências presentes no quadro não estão organizadas segundo uma ordem específica e/ou intencional;
- Para realizarmos o sistema articulado suportámo-nos nas competências sobre as quais os participantes demonstraram estar mais consensualmente de acordo como devendo integrar os perfis de qualidade dos elementos da díade;
- Há algumas competências que não pertencem ao conjunto que emergiu da análise multidimensional. Porém, colocamo-los no sistema, pelo facto de dialogarem com outras competências que apresentam um grau de consenso elevado;
- É o sistema no seu ‘todo’ (e até mesmo recuperando outras competências que não se encontram no quadro seguinte) que forma o ‘conjunto’ que caracteriza a qualidade do processo de supervisão da investigação doutoral, considerando os perfis de qualidade dos elementos da díade.

Quadro 6.1: Sistema articulado de competências dos perfis de qualidade de estudantes e de supervisores.

Competências do perfil de qualidade do supervisor	Competências do perfil de qualidade do estudante
(1) Promover a autonomia do estudante	(20) Tornar-se progressivamente mais autónomo (...)
(3) Promover um bom relacionamento com o estudante	(25) Promover um bom relacionamento com o orientador
(7) Demonstrar e promover a criatividade e a inovação	(35) Desenvolver, ao longo de todo o processo de investigação doutoral, uma perspetiva criativa, original e inovadora relativamente ao tema em estudo
(8) Colocar o estudante em contacto com outro(s) investigador(es) (...)	(1) Relacionar-se com investigadores, em diversos contextos
(10) Estimular os estudantes a exporem-se perante investigadores, em diversos contextos (...)	(10) Comunicar oralmente as suas ideias, adequando o seu discurso ao público a que se dirige (...)

Competências do perfil de qualidade do supervisor		Competências do perfil de qualidade do estudante
(21) Ser rigoroso e exigente para com a investigação doutoral que o estudante está a desenvolver	→	(14) Ser rigoroso na sua prática investigativa
(23) Promover o desenvolvimento de competências reflexivas e de questionamento do estudante	→	(30) Demonstrar competências reflexivas e de questionamento ao longo da investigação (...)
(24) Estimular o estudante para escrever artigos científicos (...)	→	(22) Escrever artigos para publicação (...)
(25) Promover discussões científicas que sejam enriquecedoras para o trabalho investigativo que o estudante está a desenvolver	→	(4) Saber (contra-)argumentar
(6) Dar feedback atempado e construtivo ao trabalho realizado pelo estudante		
(30) Dar novas contribuições à investigação e/ou trabalhos realizados pelo estudante	→	(33) Incorporar, no seu trabalho, as críticas e o feedback do orientador
(11) Negociar com o doutorando as opções investigativas (...)	↔	(6) Negociar com o orientador as opções em termos da investigação de doutoramento.
(31) Demonstrar flexibilidade e espírito aberto para trabalhar com o estudante	↔	(21) Demonstrar flexibilidade e abertura para trabalhar com o seu orientador.
(28) Ser promotor de atitudes éticas	→	(19) Ter atitudes éticas e responsáveis relativamente ao trabalho investigativo (...)
(13) Motivar o estudante	→	(23) Ter “resistência emocional” para realizar a investigação (...)
(27) Apoiar emocionalmente o estudante	→	(16) Ser capaz de lidar com imprevistos, pressões e/ou obstáculos (...)
(4) Gerir e estar a par dos trabalhos investigativos de todos os estudantes (...) que orienta	→	
(14) Decidir o nº máximo de estudantes de doutoramento que consegue orientar de modo eficaz	→	(29) Organizar e gerir o seu tempo, cumprindo os prazos estabelecidos

Legenda:

- No que concerne às cores utilizadas, mantemos as cores que usámos no zoom anterior: (i) a preto, as que emergem do zoom como comuns; (ii) a verde, as que são mencionadas pelos estudantes no zoom; e (iii) a cinzento as que não fazem parte do zoom (e portanto, apresentam uma pontuação inferior, no que diz respeito aos resultados dos questionários).
- A linha a tracejado da seta (como se observa, existe apenas um único caso) significa ‘modelo’, como que dando um ‘bom exemplo’ o qual será ‘visível’ ao outro.
- As linhas a tracejado do quadro significam uma maior ligação existente entre algumas competências.

2.1.1. Sobre a centralidade do estudante e a qualidade da relação supervisiva

Face ao que constatamos, voltamos a evidenciar o que temos vindo a sublinhar ao longo do nosso estudo: o processo supervisivo é caracterizado por ser uma relação de natureza profundamente dialógica e interativa, havendo diversas trocas que são realizadas de forma mais ou menos consciente pelos intervenientes.

Porém, de acordo com a direção das setas observadas no sistema anterior (quadro 6.1), verifica-se que a centralidade ou, como já referimos anteriormente (em especial no que concerne a algumas competências do perfil de qualidade do supervisor), o 'objeto' é o estudante. Isto é: a direcionalidade de várias competências tem como 'ponto de chegada' o estudante. Apesar de haver dois momentos especificados no quadro em que existem setas com um duplo sentido, verificar-se-á que, ao observarmos a natureza dessas competências em particular e, simultaneamente, ao contextualizá-las no 'todo' do sistema, elas enfatizam a natureza académica do percurso ou processo supervisivo.

Portanto, este percurso ou processo supervisivo apresenta como 'elemento central' o estudante de doutoramento. Inclusivamente, verificamos que as competências do seu próprio perfil de qualidade dependem dele próprio, encontrando-se essa sua 'esfera' pessoal mais ou menos em inter-relação. Porém, a existência da intencionalidade do supervisor e da criação, da parte deste último, de diversos contextos que prevejam o desenvolvimento de determinadas competências, ajudarão o estudante a desenvolver-se no seu potencial e/ou a otimizar, nomeadamente, as competências que pertencem à sua própria 'esfera', como referido. Neste sentido, caso o supervisor não crie esses contextos e/ou não demonstre/possua essas competências cujo 'objeto' é o estudante, esse facto terá consequências no desenvolvimento do estudante, mormente em termos académico-investigativos. Não conseguimos, no entanto, prever o impacto e/ou a dimensão mensurável dessas competências, seja qualitativa seja quantitativamente.

Para além disso, verifica-se que a qualidade da relação - cujo 'movimento' se observa partindo maioritariamente do supervisor 'em direção' ao estudante - pode ser caracterizada reportando-nos a competências:

(i) De cariz que podemos chamar de híbrido, onde o académico e o interpessoal se juntam, especialmente no que diz respeito a aspetos como: o feedback (item 6), a negociação (item 11) e a contribuição do supervisor em termos académico-científicos para o trabalho do estudante (item 30), para além da flexibilidade e a abertura para estar envolvido nesse trabalho de âmbito académico-científico com o estudante (item 31);

(ii) De cariz pessoal/emocional, particularmente no que concerne à motivação do estudante (item 13) e ao apoio emocional (item 27 – o qual, todavia, apesar de estar incluído no quadro, não faz parte do grupo de competências identificado em *zoom*).

Primeiramente, é interessante notar, no seguimento de Doloriert e Colegas (2012), que o feedback, apesar de poder ser de dois tipos diferentes (de natureza técnica e de suporte), é visto, principalmente, como de natureza técnica, isto é, académico-científica. Porém, os autores relevam que o feedback, mesmo cujo ‘objeto’ seja explicitamente académico-investigativo, transporta consigo uma grande carga emocional, que, normalmente, se encontra implícita ou é de natureza secundária. Suportando-nos nas suas palavras, podemos salientar:

“Supervisors need to be aware of the emotional impact when providing vital technical and social support for students, but students also need to be aware of (and supported/developed to deal with) their emotions” (Doloriert, Sambrook & Stewewart, 2012, p.744).

Acrescente-se, ainda, que os participantes nos *focus groups*, tanto supervisores como estudantes, destacaram a importância das competências de cariz híbrido. Todavia, os estudantes realçaram a dificuldade em os supervisores darem feedback construtivo e contributos enriquecedores, nomeadamente devido a um elevado número de estudantes que, atualmente, têm de acompanhar, assim como as múltiplas tarefas a que têm de dar resposta. É, pois, interessante verificar que, apesar de tudo, essas são competências sobre as quais os participantes dos questionários estão consensualmente de acordo como devendo fazer parte dos perfis de qualidade dos supervisores. Verificamos, então, que, apesar de lhes ter sido atribuído como que um ‘revestimento algo negativo’ por se terem situado no âmbito das dificuldades (considerando o esquema temático da análise de conteúdo), a sua importância e concordância que os indivíduos manifestam é irrevogável (apropriando-se de um ‘revestimento positivo’).

