Do que se fala quando se fala de educação doutoral?

As perspetivas das universidades e dos doutorandos portugueses

EDULOG

FUNDAÇÃO BELMIRO DE AZEVEDO

IDENTIFICAÇÃO

Título

Do que se fala quando se fala de educação doutoral? As perspetivas das universidades e dos doutorandos portugueses

Identificação dos proponentes

Sónia Cardoso
CIPES – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior
(Coordenadora do Projeto)

Teresa Carvalho
CIPES – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior
(Coordenadora do Projeto)

CONTEXTUALIZAÇÃO

Tal como reconhecido na literatura, um amplo e convergente conjunto de fatores tem vindo a induzir importantes mudanças na educação doutoral (Metcalfe, 2006; Lee, Brennan & Green, 2009; Jones & Gopaul, 2012; Shin et al., 2018). Entre os fatores mais importantes encontra-se a assunção da educação doutoral como um recurso estratégico para a sociedade do conhecimento, a influência de políticas dirigidas ao ensino superior, bem com iniciativas promovidas por atores nacionais e supranacionais (Lee, Brennan & Green, 2009; Bao et al., 2016; Bartelse & Huisman, 2008; Bernstein et al., 2014; Bitusikova et al., 2010; Fortes et al., 2014; Nerad & Trzyna, 2008). Crescentemente entendida como um meio mediante o qual os países reforçam a sua capacidade de investigação e produção de conhecimento e, portanto, adquirem uma vantagem competitiva na sociedade e economia do conhecimento, a educação doutoral, de uma questão puramente académica, tem-se vindo a tornar numa questão de intervenção supranacional, nacional e institucional (Bartelse & Huisman, 2008; Kehm, 2006, 2011; Nerad, 2014; Kehm, 2020). A sociedade do conhecimento, bem como o seu requisito de melhoria das qualificações dos recursos humanos, abriram o caminho a profundas transformações na educação doutoral, cujo objetivo último é o de a alinhar com as necessidades e requisitos da sociedade, dos decisores políticos e de um corpo de estudantes cada vez maior e mais diversificado. Neste contexto, embora ainda se foque principalmente no desenvolvimento de uma investigação substantivamente original, em que a relação de supervisão se impõe como central, a educação doutoral tem vindo a centrar-se, progressivamente, no desenvolvimento de outras competências e conhecimentos, por parte dos doutorandos, sob o pretexto de uma melhor preparação não só para a investigação, mas também para diferentes carreiras, além da carreira académica. Isto

parece estar a contribuir para uma mudança na ideia ou noção do que constitui, hoje-em-dia, a educação doutoral.

ENQUADRAMENTO

Nas últimas duas décadas, em particular, novas expectativas políticas e sociais, alinhadas com a sociedade e economia do conhecimento e emolduradas pelas ideologias neoliberais e de mercado, têm surgido face à educação doutoral. Entre as importantes transformações suscitadas por essas expectativas, contam-se não só o aumento da oferta de educação doutoral, traduzida no aumento do número e das tipologias de programas doutorais promovidos pelas universidades, mas também a emergência de uma nova retórica centrada na relevância da educação doutoral para o mercado de trabalho e a empregabilidade, mediante o desenvolvimento de novas competências.

Como salientado por Nerad (2020), às competências mais tradicionais e académicas juntam-se, agora, competências profissionais e culturais. A capacidade de trabalhar em equipas multi, trans, ou interdisciplinares, aplicar o conhecimento de uma forma comercialmente viável e socialmente responsável, assumir papéis de liderança, ou de comunicar eficazmente resultados de investigação dentro e fora do contexto da academia, são algumas das competências que se espera que os doutorandos desenvolvam.

