



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

“Tornar-se Doutor: A relação de orientação e o desenvolvimento do/a doutorando/a”

José Manuel Martins Simões

Orientação: Prof.^a Doutora Madalena Melo

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: *Psicologia da Educação*

Dissertação

Évora, 2016

*“χρεῶ δέ σε πάντα πυθέσθαι
ἡμὲν ἀληθείης εὐκυκλέος ἀτρεμῆς ἧτορ
ἡδὲ βροτῶν δόξας, ταῖς οὐκ ἔνι πίστις ἀληθῆς.”*

(Parménides de Eleia, Fr. 1, v. 28-32 Diels-Kranz)

*“Dicebat Bernardus Carnotensis nos esse quasi nanos gigantium humeris
insidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre,
non utique proprii visus acumine aut eminentia corporis,
sed quia in altum subvehimur et extollimur magnitudine gigantea.”*

(João de Salisbúria, *Metalogicon*, III, 4)

“Todos os mestres sabem como Sócrates que são apenas aqueles que acordam e nada mais. A verificação do $2+2=4$ está dependente de um acto que mestre algum pode realizar pelo aluno. Ele aí acederá, só, ou não acederá.”

(Eduardo Lourenço, *Obra Completa*, 2011, p. 140)

Agradecimentos

Ao meu pai e à minha mãe, pela paciência que tiveram e por me darem a possibilidade de avançar. Ao meu avô e à minha avó, inesgotável fonte de sabedoria e de terna sensatez. À Raquel, por tudo. À Ara, à Julieta e ao Jano.

À memória da minha avó Bia, que me ensinou a *ser*.

À minha família, tias e tios, primos e primas, por terem contribuído de alguma forma para me ter tornado quem sou e pela força que me deram.

À Joana e ao Rodrigo, pela amizade e pelas sempre estimulantes trocas de ideias.

À Professora Doutora Madalena Melo, pela confiança que me transmitiu, pelas longas horas de discussão e pelo paciente trabalho de construção e revisão deste estudo.

Tornar-se Doutor: A relação de orientação e o desenvolvimento do/a doutorando/a

Resumo

Apesar do estudo dos processos educativos no ensino superior ser um tópico bastante explorado pela Psicologia, o estudo do processo de doutoramento parece ter sido relegado para segundo plano ao longo dos anos. O presente estudo procurou analisar a percepção de desenvolvimento de estudantes de doutoramento (em termos de ganhos e perdas) e a relação de orientação (em termos de tipo de relação e qualidade percebida da relação), bem como o impacto dessa relação na percepção de desenvolvimento pessoal. Participaram neste estudo 308 estudantes de doutoramento de três universidades portuguesas. Os principais resultados obtidos parecem indicar que os doutorandos tendem a perceber a qualidade da relação de forma positiva, que estes percebem os orientadores como cooperantes, próximos e respeitadores da autonomia do estudante, e que estes tendem a perceber principalmente ganhos desenvolvimentais. De uma forma geral observou-se também que algumas dimensões do tipo de relação e da qualidade da relação parecem ter uma influência significativa na percepção de ganhos e perdas.

Palavras-chave: doutoramento; desenvolvimento pessoal; relação de orientação.

On becoming a PhD: The relation of supervision and the development of the doctorate

Abstract

Despite the study of educational processes in higher education is a topic extensively explored by Psychology, the study of the doctoral process seems to have been relegated to the background over the years. This study aimed to analyze the perception of development of PhD students (in terms of gains and losses) and the supervision relationship (in terms of type of relationship and perceived quality of the relationship), and the impact of this relationship on the perception of personal development. The sample consisted of 308 doctoral students from three portuguese universities. The main results seem to indicate that doctoral students tend to perceive the quality of the relationship as positive, that they perceive supervisors as cooperant, close and respectful for students' autonomy, and that they tend to perceive mainly developmental gains. In general, it is also noted that some dimensions of the type of relationship and the relationship would appear to have a significant influence on the perception of gains and losses.

Keywords: PhD; personal development; supervision relationship.