No que diz respeito às competências de natureza mais pessoal e emocional ou afetiva, é interessante destacar alguns pontos relativos aos nossos resultados. Porém, não o fazemos sem antes enfatizar que a própria literatura é escassa na abordagem a questões do afeto e/ou das emoções no processo de supervisão e investigação doutoral, apesar de já existirem alguns estudos relevantes (como os de: Cotterall, 2013; Herman, 2010; McLaughlin, 2003; Widdowfield, 2000). Porém, há os que assumem que, do ponto de vista do estudante, é uma autêntica ‘montanha russa’ (Morrison-Saunders et al., 2010). De qualquer modo, as vozes destes vários estudiosos são unânimes em afirmar que os processos cognitivos e emocionais ou afetivos, no processo de aprendizagem e investigação, encontram-se profundamente

interligados, influenciando-se mutuamente: “(...) *emotion and thinking are inextricably linked in the research process*” (McLaughlin, 2003, p.65). Por conseguinte:

“(...) *more attention needs to be given to the importance of the role of emotion in understanding and developing the capacities for reflection which facilitate personal, professional and ultimately systems change*” (McLaughlin, 2003, p.66).

De facto, há estudos que demonstram que as questões emocionais e motivacionais, que os estudantes experienciam ao longo do processo superviso e investigativo de doutoramento, podem determinar a sua persistência e conclusão do grau, por um lado, ou a desistência, por outro (Cotterall, 2013; Denicolo & Pope, 1994; Jairam & Kahl, 2012). Aliás, Jairam e Kahl (2012), num estudo recente, reforçam a ideia de que os estudantes esperam do supervisor um suporte de âmbito emocional e profissional. Todavia, tal como Herman (2010) sublinha, “*doctoral studies still tend to emphasise the rational and technical competencies of producing research and neglect the emotional aspects of doctoral learning*” (p.283). Parece, pois, que há uma separação entre os aspetos racional e cognitivo do ser humano e a parte emocional.

Na verdade, apesar de podermos assumir que o apoio emocional e motivacional do supervisor é essencial para se iluminar em que assenta a qualidade da relação, quando recordamos os resultados, especialmente provenientes dos *focus groups*, verificamos que é consensual, tanto por supervisores como por estudantes, o facto de os primeiros demonstrarem alguma dificuldade em gerir os problemas emocionais dos estudantes e/ou motivá-los a esse nível. Aliás, os próprios supervisores mencionaram que o processo superviso é de âmbito eminentemente profissional, pelo que não se sentiam à vontade para lidar com questões de cariz emocional ou afetivo, pois os limites profissionais, dessa forma, pareciam ficar esbatidos. Pareceu, pois, emergir a dualidade entre: o que é profissional e o que não é profissional, sendo o apoio emocional dos estudantes como de âmbito não profissional, pois já muito próximo da esfera da amizade e de um contacto próximo que nem sempre existe entre supervisor e estudante - segundo o que foi partilhado pelos participantes. Não podemos deixar de salientar que este papel mais ‘crítico’ da esfera do supervisor tem sido entendido, na literatura, como relativo à responsabilidade de mentor que o supervisor também deverá assumir se necessário (por exemplo: Manathunga, 2007; Pearson & Kayrooz, 2004).

Para além disso, a ênfase em competências desta natureza reside mais na esfera do estudante, como as que se observam pelos itens (do perfil de qualidade do estudante): 3, 11, 18, 23, 27 e 32. Parece, pois, que o estudante se deve ‘bastar’ a si próprio e à sua resiliência, sem contar com qualquer apoio emocional do supervisor que o acompanha. Não queremos, no entanto, assumir com o que referimos que o estudante não é responsável por mostrar estas

competências. Bem pelo contrário. Consideramos que, no âmbito da qualidade da relação supervisiva, de cariz profundamente interativo e dialógico, o supervisor não se pode descurar ou ‘demitir’ de propiciar ao estudante um apoio mais de cariz emocional, quando é necessário, e de estar atento a estas questões.

Porém, apesar do que mencionámos, é interessante verificar que o conceito de supervisão que abordámos no capítulo introdutório, em especial a vertente da supervisão pedagógica já traz consigo perspetivas que assumem o afeto como *“redimensionando e requalificando o clima relacional”*, sendo fundamental no desenvolvimento de um ser humano (Sá-Chaves, 2007); a *“supervisão como forma de estar”* (Vieira, 2006); a *“autosupervisão”* como devendo estar presente (Alarcão & Roldão, 2008). No entanto, apesar de essa perspetiva estar assumida na literatura e até nos ideais perfis de qualidade, parece que, na prática, poderá adquirir outros contornos (onde nem sempre isso é visível).

Por conseguinte, consideramos que emerge a necessidade de a prática reflexiva do supervisor dever ter em conta as questões emocionais e da afetividade do contexto de aprendizagem pela investigação e não apenas aspetos de trabalho ou considerados totalmente despidos de pessoalidade e de emoção. Contudo, realizando uma análise retrospectiva, damos conta que, do perfil de qualidade do supervisor, não consta qualquer competência que remeta para essa reflexividade e/ou autorreflexividade de forma explícita – à exceção do que tinha emergido das competências identificadas pelas quatro entrevistadas iniciais, no que concerne ao perfil de qualidade do supervisor (‘Parte A’, do capítulo 4). Assim, pela relevância da ‘autosupervisão’ e da autorreflexão sobre a sua prática, parece-nos que essa competência não deva fazer parte apenas das chamadas ‘normas implícitas’. Consideramos, pois, que deve fazer parte de uma prática que deve ser estimulada e de um discurso realmente explícito.

2.1.2. Sobre a transformação pelo processo supervisivo e investigativo de doutoramento

Tal como verificámos, a direcionalidade da intenção das ações supervisivas do supervisor é o estudante, sendo neste elemento da díade em que está focado o processo de formação e supervisão doutoral. Por isso mesmo, a reflexão que realizámos atrás sobre a qualidade do processo supervisivo (portanto, a qualidade da interação e da dialogicidade), demonstrou isso mesmo. Porém, retomando o conceito de supervisão que revimos no capítulo introdutório, esse é um processo que pressupõe o desenvolvimento humano e profissional de todos os que estão envolvidos. Na senda de Ismail e colegas (2011), a supervisão é de natureza bidirecional, implicando a existência de transformação e desenvolvimento nos dois sentidos –

estudante e supervisor. No entanto, verificamos uma ausência desta perspectiva, na literatura de especialidade.

Assim, questionamos: se temos vindo a falar da transformação e/ou do desenvolvimento do estudante, quais os motivos sobre os quais assenta a ausência de uma discussão/reflexão sobre a transformação e/ou desenvolvimento do supervisor? De facto, a ausência da direcionalidade e/ou convergência (mais explícitas) para este elemento específico da díade (o supervisor) parece sublinhar que o processo de supervisão da investigação doutoral, fruto do entendimento do conceito de doutoramento que mencionámos (nomeadamente no capítulo introdutório), parece perpetuar (i) a ideia de mestre/discípulo e/ou (ii) que o supervisor, por ter o grau de doutor, já aprendeu e apreendeu tudo o que diz respeito a uma cultura disciplinar, investigativa e supervisiva.

Novamente, questionamos: que transformações podem operar-se nos supervisores, em virtude do seu envolvimento/participação no processo de supervisão da investigação doutoral? Em que medida é que esta transformação e/ou desenvolvimento é passível de ser identificada/analizada? Deveria o sistema de competências – relativo aos perfis de qualidade de ambos os elementos da díade – patentear essa direcionalidade do estudante para o supervisor e, por conseguinte, a transformação e/ou o desenvolvimento expectável do supervisor? Estas são, apenas, algumas perguntas que deixamos para investigações futuras.

Porém, consideramos que há algumas pistas que, apesar de pequenas em número, poderão vir a ser consideradas: falamos do que emerge, no sistema temático da análise de conteúdo dos *focus groups*, como ‘maiores aprendizagens’. Embora residuais, os estudantes assumem o seu crescimento pessoal, emocional e académico. Demonstram-se, pois, conscientes da sua transformação. Os supervisores, por sua vez, reconhecem algumas aprendizagens, especialmente em termos de gestão de equipas (particularmente no que respeita à gestão e/ou resolução de conflitos) e em termos académicos, seja por desafios temáticos que os estudantes apresentam ou aspetos mais operacionais, como gestão de tempo.

Salientamos, todavia, a partilha de um supervisor que acentuou os intercâmbios, de profundo enriquecimento pessoal, estabelecidos entre ele e os seus estudantes. Do modo como explicitou, esses intercâmbios podem ser entendidos como que tendo a forma de espelhos sucessivos. Isto é, o supervisor faz o seu papel, pedindo ao estudante para fazer o seu; quando o estudante faz o seu papel e é pró-ativo, o supervisor potencia ou otimiza o seu próprio papel; e assim sucessivamente. Neste sentido, esta perspectiva conduz-nos a evidenciar que a transformação dos envolvidos assenta fundamentalmente na forma como são experienciadas as trocas supervisivas, fruto de uma interação dialógica e com determinadas

características de qualidade, que levará a consequências de enriquecimento em ambos os sentidos.