O facto de a carreira académica se ter vindo a tornar cada vez menos atraente (devido à insegurança laboral, excessiva carga de trabalho, orientação para as métricas, etc.) e, ao mesmo tempo, difícil de aceder (Deem, 2020), também induz os doutorandos a quererem desenvolver competências percebidas como eventualmente mais alinhadas com o mercado de trabalho não-académico. Acresce a isto, tal como salientado por Horta (2020), a definição, por parte de diferentes governos e instituições de ensino superior, de políticas que visam garantir que a educação doutoral dota os graduados com essas mesmas competências.

Porém, de acordo com Horta (2020), a aquisição de um conjunto mais vasto de competências não implica, necessariamente, uma maior abertura dos doutorandos a escolhas profissionais mais amplas, incluindo fora da academia; também não significa, como enfatizado por McAlpine (2020), que os empregadores fora da academia estejam ou se tornem mais receptivos à contratação de doutorados. De facto, como sugerido por alguns estudos (Benito & Romera, 2013; de Grande et al. 2014; Teelken 2018; McAlpine, 2020), a predisposição do sector não-académico para contratar doutorados é ainda baixa devido ao valor, também ainda baixo, reconhecido pelos empregadores ao doutoramento. Além disso, estes empregadores ainda tendem a perceber as competências laborais dos doutorados como não completamente

adequadas às suas necessidades, ao mesmo tempo que tendem a desconhecer a mais-valia representada pela contratação de doutorados (Teelken, 2018).

Do lado dos doutorandos, as motivações e expectativas relativamente à educação doutoral parecem ser mais diversificadas. No seu estudo sobre programas doutorais 'modelo' (flagship doctoral programmes), Balaban (2020) conclui que estes programas, destinados a potenciar a empregabilidade, nem sempre são totalmente bem acolhidos pelos doutorandos, porque percebidos como potencialmente conflituando com os seus objetivos de formação académica, ou como demasiadamente ambiciosos. O enfoque destes programas no empreendedorismo e em competências para o mercado de trabalho não-académico também parece contribuir para a 'alienação' dos doutorandos que pretendem prosseguir uma carreira na academia. De facto, como sugerido por Horta (2020), essas competências podem não ser assim tão valorizadas pelos doutorandos, uma vez que as suas motivações face à prossecução de um doutoramento parecem relacionar-se mais com a possibilidade de se virem a tornar académicos (apesar do reconhecimento dos potenciais obstáculos quanto à obtenção de uma posição na academia), ou com objetivos intelectuais e de investigação, mais do que de perspetivas de carreira futura.

Este cenário é, porém, algo relativizado por Tavares et al. (2020), cujo estudo empírico, baseado nos doutoramentos industriais, sugere uma visão mais otimista sobre as motivações e expectativas dos doutorandos. Eventualmente devido à especificidade destes doutoramentos (que, tal como os programas doutorais 'modelo' têm por objetivo diversificar as perspetivas de carreira e aumentar o potencial de empregabilidade), os doutorandos, além de serem sobretudo motivados externamente, assumem a sua investigação doutoral como um 'produto' com potencial para ser comercializado. Estes doutorandos tendem, também, a perceber o contacto com a cultura dual dos doutoramentos industriais (i.e. uma cultura ao mesmo tempo académica e empreendedora) como benéfico, dado potenciar o alargamento das perspetivas de carreira. Isto sugere uma visão instrumental do doutoramento, cujo valor se encontra, essencialmente, ligado a oportunidades de carreira, nomeadamente na indústria.

A aparente ambivalência revelada pelos anteriores estudos parece indicar que a educação doutoral se encontra, atualmente, numa encruzilhada, marcada pela coexistência de dois paradigmas: um, associado a uma visão mais tradicional sobre o que a educação doutoral é ou deve ser; o outro, associado a uma visão mais instrumental desta educação, sustentado em aspirações de desenvolvimento de competências e empregabilidade. Neste contexto, as expectativas políticas e sociais que têm enquadrado as transformações na educação doutoral parecem não alinhar-se completamente com as dos empregadores e, sobretudo, com as dos doutorandos; ou, pelo menos, as destes últimos não parecem estar a mudar ao mesmo ritmo, ou tão radicalmente. Este facto parece justificar o aprofundar do conhecimento sobre as potenciais visões ou noções de educação doutoral partilhadas, quer pelos doutorandos, quer pelas instituições de ensino superior responsáveis por promover a educação doutoral (i.e., as universidades).