Índice Geral

Introdução	1
------------------	---

Parte I – Fundamentação Teórica

1. Para uma discussão do grau de doutor	7
1.1. <i>Doctor</i> . Etimologia de um termo e génese de um grau.....	7
1.2. As universidades e a génese do grau de doutor.....	10
1.3. Perspetivas atuais sobre o doutoramento	17
2. O desenvolvimento da pessoa em doutoramento.....	21
2.1. O desenvolvimento no processo de doutoramento.....	21
2.2. Desenvolvimento(s) da pessoa e do <i>estudante em doutoramento</i>	22
2.3. Teorias do desenvolvimento de estudantes no ensino superior	25
2.4. Um modelo de desenvolvimento de estudantes de doutoramento	29
3. A relação de orientação	33
3.1. As relações interpessoais no doutoramento.....	34
3.2. A importância da relação de orientação	37
3.3. Modelos de orientação doutoral	38

Parte II – Estudo Empírico

1. Objetivos do Estudo e Questões de Investigação	43
2. Metodologia.....	47
2.1. População Alvo do Estudo	47
2.2. Participantes	48
2.3. Instrumentos	49
2.3.1. Questionário de caracterização pessoal e académica	49
2.3.2. Questionário de Interação Estudante-Orientador/a	50
2.3.3. Questionário de Relação com o/a Orientador/a	52
2.3.4. Processo de Doutoramento: Ganhos e Perdas.....	53
2.4. Estudo Piloto.....	54
3. Procedimentos	57
3.1. Procedimentos de Recolha dos Dados	57
3.2. Procedimentos de Análise dos Dados.....	58

4. Apresentação e Análise dos Resultados	63
4.1. Caracterização geral dos respondentes	63
4.2. Caracterização dos trabalhos de doutoramento	65
4.3. Resultados da Análise Psicométrica	66
4.3.1. <i>Questionário de Interação Estudante-Orientador/a</i>	66
4.3.2. <i>Questionário de Relação com o/a Orientador/a</i>	69
4.3.3. <i>Processo de Doutoramento: Ganhos e Perdas</i>	71
4.4. Análises descritivas e inferenciais	73
4.4.1. <i>Questionário de Interação Estudante-Orientador/a</i>	73
4.4.2. <i>Questionário de Relação com o/a Orientador/a</i>	76
4.4.3. <i>Processo de Doutoramento: Ganhos e Perdas</i>	79
4.5. Análise da influência da qualidade e tipo da relação na percepção de ganhos e perdas	82
5. Discussão dos Resultados	85
Conclusões Gerais	
Conclusões gerais e sugestões de estudos futuros	95
Referências	99

Índice de Tabelas

Tabela 1. Grupos de idades dos respondentes, por sexo e valores totais.....	63
Tabela 2. Motivos de entrada no doutoramento	64
Tabela 3. Pesos fatoriais de cada item nos quatro fatores, eigenvalues, comunalidades e percentagem de variância explicada após o terceiro momento de análise fatorial ...	68
Tabela 4. Pesos fatoriais de cada item nos cinco fatores, eigenvalues, comunalidades e percentagem de variância explicada.....	70
Tabela 5. Pesos fatoriais de cada item nos cinco fatores, eigenvalues, comunalidades e percentagem de variância explicada.....	72
Tabela 6. <i>Média de resposta por fator do QIEO e por área científica</i>	75
Tabela 7. Efeitos das variáveis Sexo e Área Científica nos fatores do QIEO	76
Tabela 8. Valores médios e desvio padrão das respostas por área científica e por fator do QRO	77
Tabela 9. Efeitos das variáveis Sexo e Área Científica nos fatores do QRO.....	78
Tabela 10. Valores médios, desvio padrão e erro-padrão da média das respostas em ambos os sexos, por fator.....	79
Tabela 11. Média de resposta por fator do PDGP e por área científica.....	80
Tabela 12. Efeitos das variáveis Sexo e Área Científica nos fatores do PDGP	81
Tabela 13. Resultados da Análise de Regressão Múltipla para a perceção de ganhos e perdas globais	82
Tabela 14. Resultados da Análise de Regressão Múltipla para a perceção de ganhos e perdas	83