2.2. Sobre as vantagens e limitações do sistema de competências

Uma vez que se chegou ao sistema de competências depois de um trabalho de aperfeiçoamento empírico, apesar de baseado num determinado contexto, ele poderá potenciar uma outra reflexão, *a posteriori*, sobre as ausências e/ou vazios que poderão ser encontrados. Isto é: sobre a(s) competência(s) que poderia(m) ou deveria(m) estar no sistema mas que não está(ão) – aspeto este que, aliás, abordámos brevemente no último subponto. No entanto, consideramos que esta reflexão, mencionada como *a posteriori*, deve ser enraizada na prática diária, seja de estudantes e/ou de supervisores, seja de elementos de estruturas e da administração central da instituição de Ensino Superior em que realizámos este estudo ou outras.

De facto, consideramos que o referencial e, por conseguinte, o ponto central do mesmo, relativo à identificação dos perfis de qualidade e do sistema de competências - por ser de natureza aberta, flexível e fluida, para além de as competências serem de índole transversal e supradisciplinar, respetivamente - podem permitir que este quadro de leitura seja extrapolado semanticamente para outras instituições de Ensino Superior. Aliás, tratando-se de um estudo de caso, este trabalho pode pressupor uma generalização analítica (Yin, 2009) face, neste estudo em particular, (i) à articulação dos resultados com a teoria e (ii) ao aprofundar da teoria com este estudo, realçando, empiricamente, a existência de determinadas características do fenómeno e pressupostos teóricos.

Para além disso, o sistema de competências não só sublinha a relevância de um determinado conjunto de competências para uma determinada prática e para a qualidade que esta poderá ter, otimizar e potenciar, como também permite, posteriormente e de forma mais operacional (de tópicos mais específicos, para outros mais abrangentes):

- (i) Determinar critérios e consequentes modos/formas de seleção do estudante;
- (ii) Nortear a conceção e redação de um 'Código de Qualidade' relativo aos papéis e responsabilidades de estudantes e supervisores de investigação doutoral;
- (iii) Orientar o estudante a escolher o supervisor, face às competências de natureza central, e vice-versa;
- (iv) Potenciar auto e heterorreflexões e/ou discussões, com diversos intuitos, sobre a prática supervisiva, tanto da parte do estudante, como da parte do supervisor, como da parte da equipa, bem como entre elementos deste conjunto, de forma mais ou menos articulada;

(v) Orientar no desenho de programas de formação, mais abrangentes e/ou específicos, dirigidos a estudantes e/ou a supervisores, com objetivos diferenciados;

(vi) Ajudar a desenhar um processo de avaliação e monitorização adequado, com base na teoria e em evidências empíricas, em termos de competências transversais e supradisciplinar que os elementos da díade supervisiva devem demonstrar e desenvolver. Neste último caso, consoante a intenção que estiver subjacente ao tipo de avaliação e monitorização, assim se deverá operacionalizar o sistema, de forma a todo o processo ser bem-sucedido e, especialmente, iluminar e potenciar as práticas.

Finalmente, cremos que uma das limitações e/ou perigo da conceptualização apresentada (em especial relativamente ao sistema de competências) se encontra(m) na leitura e/ou operacionalização descontextualizada do referencial e desse mesmo sistema de competências, entendendo-o como uma *checklist* ou uma 'lista de ingredientes' relativa a uma determinada 'receita'. Na verdade, consideramos que entender o referencial e o sistema de competências 'a seco' poderá conduzir a más interpretações que não tomarão em conta o contexto, o processo de aprendizagem e de investigação e toda a riqueza transformativa/transformadora daí decorrente.

3. CAMINHOS FUTUROS A SEREM PERCORRIDOS: ALGUMAS POSSIBILIDADES

De acordo com toda a descrição do referencial realizada até ao momento, verifica-se que a qualidade da supervisão da investigação doutoral pode ser caracterizada como sendo de natureza multidimensional. Por esta razão, cada um dos componentes que o integra pode ser extensível, tornando-se o centro de outras investigações mais aprofundadas sobre cada um deles e com diferentes propósitos. De qualquer modo, este já foi um exercício de compreensão e conceptualização de um fenómeno que tem permanecido envolto em silêncios. Por conseguinte, a explicitação dos componentes do referencial e a identificação de um sistema de competências, como que apresentando um determinado padrão, poderão ser considerados como guias para explorações sucessivas, no futuro, e de âmbito mais pormenorizado.

Para além de diversos enfoques que se podem tomar, em estudos futuros, e apesar de já termos vindo a disseminar diversas ideias ao longo deste trabalho, salientamos, agora, outros caminhos potenciais que podem vir a ser percorridos:

- Realizar um alinhamento entre o fenómeno processual da supervisão da investigação doutoral, as fases da investigação doutoral e o desenvolvimento da identidade académica de estudantes, por um lado, e de supervisores, por outro.

- Realizar um movimento de *zoom* sobre diversas competências, contextualizando-as em diversos domínios científicos e/ou áreas disciplinares, para se verificar a forma como se comportam, para além das dinâmicas que podem ser estabelecidas e a (re)organização semântica (nomeadamente em termos de hierarquia) que poderá ser estabelecida.
- Um pouco no seguimento do ponto anterior, desenhar um modelo bidimensional com as competências transversais e supradisciplinares e as competências disciplinares.

É um facto que a investigação doutoral decorre em contextos disciplinares específicos. Por isso, entende-se que é pertinente chegar-se a sistemas de competências de âmbito específico/disciplinar que possam revelar uma organização conceptual relativa à epistemologia da disciplina a que corresponde. Para além disso, parece-nos que o emparelhamento bidimensional com o sistema de competências transversais e supradisciplinares poderá ser importante para se chegar a um maior grau de contextualização, fundamental não só para se perceber como o processo de investigação decorre, mas também para se potenciar a sua qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Referências bibliográficas

- Acker, S., Hill, T., & Black, E. (1994). Thesis supervision in the social sciences: Managed or negotiated? *Higher Education*, 28, 483-498.
- Alarcão, I. (2001). Do olhar supervensivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (org.), *Supervisão pedagógica: Princípios e práticas* (pp. 11-55). Campinas: Papirus editora.
- Alarcão, I. (2001). Novas Tendências nos Paradigmas de Investigação em Educação. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 135-144). São Paulo: Artmed editora.
- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto editora, colecção CIDInE.
- Alarcão, I., & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: edições pedagogo.
- Alarcão, I., & Rua, M. (2005). Interdisciplinaridade, Estágios Clínicos e Desenvolvimento de Competências. *Texto & Contexto Enfermagem*, 14(3), 373-382.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: edições Almedina.
- Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Relatório da disciplina apresentado nas Provas de Agregação. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M.J., Moreira, M.A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento reflexivo do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto editora, colecção CIDInE.
- ARDE (s/d). Accountable Research Environments for Doctoral Education (ARDE) Project. Retrieved May 2012, from <http://www.eua.be/eua-projects/current-projects/accountable-research-environments-for-doctoral-edu.aspx>
- Arnal, J., Rincón, D. del, & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y Metodologías*. Barcelona: Editorial Labor.
- Aspland, T., Edwards, H., O'Leary, J., & Ryan, Y. (1999). Tracking new directions in the evaluation of postgraduate supervision. *Innovative Higher Education*, 24(2), 127-147.
- Australian Qualifications Framework Advisory Board. (2007). *Australia qualifications framework: Implementation handbook* (4th ed.). Carlton South, Victoria: Australian Qualifications Framework (AQF) Advisory Board.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições 70.
- Barnes, B.J., & Austin, A.E. (2009). The Role of Doctoral Advisors: A Look at Advising from the Advisor's Perspective. *Innovations in Higher Education*, 33, 297-315.