OBJETIVOS DO ESTUDO

O objetivo geral do estudo será o de conhecer, para o caso Português, o que constitui a educação doutoral, tanto na perspetiva das universidades, como na dos estudantes de doutoramento/doutorandos. Assim, o estudo procurará explorar a noção ou conceito de educação doutoral prevalecente nos discursos institucionais e dos doutorandos, com o intuito de perceber se esta noção está mais próxima de uma ideia mais 'tradicional' ou de outra, mais 'instrumental', de educação doutoral.

Este objetivo geral pode ser desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

1. Compreender a forma como a educação doutoral é percebida pelas universidades, nomeadamente quanto aos seus objetivos ou ao que deve proporcionar aos doutorandos, em termos da sua formação académica e de carreira futura;
2. Compreender a forma como a educação doutoral é percebida pelos doutorandos, nomeadamente quanto aos seus objetivos, ou ao que deve proporcionar-lhes, em termos da sua formação académica e de carreira futura;
3. Compreender se as perspetivas das universidades e dos doutorandos sobre a educação doutoral se aproximam de uma noção mais tradicional, ou mais instrumental de educação doutoral.

METODOLOGIA DE ESTUDO

Previsto para ter uma duração de 24 meses, o estudo deverá decompor-se em duas partes principais, uma teórica, outra empírica.

Uma revisão da literatura dará início ao estudo, permitindo o seu enquadramento teórico-conceptual. Esta revisão deverá incidir sobre as transformações por que a educação doutoral tem passado, em especial nas últimas décadas e que desembocaram, entre outros aspetos, numa alteração na forma como esta educação é percebida em termos dos seus objetivos, da formação académica que proporciona aos doutorandos, bem como às perspetivas que possibilita em termos de carreira/percurso profissional.

A parte empírica do estudo deverá compreender três componentes, todas elas qualitativas.

A primeira componente do estudo terá por objetivo caracterizar a educação doutoral em Portugal. Com base em dados recolhidos junto da DGES (Direção Geral do Ensino Superior), da DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência), da A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior), e/ou outros organismos, procurar-se-á retratar os contextos institucionais em que a educação doutoral é promovida em Portugal, tendo em conta as seguintes variáveis:

a) A natureza das universidades: pública ou privada;
b) O tipo de doutoramento/programa doutoral: que pode incluir o doutoramento 'tradicional', o doutoramento industrial ou com ligação à indústria/sector empresarial, ou o doutoramento com um pendor mais profissional, tal como é o caso em certas áreas como a arquitetura, as belas artes, a medicina, ou certos domínios da engenharia;
c) A área científica do doutoramento/programa doutoral: de acordo com a classificação CNAEF - Educação; Artes e humanidades; Ciências sociais, comércio e direito; Ciências, matemática e informática; Engenharia, indústrias transformadoras e construção; Agricultura; Saúde e proteção social; Serviços.

Os programas doutorais poderão, ainda, ser caracterizados em termos de vagas e do número de estudantes.

Dando conta do universo de programas doutorais oferecidos pelas universidades portuguesas, os resultados desta primeira componente empírica do estudo possibilitarão a definição de uma amostra de programas, representativa em termos das variáveis definidas, a partir da qual se irão operacionalizar as duas subsequentes componentes empíricas do estudo.

A segunda componente terá por objetivo identificar a ideia ou noção de educação doutoral prevalecente nos discursos institucionais, isto é, das universidades.