Índice de Figuras

Figura 1. O “Modelo de desenvolvimento de estudantes de doutoramento” (<i>Model of doctoral student development</i>).....	30
Figura 2. “Model for the supervisor–doctoral student relationship” (<i>Modelo para a relação orientador/a-estudante de doutoramento</i>)	39
Figura 3. Distribuição dos estudantes de doutoramento por área científica e por sexo, em valores absolutos	48
Figura 4. Médias das respostas por fator/quadrante na amostra	74
Figura 5. Valores médios de resposta por área científica e por sexo	78
Figura 6. Valores médios de resposta por área científica e por sexo	80

Índice de Anexos

Anexo 1	125
Anexo 2	129

Introdução

O processo de doutoramento representa, de certa forma, um ritual de iniciação, um ponto de passagem, um processo não finalizado que podemos equiparar à entrada na idade adulta, marcada por uma totalização em curso que nunca é totalmente alcançada (Lapassade, 1963/1997; Soczka & Lapassade, 1977). Trata-se de “(...) um processo de transformação pessoal que, mudando a pessoa, tem implicações em todos os que a rodeiam” (Melo, 2000a, p. 346), mas em que, simultaneamente, aqueles que a rodeiam a influenciam reciprocamente, de forma mais ou menos evidente ou acentuada. Desde esse ponto de vista, a relação de orientação parece ser uma das influências mais destacadas no processo de doutoramento, positiva ou negativamente, pela proximidade ou pela distância, mas também pela influência que pode exercer no percurso do doutorando¹ (Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk, & Wubbels, 2009). Afinal de contas, a relação com o outro “(...) est bien ce thème qui nous préoccupe à chaque instant (...)” (Moscovici, 2000, p. 5); será através da relação com o outro e do reconhecimento do outro que a pessoa se reconhece a si mesma (Sartre, 1943/1976). Mas, num tempo e numa sociedade em que o número de doutorandos atinge níveis nunca antes vistos em Portugal (Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência – Ministério da Educação e Ciência [DGEEC-MEC], 2015a), na Europa e um pouco por todo o mundo (Avenyo et al., 2015; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 2014), seria de esperar um aumento significativo da literatura existente em torno dos aspetos psicológicos da pessoa em doutoramento. Uma tal ausência tem vindo a ser notada (Gardner, 2009; Katz & Hartnett, 1976; Melo, 2000a), ainda que o estudo dos processos educativos em contextos de ensino superior tenha sido um tema bastante aprofundado na investigação em Psicologia, estendendo-se o objeto de análise maioritariamente aos primeiros anos do ensino universitário, mesmo que não exclusivamente a estes (e.g. Almeida & Soares, 2004; Diniz, 2005; Diniz & Almeida, 2006; Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 1993). A intenção deste trabalho afirma-se,

¹ Por uma questão de princípio, e de acordo com as normas da American Psychological Association, evitou-se sempre que possível a utilização de linguagem sexista, por forma a não criar “(...) *bias against persons on the basis of gender, sexual orientation, racial or ethnic groups, disabilities or age*” (American Psychological Association [APA], 2011, p. 71). Contudo, sempre que não foi possível utilizar palavras “neutras” ou se tentou evitar o anacronismo, optou-se, por vezes, por utilizar o masculino, apenas por uma questão de clareza textual e economia de palavras. Assim sendo, expressões como “doutor”, “orientador”, “doutorando”... , referem-se, respetivamente, aos doutores e doutoras, orientadores e orientadoras, doutorandos e doutorandas, etc.

portanto, a de procurar conhecer e explorar o processo de doutoramento a partir da relação com o orientador e à luz do desenvolvimento dos estudantes.

A primeira parte deste trabalho corresponde à fundamentação teórica e divide-se em três partes comunicantes, estruturadas de uma forma que se pensou lógica e alicerçada. A primeira destas partes, “*Para uma discussão do grau de doutor*”, contempla uma análise histórica ou mesmo historiográfica do grau de doutor e dos contextos sociais e históricos onde se desenvolveu. Optou-se aqui deliberadamente por uma visão distinta (mas não muito distante) e complementar de uma perspetiva psicológica, procurando-se sobretudo um olhar de cariz histórico, sociológico e por vezes também filosófico, que pudesse enriquecer a análise retrospectiva do tema. Esta aproximação desenhou-se recuando à origem latina do termo *doctor* e à sua apropriação pelas primeiras universidades, traçando depois a evolução do grau de doutor ao longo dos tempos e finalizando com uma análise do estado atual do grau. A escrita de um tal capítulo introdutório serviu um objetivo duplo: por um lado, alicerçar e contextualizar o estudo do grau de doutor a partir de uma perspetiva histórica, possibilitando assim uma problematização abrangente do tema; por outro lado, permitiu introduzir o processo de doutoramento através de uma via ampla e liberta de sujeições a determinadas doutrinas científicas, preparando desta forma um afunilamento do tema.