- Barnett, R. (1994). Power, Enlightenment and Quality Evaluation. *European Journal of Education, 29*(2), 165-179.
- Barnett, R. (2000). *Realizing the University in an age of supercomplexity*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Bartlett, A., & Mercer, G. (2001a). Introduction. In A. Bartlett & G. Mercer (Eds.), *Postgraduate research supervision: Transforming (R)Elations* (pp. 1-12). New York: Peter Lang.
- Bartlett, A., & Mercer, G. (2001b). Mostly Metaphors: Theorizing from a Practice of Supervision. In A. Barlett & G. Mercer (Eds.), *Postgraduate Research Supervision: Transforming (R)Elations* (pp. 55-69). New York: Peter Lang.
- Bennett, P., & Turner, G. (2012). *Postgraduate Taught Experience Survey 2012 results: Report*. York: Higher Education Academy.
- Bergen Communiqué (2005). The European higher education area: Achieving the goals. Retrieved June 2007, from http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf
- Berlin Communiqué (2003). Realising the European Higher Education Area. Retrieved May 2007, from http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/OFFDOC_BP_Berlin_communique_final.1066741468366.pdf
- Bienefeld, S. (2012). Capacity building initiatives in doctoral education – experiences of DAAD. Retrieved May 2012, from http://www.codoc-project.eu/images/stories/docs/stefan_bienefeld.pdf
- Bills, D. (2004). Supervisors' conceptions of research and the implications for supervisor development. *International Journal for Academic Development, 9*(1), 85-97.
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de Investigación Educativa: Guía Practica*. Barcelona: ediciones ceac.
- Bissett, A. (2009). Academics as Entrepreneurs: The Changing Nature of Academic Professionalism. In iPED Research Network (Eds.), *Academic Futures: Inquiries into Higher Education and Pedagogy* (pp. 111-123). Newcastle upon Tyne: iPED Research Network.
- Bitusikova, A. (2011). Final Conclusions from Parallel Paper Sessions. Retrieved September 2012, from http://www.eua.be/Libraries/4th_EUA-CDE_AM_Madrid/4th_CDE_A_M_Closing_Plenary_Working_Group_Conclusions.sflb.ashx
- Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bologna Declaration (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999. Retrieved September 2012, from http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf

- Bologna Working Groups on Qualifications Framework (2005). The framework of qualifications for the European Higher Education Area. Retrieved September 2012, from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_pt.pdf
- Borg, W.R., & Gall, M.D. (1989). *Educational Research: An introduction*. New York: Longman.
- Brannen, J. (2004). Working qualitatively and quantitatively. In C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 312-325). London: SAGE.
- Brew, A. & Peseta, T. (2004). Changing postgraduate supervision practice: a programme to encourage learning through reflection and feedback. *Innovations on Education and Teaching International*, 41(1), 5-22.
- Brew, A. (2001). Conceptions of research: A phenomenographic study. *Studies in Higher Education*, 26(3), 271-285.
- Brew, A. (2007). Evaluating academic development in a time of perplexity. *International Journal for Academic Development*, 12(2), 69-72.
- Brown, T. (2004). Gathering of Evidence and Development of a European Supervision and Training Charter. Retrieved September 2012, from http://www.eurodoc.net/wp-content/uploads/2012/10/2004_Eurodoc_GatheringEvidence_Training_Supervision_Charter.pdf
- Brown, T. (2006). Report and Commentary on the Eurodoc Statement of Standards in the Assessment, Expectations and Outcomes of Doctoral programmes in Europe. Retrieved September 2012, from http://www.eurodoc.net/wp-content/uploads/2012/10/0706_ed_descriptor_report.pdf
- Bucharest Communiqué (2012). Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Retrieved May 2012, from http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/Bucharest_Communique.pdf
- Burgess, R., Band, S., & Pole, C. (1998). Developments in Postgraduate Education and Training in the UK. *European Journal of Education*, 33(2), 145-159.
- Burnett, P.C. (1999). The Supervision of Doctoral Dissertations Using a Collaborative Cohort Model. *Counselor Education and Supervision*, 39(1), 46-52.
- Burton, C. R., Duxbury, J., French, B., Monks, R., & Carter, B. (2009). Re-visioning the doctoral research degree in nursing in the United Kingdom. *Nurse Education Today*, 29, 423-431.
- Business and Management Education SAG (2009). Reference Points for Design and Delivery of Degree Programmes in Business. Tuning Educational Structures in Europe. Retrieved September 2012, from http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Business_final_version.pdf

- Cano Garcia, E. (1998). *Evaluación de la Calidad Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Casey, B.H. (2009). The economic contribution of the PhDs. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31, 219-227.
- Chambaz, J. (2010). Conclusions. Retrieved September 2012, from http://www.eua.be/Libraries/3rd_EUA-CDE_Annual_Meeting/Final_Discussion_Conclusions.sflb.ashx
- Chambaz, J., Biaudet, P., & Collonge, S. (s/d). Implementing Bologna in your institution: Developing the doctorate. Retrieved January 2009, from <http://phd.epfl.ch/webdav/site/phd/users/181668/public/Developing%20the%20Doctorate:%20Jean%20Chambaz%20et%20al%20on%20doctoral%20training%20plans>
- Chaparro, F. (2011). Doctoral Education in Colombia and collaboration with Universities in Europe and Asia. Retrieved May 2012, from http://www.codoc-project.eu/images/stories/docs/plenary_ii_fernando_chaparro.pdf
- Chemistry SAG (s/d). Reference Points for Design and Delivery of Degree Programmes in Chemistry. Tuning Educational Structures in Europe. Retrieved September 2012, from http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/CHEMISTRY_FOR_WEBSITE.pdf
- Cheng, Y., & Tam, W. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 22-31.
- Christensen, K.K. (2005). Bologna Seminar: Doctoral Programmes for the European Knowledge Society – General Rapporteur’s Report. Retrieved September 2012, from http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg_Report_final.1129817011146.pdf
- Chye, T.E. (2011). Doctoral Education in its Societal Context. Retrieved May 2012, from http://www.codoc-project.eu/images/stories/docs/plenary_i_tan_eng_chye.pdf
- Coaldrake, P., & Stedman, L. (1999). *Academic work in the twenty-first century: Changing roles and policies*. Australian Government, Department of Education Training and Youth Affairs: Higher Education Division.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S.G., & Aiken, L.S. (2002). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3th ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Comissão Europeia (2000). Rumo a um espaço europeu da investigação. Retrieved September 2012, from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0006:FIN:pt:PDF>

- Comissão Europeia (2003). O papel das universidades na Europa do conhecimento. Retrieved September 2012, from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:pt:pdf>
- Comissão Europeia (2005). Recomendação da Comissão de 11 de Março de 2005 relativa à Carta Europeia do Investigador e ao Código de Conduta para o Recrutamento de Investigadores. Retrieved September 2012, from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:075:0067:0077:PT:PDF>
- Comissão Europeia (2011). Report of Mapping Exercise on Doctoral Training in Europe – Towards a common approach. Retrieved May 2012, from http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/Report_of_Mapping_Exercise_on_Doctoral_Training_FINAL.pdf
- Connell, R.W. (1985). How to supervise a PhD. *Vestes*, 2, 38-41.
- Conrad, L. (1999). Contextualising postgraduate supervision to promote quality. In G. Wisker & N. Sutcliffe (Eds.), *Good Practice in Postgraduate Supervision* (pp. 13-24). Staff and Educational Development Association.
- Correia, J.A. (2010). Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 456-467.
- Cotterall, S. (2013). More than just a brain: emotions and the doctoral experience. *Higher Education Research & Development*, 32(3), 174-187.
- Council of Graduate Schools of the U.S. (1991). *The role and nature of the doctoral dissertation*. Washington, DC: Report from the Council of Graduate Schools of the U.S.
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina editora.
- Cullen, D., Pearson, M., Saha, L., & Spear, R. (1994). *Establishing effective PhD supervision*. Australian government Publishing Service: Department of Employment, Education and Training.
- Cumming, J. (2010). Doctoral enterprise: a holistic conception of evolving practices and arrangements. *Studies in Higher Education*, 35(1), 25-39.
- De Beer, M., & Mason, R.B. (2009). Using a blended approach to facilitate postgraduate supervision. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(2), 213-226.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Demo, P. (2003). *Educação e Qualidade*. Campinas: Papyrus Editora.

- Denicolo, P., & Pope, M. (1994). The doctoral's journey. In O. Zuber-Skerrit & Y. Ryan (Eds.), *Quality in Postgraduate Education* (pp. 120-133). London: Kogan Page.
- Dobbert, M.L. (1990). Discussion on Methodology. In E. Guba (Ed.), *The Paradigm Dialogue* (pp. 286-289). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Doloriert, C., Sambrook, S., & Steward, J. (2012). Power and emotion in doctoral supervision: Implications for HRD. *European Journal of Training and Development*, 36(7), 732-750.
- Earth Science SAG (2009). Reference Points for Design and Delivery of Degree Programmes in Earth Science. Tuning Educational Structures in Europe. Retrieved September 2012, from http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Earth_Science_version_FINAL.pdf
- Education SAG (2009). Reference Points for Design and Delivery of Degree Programmes in Education. Tuning Educational Structures in Europe. Retrieved September 2012, from http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf
- Eley, A., & Murray, R. (2009). *How to be an effective supervisor: Best practice in research student supervision*. Berkshire: Open University.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Enders, J. (2005). Border crossings: Research training, knowledge dissemination and the transformation of academic work. *Higher Education*, 49, 119-133.
- ENQA (2012). ENQA report to ministers responsible for higher education in the EHEA. Bucharest Ministerial Conference, April 2012. Retrieved September 2012, from http://www.enqa.eu/files/ENQA_report_EHEA_ministers.pdf
- ESU (2004). ESIB Statement on Research. Retrieved September 2012, from <http://www.esu-online.org/news/article/6065/131/>
- ESU (2006). 2006 Policy Paper 'Doctoral Studies'. Retrieved September 2012, from <http://www.esu-online.org/news/article/6064/94/>
- ESU (2010). 2010 Policy Paper 'Doctoral Education'. Retrieved September 2012, from <http://www.esu-online.org/news/article/6064/38/>
- ESU (2011). ESIB Statement on the European Charter for Researchers and Code of Conduct for the Recruitment of Researchers. Retrieved September 2012, from <http://www.esu-online.org/news/article/6065/123/>
- ESU (2012a). Bologna with Students Eyes 2012. Retrieved May 2012, from <http://www.esu-online.org/asset/News/6001/BWSE2012-online.pdf>