Para tal, deverá ser desenvolvida uma análise dos programas doutorais selecionados para a amostra, a qual terá por base a descrição destes programas (em termos dos seus objetivos, potenciais candidatos, etc.), tal como esta é realizada, pelas universidades, nos seus sítios de internet. Recorrendo à análise de conteúdo temático-categorial das descrições dos programas doutorais, esta segunda componente do estudo procurará, ainda, detetar diferenças na noção de educação doutoral veiculada, em função das variáveis referidas anteriormente, relacionadas tanto com as universidades, como com os programas doutorais:

a) A natureza das universidades: pública ou privada;
b) O tipo de doutoramento/programa doutoral;
c) A área científica do doutoramento/programa doutoral.

A terceira componente do estudo procurará identificar a ideia ou noção de educação doutoral que predomina nos discursos dos doutorandos. A recolha das perspetivas dos doutorandos será realizada através de *focus groups* (entrevistas de grupo focadas) a uma amostra de estudantes definida a partir dos programas doutorais selecionados durante a primeira componente empírica

do estudo. Estas entrevistas serão, depois, sujeitas a transcrição integral e a análise de conteúdo temático-categorial. As variáveis identificadas anteriormente serão também usadas com o intuito de detetar diferenças nas perspetivas dos doutorandos sobre a educação doutoral.

CALENDARIZAÇÃO

1º Ano do estudo

Revisão da literatura	Meses 1 a 3
Primeira componente empírica do estudo: caracterização da educação doutoral em Portugal	Meses 4 a 6
Segunda componente empírica do estudo: análise dos programas de doutoramento	Meses 7 a 10
Elaboração e entrega do relatório intermédio com os resultados das duas primeiras componentes empíricas do estudo	Meses 10 a 12

2º Ano do estudo

Realização de entrevistas de grupo (focus groups) com os doutorandos	Meses 1, 2 e 3
Transcrição das entrevistas	Meses 1, 2 e 3
Análise de conteúdo das entrevistas	Meses 4 e 5
Elaboração de estudos com base nas duas componentes do estudo com vista à disseminação dos resultados, por intermédio de comunicações em eventos científicos e submissões de artigos.	Meses 6 a 12
Elaboração e entrega do relatório final do estudo	Meses 11 e 12

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balaban, C. (2020). Diversifying the Missions and Expectations of Doctoral Education: Are We Losing the Distinctive 'Added Value' of The PhD?, in S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin & T. Carvalho (Eds.), Structural and institutional transformations in doctoral education: Social, political and student expectations. Palgrave.

Bao, Y., Kehm, B. M., & Ma, Y. (2016). From Product to Process. The Reform of Doctoral Education in Europe and China. Studies in Higher Education, 43(3), 524–541.

Bartelse, J. & Huisman, J. (2008). The Bologna Process. In M. Nerad & M. Hegglund (Eds.), Toward a Global PhD? Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide (pp. 101–113). Washington: University of Washington Press.

Benito, M., & Romera, R. (2013). How to Boost the PhD Labour Market? Facts from the PhD System Side. Statistics and Econometric Series 024, Working Paper 13-28. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.

Bernstein, B. L., Evans, B., Fyffe, J., Halai, N., Hall, F. L., Jensen, H. S., Marsh, H., & Ortega, S. (2014). The Continuing Evolution of the Research Doctorate. In M. Nerad & B. Evans (Eds.), Globalization and its Impacts on the Quality of PhD Education: Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide (pp. 5-30). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.

Bitusikova, A., Bohrer J., Boroši´c, I., Costes, N., Edinsel, K., Holländer, K., Jacobsson, G., Jakopovi´c, I.F., Kearney, M-L., Mulder, F., Négyesi, J., & Pietzonka, M. (2010). Quality Assurance in Postgraduate Education. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.

de Grande, H., de Boyser, K., Vandevelde, K., & van Rossem, R. (2014). From Academia to Industry: Are Doctorate Holders Ready? Journal of the Knowledge Economy, 5(3), 538-561.