A segunda parte, “*O desenvolvimento da pessoa em doutoramento*”, aproxima-se do estudante e dos seus processos psicológicos, do impacto do grau de doutor na pessoa e de como esta se desenvolve ao longo do processo. Tomou-se como mote desta parte a destriça entre o desenvolvimento (enquanto processo global e transversal à vida da pessoa) e a perceção de desenvolvimento relativo a uma fase específica da sua vida. Partindo daqui, avançou-se para uma problematização dos desafios, ganhos e perdas do processo de doutoramento, abordando posteriormente um modelo explicativo do desenvolvimento de estudantes de doutoramento. Sendo considerada uma componente fundamental do ciclo de estudos conducente ao grau de doutor, ou mesmo o cerne da experiência doutoral (Hartnett & Katz, 1976), “*A relação de orientação*” foi aprofundada na terceira parte desta fundamentação. Este capítulo, focado nos aspetos centrais da relação de orientação e nos processos comportamentais, orientou-se com o sentido de salientar a importância da relação com o orientador e os modelos de orientação doutoral.

Na segunda parte, relativa ao Estudo Empírico, é apresentada a investigação realizada junto de 308 estudantes de doutoramento de três universidades portuguesas. Visando a recolha dos dados, foram utilizados três questionários: o “Questionário de

Interação Estudante-Orientador/a” (QIEO, acerca do tipo de relação; adaptado de Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk e Wubbels, 2009); o “Questionário de Relação com o/a Orientador/a” (QRO, acerca da qualidade da relação; Melo, 2000a) e o Questionário “Processo de Doutorado: Ganhos e Perdas” (PDGP, sobre a percepção de ganhos e perdas desenvolvimentais; adaptado de Melo, 2000a). Visto que a experiência doutoral era, de alguma forma, influenciada pela relação de orientação em geral e pela figura do orientador em particular, o objetivo desta investigação passou sobretudo por tentar perceber qual o tipo de relação e qual a qualidade da relação de orientação percebida pelos doutorandos, assim como qual a influência destas dimensões relacionais para a percepção de desenvolvimento (ao nível de ganhos e perdas).

Esta parte subdivide-se em cinco capítulos, relativos aos objetivos e questões de investigação, à metodologia utilizada, aos procedimentos adotados, aos resultados obtidos e a uma discussão dos resultados realizada analisando criticamente os resultados obtidos, apontando comunalidades com outras investigações e com outras perspetivas. Por último, são apresentadas algumas conclusões gerais e indicadas algumas sugestões de investigações futuras, procurando unir a fundamentação teórica e o estudo empírico na procura de novos horizontes.

Parte I – Fundamentação Teórica

1. Para uma discussão do grau de doutor

1.1. *Doctor*: Etimologia de um termo e gênese de um grau

Uma investigação sobre o desenvolvimento de estudantes de doutoramento, nos termos em que aqui se apresenta, parece ser indissociável de um estudo acerca das origens do próprio doutoramento e da sua evolução. Intimamente ligado ao percurso da Universidade, o termo “doutor” não se esgota, porém nos seus limites físicos, sociais e históricos, tendo-se formado longe daquela *universitas magistrorum et scholarium* que lhe viria a dar forma (Charle & Verger, 2012; Pedersen, 2000; Rüegg, 1996a). A reificação do termo terá acontecido através da introdução do doutoramento nas universidades medievais, onde se limitará primeiro a ser um título de uso comum e só depois um estatuto, vindo a ultrapassar as fronteiras dessa corporação de mestres e estudantes e finalmente a transcendê-la (Weijers, 1979). O grau de doutor que hoje conhecemos deriva dessa categoria de excelência universitária. Será possivelmente essa ascendência que lhe transmite uma certa simbologia (alguma dela literal) e uma certa *gravitas*. Conhecer a evolução do termo “doutor”, do grau a que foi associado e, sobretudo, de algo a que chamaremos a “ideia de doutoramento” é, por isso, um contributo para que possamos melhor conhecer, desconstruir e reconstruir essa ideia tal como a concebemos na atualidade.