- ESU (2012b). Statement to the Bucharest Ministerial Conference. Retrieved May 2012, from http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/ESU20Statement%20to%20the%20Ministerial%20Conference_Final.pdf
- EUA (2005a). Salzburg Conclusions and Recommendations. Retrieved September 2009, from http://www.eua.be/Libraries/CDE_website/Salzburg_Conclusions.sflb.ashx
- EUA (2005b). Doctoral Programmes for the European Knowledge Society: Report on the EUA Doctoral Programmes Project 2004-2005. Retrieved September 2012, from http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_report.1129278878120.pdf
- EUA (2006). Bologna Seminar on Doctoral Programmes Final conclusions: “Matching Ambition with Responsibilities and Resources”. Retrieved September 2012, from http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=2122&file=fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/EUA_Nice_final_conclusions.pdf
- EUA (2007). Doctoral Programmes in Europe’s Universities: Achievements and Challenges. Report prepared for European Universities and Ministers of Higher Education. Retrieved September 2012, from http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=802&file=fileadmin/user_upload/files/Publications/Doctoral_Programmes_in_Europe_s_Universities.pdf
- EUA (2010). Salzburg II Recommendations. Retrieved May 2012, from http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Salzburg_II_Recommendations.sflb.ashx
- EUA (2012). Universities in the European Higher Education Area and the Contribution of EUA – EUA Input statement to the Bologna Ministerial Conference, Bucharest, Romania, 26-27 April 2012. Retrieved May 2012, from http://www.eua.be/Libraries/Policy_Positions/Universities_in_the_EHEA_EUA_Statement_for_Bologna_Ministerial_Conference.sflb.ashx
- EUA-CDE (s/d). Informação genérica online. Retrieved May 2012, from <http://www.eua.be/cde/Home.aspx>
- EURASHE & UASnet (2012b). Position Paper on Research and Innovation. Retrieved May 2012, from [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/EURASHE_UASnet_position_paper_Research_Innovation_April2012.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/EURASHE_UASnet_position_paper_Research_Innovation_April2012.pdf)
- EURASHE (2012a). Towards a Diversified, Responsive and Competitive European Higher Education. Retrieved May 2012, from [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/EURASHE_overarching_policy_paper_April2012.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/EURASHE_overarching_policy_paper_April2012.pdf)

- European Commission (2002). The European Research Area: Providing new momentum. Retrieved September 2012, from http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/era-newmomentum_en.pdf
- European Commission (2004). Science and technology, the key to Europe's future: Guidelines for future European Union policy to support research. Retrieved September 2012, from ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/era/docs/com2004_353_en.pdf
- European Commission (2005a). High-Level Expert Group Report – Frontier Research: The European Challenge. Retrieved September 2012, from http://ec.europa.eu/research/future/pdf/hleg_fullreport_frontier_research_april2005.pdf
- European Commission (2005b). Mobilising the brainpower of Europe: Enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. Retrieved September 2012, from http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2005_en.pdf
- European Commission (2005c). *European Universities: Enhancing Europe's Research Base*. Report by the Forum on University-based Research. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2006). Delivering on the modernization agenda for universities: Education, research and innovation. Retrieved September 2012, from http://www.go8.edu.au/__documents/university-staff/events/2008/cost-and-compact/european_commission-delivering_on_the_modernisation_agenda_for_unis.pdf
- European Commission (2007a). *The European Research Area: New perspectives*. Green Paper. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2007b). Improving knowledge transfer between research institutions and industry across Europe: embracing open innovation – Implementing the Lisbon agenda. Retrieved September 2012, from http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/com2007182_en.pdf
- European Commission (2010). *Innovation: Creating knowledge and jobs*. Insights from European research in socio-economic sciences. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Presidency Conference (2006). A researchers' labour market: Europe – a pole of attraction? Conference Proceedings. Retrieved September 2012, from http://www.aqu.cat/doc/doc_94441731_1.pdf
- European Qualifications Framework (2008). *Website*. Retrieved September 2012, from: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11104_en.htm

- Evans, B. (2012). Building sustainable research communities: Balancing retention and mobility. Retrieved May 2012, from http://www.codoc-project.eu/images/stories/docs/barbara_evans.pdf
- Ezeh, A. (2012). Supervision and mentoring: Building national, regional and local communities of scholars. Retrieved May 2012, from http://www.codoc-project.eu/images/stories/docs/alex_ezeh.pdf
- Felton, S. (2008). The student experience of supervision: Towards the Student- Supervisor agreement. Retrieved January 2009, from <http://www.lancs.ac.uk/celt/celtweb/files/SimonFelton.pdf>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3th ed.). London: Sage Publications.
- Fink, D. (2006). The Professional Doctorate: Its relativity to the PhD and relevance for the knowledge economy. *International Journal of Doctoral Studies*, 1, 35-44.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Flick, U., von Kardorff, E., & Steinke, I. (2004). What is qualitative Research? An Introduction to the Field. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 3-11). Thousand Oaks: SAGE.
- Folch-Lyon, E., & Trost, J.F. (1981). Conducting Focus Groups Sessions. *Studies in Family Planning*, 12(12), 443-449.
- Frankland, M. (1999). The Master/apprentice model for the supervision of postgraduate research and a new policy for research education. *Australian Universities' Review*, 42(1), 8-11.
- Frazer, M. (1994). Quality in Higher Education: An international perspective. In D. Green (Ed.), *What is quality in Higher Education?* (pp. 101-111). Buckingham: Open University Press.
- Gabrys, B.J., & Beltechi, A. (2012). Cognitive apprenticeship: The making of a scientist. In A. Lee & S. Danby (Eds.), *Reshaping Doctoral Education: International approaches and pedagogies* (pp. 42-55). Oxon: Routledge.
- Gaebel, M. (2011). CODOC – Cooperation on Doctoral Education between Africa, Asia, Latin America and Europe. Retrieved May 2012, from http://www.codoc-project.eu/images/stories/docs/introduction_codoc_project_michael_gaebel.pdf
- Gajaseni, N. (2011). Discover AUN – ASEAN University Network. Retrieved May 2012, from http://www.codoc-project.eu/images/stories/docs/introduction_aun_nantana_gajaseni.pdf

- Gatfield, T. (2005). An Investigation into PhD Supervisory Management Styles: Development of a dynamic conceptual model and its managerial implications. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(3), 311-325.
- Gillham, B. (2000). *Case Study Research Methods*. London: Continuum.
- Giovanola, J.H. (2011). A European Vision on Doctoral Education. Retrieved May 2012, from http://www.codoc-project.eu/images/stories/docs/plenary_i_giovanola.pdf
- González, J., & Wagenaar, R. (2008). Introduction to Third Cycle (Doctoral) Studies as part of the Tuning 'Process'. Retrieved September 2012, from <http://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-3rd-cycle/introduction.html>
- González, J., Isaacs, K., & Wagenaar, R. (2008). Applying the Tuning Approach to the Third Cycle. Retrieved September 2012, from <http://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-3rd-cycle/applying.html>
- Grant, B. (1999). Walking on a rickety bridge: mapping supervision. Retrieved November 2012, from <http://www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/1999/pdf/grant.pdf>
- Grant, B. (2001). Dirty Work: "A Code for Supervision" Read Against the Grain. In A. Barlett & G. Mercer (Eds.), *Postgraduate Research Supervision: Transforming (R)Elations* (pp. 13-24). New York: Peter Lang.
- Grant, B. (2003). Mapping the Pleasures and Risks of Supervision. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(2), 175-190.
- Grant, B. (2005). Fighting for space in supervision: fantasies, fairytales, fictions and fallacies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 337-354.
- Grant, B., & Graham, A. (1999). Naming the Game: Reconstructing graduate supervision. *Teaching in Higher Education*, 4(1), 77-89.
- Green, B. (2005). Unfinished business: Subjectivity and supervision. *Higher Education Research & Development*, 24(2), 151-163.
- Green, D. (1994). What is Quality in Higher Education? Concepts, Policy and Practice. In D. Green (Ed.), *What is quality in Higher Education?* (pp. 3-20). Buckingham: Open University Press.
- Green, H., & Powell, S. (2005). *Doctoral Study in Contemporary Higher Education*. Maidenhead: Open University Press & SRHE.
- Greenbaum, T.L. (2000). *Moderating Focus Groups: A Practical Guide for Group Facilitation*. Thousand Oaks: SAGE.
- Greene, J.C. (1990). Three Views on the Nature and Role of Knowledge in Social Science. In E. Guba (Ed.), *The Paradigm Dialogue* (pp. 227-245). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Grevholm, B., Persson, L-E., & Wall, P. (2005). A Dynamic Model for Education of Doctoral Students and Guidance of Supervisors in Research Groups. *Education Studies in Mathematics, 60*, 173-197.
- Guba, E. (1990). The Alternative Paradigm Dialogue. In E. Guba (Ed.), *The Paradigm Dialogue* (pp. 17-27). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1981). *Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1982). Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry. *Educational Communication and Technology: A Journal of Theory, Research, and Development, 30*(4), 233-252.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.
- Günther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 22*(2), 201-210.
- Gurr, G.M. (2001). Negotiating the “Rackety Bridge” – a Dynamic Model for Aligning Supervisory Style with Research Student Development. *Higher Education Research & Development, 20*(1), 81-92.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Halse, C. (2007). Is the doctorate in crisis? *Nagoya journal of studies in higher education, 7*, 321-337.
- Harman, G. (2003). PhD student satisfaction with course experience and supervision in two Australian Research-intensive Universities. *Prometheus, 21*(3), 312-333.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 18*(1), 26p.
- Henkel, M. (1998). Evaluation in Higher Education: Conceptual and epistemological foundations. *European Journal of Education, 33*(3), 285-297.
- Herman, C. (2010). Emotions and being a doctoral student. In P. Thomson & M. Walker (Eds.), *The Routledge Doctoral Student’s Companion: Getting to grips with research in Education and the Social Sciences* (pp. 283-294). London: Routledge.