Deem, R. (2020). Rethinking Doctoral Education: University Purposes, Academic Cultures, Mental Health and the Public Good, in S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin & T. Carvalho (Eds.), Structural and institutional transformations in doctoral education: Social, political and student expectations. Palgrave.

Fortes, M., Kehm, B., & Mayekiso, T. (2014). Evaluation and Quality Management in Europe, Mexico and South Africa. In M. Nerad & B. Evans (Eds.), Globalization and its Impacts on the Quality of PhD Education: Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide (pp. 81–110). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.

Horta, H. (2020). PhD Students' Self-Perception of Skills Acquired during Their PhD and Plans for their Postdoctoral Careers: A Joint Analysis of Doctoral Students at Three Flagship Universities in Asia, in S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin & T. Carvalho (Eds.), Structural and institutional transformations in doctoral education: Social, political and student expectations. Palgrave.

Jones, G., & Gopaul, B. (2012). Doctoral Education and the Global University: Student Mobility, Hierarchy, and Canadian Government Policy. In G. Jones, B. Gopaul (Eds.), The Global University (pp. 189-209). Palgrave Macmillan, New York.

Kehm, B. (2006). Doctoral Education in Europe and North America: A Comparative Analysis. In U. Teichler (Ed.), The Formative Years of Scholars (pp. 67-78). Wenner Gren International Series, 83. London, UK: Portland Press.

Kehm, B. (2011). The European Higher Education and Research Area: Tensions, Links, and Effects on Scientific Careers. In S. Avvedutto, (Ed.), Convergence or Differentiation. Human Resources for Research in a Changing European Scenario (pp. 55-89). Neapel, Italy: ScriptaWeb.

Kehm, B. M. (2020). Reforms of Doctoral Education in Europe and Diversification of Types, in S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin & T. Carvalho (Eds.), Structural and institutional transformations in doctoral education: Social, political and student expectations. Palgrave.

Lee, A., Brennan, M. & Green, B. (2009) Re-imagining doctoral education: Professional doctorates and beyond. Higher Education Research & Development, 28(3), 275-287.

McAlpine, L. (2020). Views on the Usefulness of the PhD outside Academia: What do we Know and Need to Know?, in S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin & T. Carvalho (Eds.), Structural and institutional transformations in doctoral education: Social, political and student expectations. Palgrave.

Metcalfe, J. (2006). The changing nature of doctoral programmes. Wenner Gren International Series, 83, 79-84.

Nerad, M., & Trzyna, T. (2008). Conclusion: Globalization and Doctoral Education – Toward a Research Agenda. In M. Nerad & M. Hegglund (Eds.), Toward a Global PhD? Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide (pp. 300-312). Washington: University of Washington Press.

Nerad, M. (2014). Introduction: Converging Practices in PhD Education. In M. Nerad & B. Evans (Eds.), Globalization and its Impacts on the Quality of PhD Education: Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide (pp. 1-4). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.

Nerad, M. (2020). Governmental Innovation Policies, Globalisation, and Change in Doctoral Education Worldwide: Are Doctoral Programmes Converging? Trends and Tensions, in S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin & T. Carvalho (Eds.), Structural and institutional transformations in doctoral education: Social, political and student expectations. Palgrave.

Shin J., Kehm B., Jones G. (2018). The increasing importance, growth, and evolution of doctoral education. In J. Shin, B. Kehm, & G. Jones (Eds.), Doctoral Education for the Knowledge Society. Knowledge Studies in Higher Education (pp. 1-10). Springer.

Tavares, O., Sin, C. & Soares, D. (2020). Building Bridges between Industry and Academia: What is the Profile of an Industrial Doctorate Student?, in S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin & T. Carvalho (Eds.), Structural and institutional transformations in doctoral education: Social, political and student expectations. Palgrave.

Teelken, C. (2018). Post PhD careers in the Netherlands: Guidance and support. Paper presented at the ECER Conference, 4-6 September, Bolzano, Italy.