- Hernard, F., & Leprince-Ringuet, S. (2008). *The path to quality teaching in Higher Education*. Unpublished.
- Hodson, P., & Thomas, H. (2003). Quality assurance in Higher Education: Fit for the new millennium or simply year 2000 compliant? *Higher Education, 45*, 375-387.
- Holdaway, E. (1997). Quality Issues in Postgraduate Education. In R.G. Burgess (Ed.), *Beyond the First Degree: Graduate Education, Lifelong Learning and Careers* (pp. 60-78). Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Holdsdon, L., & Buckley, A. (2011). *Postgraduate Research Experience Survey 2011 results: Report*. York: Higher Education Academy.
- Hollaender, K., & Macharová, N. (2009). Eurodoc speech in the second annual meeting of the EUA Council for Doctoral Education. Retrieved September 2009, from http://www.eurodoc.net/wpcontent/uploads/2012/10/20090607_Speech_EUA_CDE_AnnualMeeting_Lausanne.pdf
- Houston, D. (2008). Rethinking quality and improvement in higher education. *Quality Assurance in Education, 16*(1), 61-79.
- Hsieh, H-F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288.
- Hussain, A. (2012). Redefining global relationships: Policy and strategy to support doctoral education – Perspective from the south. Retrieved May 2012, from <http://www.codoc-project.eu/images/stories/codoc2012.pdf>
- Ismail, A., Abiddin, N.Z., & Hassan, A. (2011). Improving the Development of Postgraduates' Research and Supervision. *International Education Studies, 4*(1), 78-89.
- Ivanoff, S.D., & Hultberg, J. (2006). Understanding the multiple realities of everyday life: Basic assumptions in focus-groups methodology. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy, 13*, 125-132.
- Jairam, D., & Kahl, D.H. (2012). Navigating the Doctoral Experience: The role of social support in successful degree completion. *International Journal of Doctoral Studies, 7*, 311-329.
- Johnson, L., Lee, A., & Green, B. (2000). The PhD and the Autonomous Self: Gender, rationality and postgraduate pedagogy. *Studies in Higher Education, 25*(2), 135-147.
- Johnston, L. (2006). Software and Method: Reflections on Teaching and using QSR Nvivo in Doctoral Research. *International Journal of Social Research Methodology, 9*(5), 379-39.
- Joint Quality Initiative Informal Group (2003). Joint quality initiative meeting: Summarizing report. Retrieved September 2012, from <http://www.jointquality.org/>

- Joint Quality Initiative Informal Group (2004a). Report of the discussion meeting: Towards an Overarching Framework of European Higher Education Qualifications. Retrieved September 2012, from <http://www.jointquality.org/>
- Joint Quality Initiative Informal Group (2004b). Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards: A report from a Joint Quality Initiative informal group. Retrieved September 2012, from <http://www.jointquality.org/>
- Joint Quality Initiative Informal Group. (2004). *Shared 'Dublin' descriptors for short cycle, first cycle, second cycle and third cycle awards*. A Report from a joint quality initiative informal group. Retrieved September 2012, from www.eua.be/.../pushFile.php?.../dublin_descriptors
- Jonker, J., & Pennink, B. (2010). *The Essence of Research Methodology: A Concise Guide for Master and PhD Students in Management Science*. Berlin: Springer.
- Jørgensen, T.E. (2011). European Trends in Doctoral Education and Internationalisation. Retrieved May 2012, from http://www.codoc-project.eu/images/stories/docs/european_doctoral_education_trends_thomas_jorgensen.pdf
- Kandlbinder, P., & Peseta, T. (2006). *In supervisors' words... An insider's view of postgraduate supervision*. Sydney: The Institute for Teaching and Learning.
- Kaplan, A. (2004). *The Conduct of Inquiry: Methodology for Behavioral Science*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Kehm, B.M. (2006). Doctoral education in Europe and North America: a comparative analysis. Retrieved October 2012, from <http://www.portlandpress.com/pp/books/online/fyos/083/0067/0830067.pdf>
- Kehm, B.M. (2009) New forms of doctoral education and training in the European Higher Education Area. In B.M. Kehm, J. Huisman, & B. Stensaker (Eds.), *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target* (pp. 223-241). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of Focus Groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16(1), 103-121.
- Krueger, R.A. (1994). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Krueger, R.A. (1998a). *Developing Questions for Focus Groups*. Thousand Oaks: SAGE.
- Krueger, R.A. (1998b). *Moderating Focus Groups*. Thousand Oaks: SAGE.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: SAGE Publications.

- Land, H. (2012). Supervision and mentoring: Building national, regional and local communities of scholars. Retrieved May 2012, from http://www.codoc-project.eu/images/stories/docs/hilligje_vant_land.pdf
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas: Resposta a 80 questões*. Porto: edições asa.
- Lee, A. (2008a). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267-281.
- Lee, A. (2008b). Identifying Different Approaches to Research Supervision. A discussion paper for ECER Annual Conference for the European Educational Research Association 2008. Retrieved October 2012, from <http://www.eera-ecer.de/>
- Lee, A. (2010). New approaches to doctoral supervision: implications for educational development. *Educational Developments*, 11(2), 18-23.
- Lee, A. (2012). *Successful Research Supervision: Advising Students Doing Research*. London: Routledge.
- Lee, A., & Green, B. (2009). Supervision as metaphor. *Studies in Higher Education*, 34(6), 615-630.
- LERU (2006). Universities and innovation: The challenge for Europe. Retrieved May 2012, from [http://www.leru.org/files/general/Universities%20and%20Innovation%20The%20Challenge%20for%20Europe%20\(November%202006\).pdf](http://www.leru.org/files/general/Universities%20and%20Innovation%20The%20Challenge%20for%20Europe%20(November%202006).pdf)
- LERU (2007a). Doctoral studies in Europe: Excellence in researcher training. Retrieved May 2012, from [http://www.leru.org/files/general/%E2%80%A2Doctoral%20Studies%20in%20Europe%20Excellence%20in%20Researcher%20Training%20\(May%202007\).pdf](http://www.leru.org/files/general/%E2%80%A2Doctoral%20Studies%20in%20Europe%20Excellence%20in%20Researcher%20Training%20(May%202007).pdf)
- LERU (2007b). The future of the European research area. Retrieved May 2012, from [http://www.leru.org/files/general/%E2%80%A2The%20Future%20of%20the%20European%20Research%20Area%20\(September%202007\).pdf](http://www.leru.org/files/general/%E2%80%A2The%20Future%20of%20the%20European%20Research%20Area%20(September%202007).pdf)
- LERU (2008). What are universities for? Retrieved May 2012, from [http://www.leru.org/files/general/%E2%80%A2What%20are%20universities%20for%20\(September%202008\).pdf](http://www.leru.org/files/general/%E2%80%A2What%20are%20universities%20for%20(September%202008).pdf)
- LERU (2010a). Doctoral degree beyond 2010: Training talented researchers for society. Retrieved May 2012, from http://www.grc.uzh.ch/about/campus/start/LERU_beyond_2010.pdf
- LERU (2010b). Harvesting talent: Strengthening research careers in Europe. Retrieved May 2012, from http://www.leru.org/files/publications/LERU_paper_Harvesting_talent.pdf

- Leuven Communiqué (2009). The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Retrieved September 2009, from http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communicu%C3%A9_april_2009.pdf
- Lincoln, Y.S. (1990). The making of a Constructivist: A Remembrance of Transformations Past. In E. Guba (Ed.), *The Paradigm Dialogue* (pp. 67-87). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lloyd-Williams, P. (2012). 'Taking it back to the office': A practitioner perspective of the value of a PhD. *Teaching Public Administration*, 30(1), 54-58.
- London Communiqué (2007). Towards the European higher education area: Responding to challenges in a globalised world. Retrieved October 2007, from http://www.aic.lv/ace/ace_disk/2005_07/London/LondonCommEN.pdf
- Luck, L., Jackson, D., & Usher, K. (2006). Case study: A bridge across the paradigms. *Nursing Inquiry*, 13(2), 103-109.
- Mackinnon, J. (2004). Academic Supervision: Seeking metaphors and models for quality. *Journal of Further and Higher Education*, 28(4), 395-405.
- Mainhard, T., Rijst, R. van der, Tartwijk, J. van, & Wubbels, T. (2009). A model for supervisor-doctoral student relationship. *Higher Education*, 58, 359-373.
- Manathunga, C. (2005). The Development of Research Supervision: "Turning the light on a private space". *International Journal for Academic Development*, 10(1), 17-30.
- Manathunga, C. (2007). Supervision as mentoring: The role of power and boundary crossing. *Studies in Continuing Education*, 29(2), 207-221.
- Manathunga, C. (2012). 'Team' supervision: New positionings in doctoral education pedagogies. In A. Lee & S. Danby (Eds.), *Reshaping Doctoral Education: International approaches and pedagogies* (pp. 42-55). Oxon: Routledge.
- Manathunga, C., & Goozée, J. (2007). Challenging the dual assumption of the 'always/already' autonomous student and effective supervisor. *Teaching in Higher Education*, 12(3), 309-322.
- Mathematics SAG (s/d). Reference Points for Design and Delivery of Degree Programmes in Mathematics. Tuning Educational Structures in Europe. Retrieved September 2012, from http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/key_documents/tuningmathematicsfinal.pdf
- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative Research Design: Na Interactive Approach*. Thousand Oaks: SAGE.
- Maxwell, T.W., & Smyth, R. (2010). Research supervision: The research management matrix. *Higher Education*, 59, 407-422.

- Maxwell, T.W., & Smyth, R. (2011). Higher degree research supervision: From practice toward theory. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 219-231.
- Mayring, P. (2002). *Introdução à Pesquisa Social Qualitativa: Uma introdução para pensar qualitativamente*. Weinheim: Beltz.
- McAlpine, L., & Norton, J. (2006). Reframing our approach to doctoral programs: an integrative framework for action and research. *Higher Education Research & Development*, 25(1), 3-17.
- McCallin, A., & Nayar, S. (2012). Postgraduate research supervision: A critical review of current practice. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 63-74.
- McLaughlin, C. (2003). The feeling of finding out: the role of emotions in research. *Educational Action Research*, 11(1), 65-78.
- Mingers, J. (2001). Combining IS Research Methods: Towards a Pluralist Methodology. *Information Systems Research*, 12(3), 240-259.
- Minh, L.Q. (2011). Doctoral Education in Vietnam: High in Demand, Enormous Opportunity and Challenge, New Approach. Retrieved May 2012, from http://www.codoc-project.eu/images/stories/docs/plenary_i_le_quang_minh.pdf
- Mizikaci, F. (2006). A system approach to program evaluation model for quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 14(1), 37-53.
- Morgan, D.L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.
- Morrison-Saunders, A., Moore, S.A., Hughes, M., & Newsome, D. (2010). Coming to terms with research practice: Riding the emotional rollercoaster of doctoral research studies. In M. Walker & P. Thomson (Eds.), *The Routledge Doctoral Supervisor's Companion: Supporting effective research in Education and the Social Sciences* (pp. 206-218). London: Routledge.
- Moses, I. (1994). Planning for Quality in Graduate Studies. In O. Zuber-Skerrit & Y. Ryan (Eds.), *Quality in Postgraduate Education* (pp. 3-13). London: Kogan Page.
- Munn, P., & Drever, E. (1990). *Using questionnaires in small-scale research: A teacher's guide*. Edinburgh, SCRE: The Scottish Council for Research in Education.
- Murphy, N., Bain, J., & Conrad, L. (2007). Orientations to research higher degree supervision. *Higher Education*, 53, 209-234.
- Neves, J.L. (1996). Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, 1(3), 1-5.
- Nursing SAG (s/d). Reference Points for Design and Delivery of Degree Programmes in Nursing. Tuning Educational Structures in Europe. Retrieved September 2012, from

- http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/key_documents/tuningnursingfinal.pdf
- Nyquist, J.D., & Woodford, B.J. (2000). *Re-envisioning the Ph.D.: What concerns do we have?* Washington, DC: University of Washington.
- ORPHEUS (2004). The Declaration of the European Conference on Harmonisation of PhD Programmes in Medicine and Health Sciences (“Zagreb Declaration”). Retrieved June 2012, from <http://www.orpheus-med.org/images/stories/documents/Zagreb%20Declaration%20UK.pdf>
- ORPHEUS (2005). Guidelines for Organisation of PhD Programmes in Biomedicine and Health Sciences. Retrieved June 2012, from http://www.orpheus-med.org/images/stories/documents/GUIDELINES%20_Zagreb%202005_.pdf
- ORPHEUS (2007). Helsinki Consensus Statement on PhD Training in Clinical Research. Retrieved June 2012, from http://www.orpheus-med.org/index.php?option=com_content&task=view&id=71&Itemid=49
- ORPHEUS (2009). Towards Standards for PhD Education in Biomedicine and Health Sciences: A Position Paper. Retrieved June 2012, from <http://www.orpheus-med.org/images/stories/documents/ORPHEUS-2009-position-paper.pdf>
- ORPHEUS (2010). The Advancement of European Biomedical and Health Science PhD Education by Cooperative Networking: A consensus document from ORPHEUS. Retrieved June 2012, from <http://www.orpheus-med.org/images/stories/documents/Vienna-consensus-document-final.pdf>
- ORPHEUS (2011). ORPHEUS PhD Quality Indicators: The Izmir 2011 Consensus Document. Retrieved June 2012, from <http://www.orpheus-med.org/images/stories/documents/consensus-document-020212.pdf>
- ORPHEUS (2012). Standards for PhD Education in Biomedicine and Health Sciences in Europe: A proposal from ORPHEUS, AMSE & WFME. Retrieved June 2012, from <http://www.orpheus-med.org/images/stories/documents/ORPHEUS-AMSE-WFME-standards-for-PhD-education.pdf>
- Park, C. (2005). New variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2), 189-207.
- Park, C. (2007). *Redefining the doctorate*. York: The Higher Education Academy.
- Park, C. (2008). *The taught postgraduate student experience: Overview of Higher Education Academy survey*. York: The Higher Education Academy.

- Parlamento Europeu (2000). Conselho Europeu de Lisboa: Conclusões da Presidência. Retrieved September 2012, from http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm
- Patrici, N. (2011a). Some remarks and considerations regarding Higher Education & Research in Latin America and the Caribbean. Retrieved May 2012, from http://www.codoc-project.eu/images/stories/docs/introduction_obreal_nicolas_patrici.pdf
- Patrici, N. (2011b). Some remarks and considerations: Higher Education & Research in Latin America & the Caribbean. Retrieved May 2012, from http://www.codoc-project.eu/images/stories/docs/plenary_iv_nicolas_patrici.pdf
- Pearson, M., & Kayrooz, C. (2004). Enabling critical reflection on research supervisory practice. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 99-116.
- Pearson, M., & Brew, A. (2002). Research training and supervision development. *Studies in Higher Education*, 27(2), 135-150.
- Pérez Juste, R. (2000). La calidad de la educación. In R. Pérez Juste, F. López Rupérez, M.D. Peralta & P. Municio (Eds.), *Hacia una Educación de Calidad. Gestión, Instrumentos y Evaluación* (pp. 13-44). Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2000). Presentación. In R. Pérez Juste, F. López Rupérez, M.D. Peralta & P. Municio (Eds.), *Hacia una Educación de Calidad. Gestión, Instrumentos y Evaluación* (pp. 9-12). Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Peters, M.A., & Olssen, M. (2005). 'Useful knowledge': Redefining research and teaching in the learning economy. In R. Barnett (Ed.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 37-47). Berkshire & New York: Open University and SRHE.
- Petersen, E.V. (2007). Negotiating academicity: Postgraduate research supervision as category boundary work. *Studies in Higher Education*, 32(4), 475-487.
- Physics SAG (2007). Third cycle studies in Physics. Retrieved September 2012, from <http://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-3rd-cycle/physics.html>
- Physics SAG (2008). Reference Points for Design and Delivery of Degree Programmes in Physics. Tuning Educational Structures in Europe. Retrieved September 2012, from http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/PHYSICS_FOR_WEBS ITE.pdf
- Pole, C. (1998). Joint Supervision and the PhD: safety net or panacea? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(3), 259-271.

- Price, D.C., & Money, A.H. (2002). Alternative Models for Doctoral Mentor Organisation and Research Supervision. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 10(2), 127-135.
- QAA for Higher Education (2004). Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education – Section 1: Postgraduate research programmes. Retrieved in January 2009, from <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/>
- QAA for Higher Education. (2008). *The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland*. Mansfield, UK: QAA's Publications.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reid, A., & Marshall, S. (2009). Institutional development for the enhancement of research and research training. *International Journal for Academic Development*, 14(2), 145-157.
- Reis, E. (2000). *Estatística descritiva* (2ª ed.). Lisboa: Edições Silabo.
- Richards, L. (2002). Rigorous, Rapid, Reliable and Qualitative? Computing in Qualitative Method. *American Journal of Health Behavior*, 26(6), 425-430.
- Richards, T., & Richards, L. (1994). Using computers in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 445-462). London: SAGE Publications.
- Richardson, R.J. (1985). *Pesquisa social: Métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Ritter, M (2008). EUA-CDE: Setting the agenda *What can the EUA-CDE do for you?* (Apresentação em *powerpoint* que já não se encontra online.)
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sallis, E. (2002). *Total Quality Management in Education*. London: Routledge.
- Sambrook, S., Stewart, J., & Roberts, C. (2008). Doctoral Supervision... A view from above, below and the middle! *Journal for Further and Higher Education*, 32(1), 71-84.
- Schwandt, T.A. (1994). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 118-137). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sem autor (2009). Working Group Conclusions: Enhancing of Supervision: Professional Development and Assessment of Supervisors. Retrieved September 2012, from <http://www.eua.be/events/past/Past-Events/eua-cde-workshop/presentations.aspx>
- Smith, J.K. (1990). Alternative Research Paradigms and the Problem of Criteria. In E. Guba (Eds.), *The Paradigm Dialogue* (pp. 167-187). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Smyth, R. (2004). Exploring the usefulness of a conceptual framework as a research tool: A researcher's reflections. *Issues in Educational Research*, 14(2), 167-180.
- Sonneveld, H. (2009). Dutch Delta: Monitoring Supervision Quality. Retrieved September 2012, from <http://www.eua.be/events/past/Past-Events/eua-cde-workshop/presentations.aspx>
- Soothill, K. (2006). Experience of supervision: Continuities and change. Retrieved January 2009, from <http://www.lancs.ac.uk/celt/celtweb/files/KeithSoothill.pdf>
- Stake, R.E. (1978). The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 5-8.
- Stake, R.E. (1994). Case Studies. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stewart, D.W., Shamdasani, P.N., & Rook, D.W. (2007). *Focus Groups: Theory and Practice*. Thousand Oaks: SAGE.
- Stoof, A., Martens, R.L., Van Merriënboer, J.J.G., & Bastiaens, T.J. (2002). The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. *Human Resource Development Review*, 1(3), 345-365.
- Styles, I., & Radloff, A. (2001). *The Synergistic Thesis: Student and Supervisor Perspectives*. *Journal of Further and Higher Education*, 25(1), 97-106.
- Tagoe, C. (2012). Building sustainable research communities: Balancing retention and mobility. Retrieved May 2012, from http://www.codoc-project.eu/images/stories/docs/clifford_tagoe.pdf
- Taylor, S. (2009). The Post-Humboldtian Doctorate: Implications for Supervisory Practice. In iPED Research Network (Eds.), *Academic Futures: Inquiries into Higher Education and Pedagogy* (pp. 61-74). Newcastle upon Tyne: iPED Research Network.
- Tellis, W. (1997). Application of a Case Study Methodology. *The Qualitative Reporter*, 3(3), s/p.
- Tennant, M. (2004). Doctoring the knowledge worker. *Studies in Continuing Education*, 26, 431-441.
- Tibatemwa-Ekirikubinza, L. (2012). Institutional policy on developing, supporting and retaining academic talent: Lesson from institutional practice. Retrieved May 2012, from http://www.codoc-project.eu/images/stories/docs/lillian_tibatemwa_ekirikubinza.pdf
- Tingsabadh, K. (2012). Looking forward: New frameworks for global partnerships – A Thai perspective. Retrieved May 2012, from http://www.codoc-project.eu/images/stories/docs/kalaya_tingsabadh.pdf

- Tomasi, E., & Vanmaele, J. (s/d). Doctoral Studies in the field of Music - Current studies and latest developments. Retrieved September 2012, from <http://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-3rd-cycle/music.html>
- Tuning Project (2006). Tuning Educational Structures in Europe - general brochure. Retrieved December 2008 from http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf
- UK Council for Graduate Education (1996). Quality and standards of postgraduate research degrees. Retrived January 2009, from <http://www.ukcge.ac.uk/OneStopCMS/Core/CrawlerResourceServer.aspx?resource=6B22F9C5-DC02-4633-9964-579846D4B3A4&mode=link&guid=a57997aa5a9f4450bb141144a86634e6>
- UK GRAD Programme. (2001). *Joint skills statement of skills training requirements*. Retrieved January 2009, from <http://www.vitae.ac.uk/cms/files/RCUK-Joint-Skills-Statement-2001.pdf>
- Usher, R. (2002). A diversity of doctorates: Fitness for the knowledge economy. *Higher Education Research & Development*, 21, 143-153.
- van de Sand, M. (2009). Supervision in structured programmes – Possibilities and challenges. Retrieved September 2012, from <http://www.eua.be/events/past/Past-Events/eua-cde-annual-meeting/programme.aspx>
- van de Sand, M. (2012). Supervision and mentoring: Building national, regional and local communities of scholars. Retrieved May 2012, from http://www.codoc-project.eu/images/stories/docs/martina_van_de_sand.pdf
- Van Wynsberghe, R., & Kahn, S. (2007). Redefining Case Study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 80-94.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: edições ASA.
- Vieira, F. (2006a). Prefácio: No caleidoscópio da supervisão. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I.S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 7-14). Mangualde: edições pedagogo.
- Vieira, F. (2006b). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I.S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-44). Mangualde: edições pedagogo.
- Vieira, F., Moreira, M.A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I.S. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: edições pedagogo.

- Vilkinas, T. (2002). The PhD process: the supervisor as manager. *Education + Training*, 44(3), 129-137.
- Vilkinas, T. (2008). An Exploratory Study of the Supervision of Ph.D./Research Students' Theses. *Innovative Higher Education*, 32(5), 297-311.
- Vilkinas, T., & Cartan, G. (2006). The integrated competing values framework: its special configuration. *Journal of Management Development*, 25(6), 505-521.
- Vlak, J.M. (2012). Supervision and mentoring: Building national, regional and local communities of scholars. Retrieved May 2012, from http://www.codoc-project.eu/images/stories/docs/just_vlak.pdf
- Wai, A. (2011). Why Collaborate on Doctoral Education – the PolyU experience. Retrieved May 2012, from http://www.codoc-project.eu/images/stories/docs/plenary_ii_ping_kong_alexander_wai.pdf
- Wakler, G.E., Golde, C.M., Jones, L., Bueschel, A.C., & Hutchings, P. (2008). *The Formation of Scholars: Rethinking Doctoral Education for the Twenty-First Century*. San Francisco: Jossey-Bass & The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Walker, M. (2010). Doctoral education as 'capability' formation. In M. Walker & P. Thomson (Eds.), *The Routledge Doctoral Supervisors' Companion: Supporting effective research in Education and the Social Sciences* (pp. 29-37). London: Routledge.
- White, M.D., & Marsh, E.E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library Trends*, 55(1), 22-45.
- Widdowfield, R. (2000). The place of emotions in academic research. *Area*, 32(2), 199-208.
- Williamson, C. (2012). SANTRUST: Contributing to Higher Education in Africa. Retrieved May 2012, from http://www.codoc-project.eu/images/stories/docs/charmaine_williamson.pdf
- Wisker, G. (2005). *The Good Supervisor: Supervising Postgraduate and Undergraduate Research for Doctoral Theses and Dissertations*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Wisker, G., Robinson, G., & Shacham, M. (2007). Postgraduate research success: Communities of practice involving cohorts, guardian supervisors and online communities. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(3), 301-320.
- Witteck, L., & Kvernbekk, T. (2011). On the Problems of Asking for a Definition of Quality in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 671-684.
- Woods, D. (2011). Regional collaboration initiatives in Africa. Retrieved May 2012, from http://www.codoc-project.eu/images/stories/docs/plenary_iv_david_woods.pdf
- Yeatman, A. (1995). Making supervision relationships accountable: graduate student logs. *The Australian Universities' Review*, 38(2), 9-11.

- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4th edition). Thousand Oaks: Sage Publications – Applied Social Research Methods Series.
- Zhao, F. (2003). Transforming Quality in Research Supervision: A knowledge-management approach. *Quality in Higher Education*, 9(2), 187-197.

Legislação

Decreto-Lei nº 216/92, de 13 de outubro

Despacho nº 6403/2011, Universidade de Aveiro.

Decreto-Lei nº 202/2012, de 27 de agosto

Lei nº 12/2013, de 29 de janeiro

Referências bibliográficas