Analisar a palavra “doutor” é, desde logo, olhar para a pluralidade de significados que ao longo dos tempos foi adquirindo. Mas é também olhar e compreender as múltiplas verdades, perspetivas e interpretações da palavra que nunca pode ser considerada “*hors-texte*” (Derrida, 1967, p. 227) isto é, “fora do texto” ou “descontextualizada” como dirá mais tarde o filósofo-escritor (Derrida, 1988, p. 136). Realizar esta análise é, por isso, conhecer a origem da palavra, pela etimologia, mas também seguir cronologicamente a evolução de um estatuto social que surgiu e se desenvolveu num contexto específico, o das universidades, sem esquecer a importância desse mesmo contexto para a sua evolução.

O termo latino *doceo*, utilizado na época clássica com um sentido próximo ao do verbo *docere*, exprimia uma conceção semelhante a “dizer, informar, ensinar”. É a partir destes termos que irão surgir, entre outros, os substantivos *doctor*, o qual designava genericamente a função de “professor”, *doctrina*, enquanto “ensinamento, instrução”, o adjetivo *doctus*, referente àquele que é “informado, sábio” bem como outros termos utilizados no latim do período clássico (de Vaan, 2008; Vulliez, 1992). Na língua

portuguesa, o substantivo “doutor” e o adjetivo “douto” formaram-se e evoluíram etimologicamente a partir daqueles termos latinos, possuindo hoje um significado bastante próximo, ou mesmo análogo, ao original: “doutor” toma o sentido de “professor, o que ensina”, ao passo que “douto” refere-se ao “que aprendeu, que sabe, instruído” (Machado, 1990, p. 359).

Durante a época de Cícero², *doctor* designa fundamentalmente o “(...) spécialiste d’une *disciplina* ou d’une *ars*, et sa fonction est de les enseigner: il est essentiellement un professeur” (Hus, 1965, pp. 271-272). O *doctor* ocupa-se de questões “elevadas”, é um homem de livros, nem sempre porque os lê, mas porque os escreve, compõe manuais e cria teorias, ensina os jovens prestes a entrar no dever cívico. Ao contrário do *magister*, é quase sempre um teórico, um *auctor* (termo apenas reservado aos “doutores” gregos da Academia e do Liceu). A distinção entre ambos pode ser colocada da seguinte forma: “(...) le *magister* exerce une autorité pratique quelconque fondée sur la discipline et ne s’élève qu’accidentellement aux sphères intellectuelles; le *doctor* est un théoricien créateur, doué de discernement; le *magister* agit et – éventuellement - décide selon les règles établies.” (Hus, 1974, p. 36). Neste sentido, o *doctor* do período clássico parece não ser muito diferente do doutor moderno (Hus, 1965): para que possa vir a ensinar os homens por meio da *doctrina* deve ele próprio aprender, tornando-se primeiro douto e depois doutor. No entanto, até atingir esse patamar, deverá estabelecer os seus pensamentos e teorizar sobre os de outros, escrevendo muitas vezes interpretações das obras dos grandes pensadores. Mais tarde, já durante os primeiros séculos da nossa era, o *magister* será equiparado ao *doctor* (este virá a simbolizar em sentido lato o “especialista” num qualquer ofício), posição que fará com que perca a conotação magnificente de outrora (Hus, 1974). É nesta época que surge também a designação de *professor* para a função antes desempenhada pelo *doctor*, tornando o termo praticamente obsoleto ao nível do ensino. Ainda assim, o título não desaparecerá por completo, sendo atribuído frequentemente a partir do século III aos chamados “Pais da Igreja”, como seja, e.g., São Paulo, *doctor mundi* (Weijers, 1979).

O hiato temporal entre o fim do período clássico e a alta Idade Média, representa um intervalo de vários séculos em que o termo será utilizado com menor frequência, sendo perpetuado na antiga conceção ciceroniana principalmente (e quase

² De origem relativamente tardia na língua latina, a palavra *doctor* ter-se-á desenvolvido durante o último século antes da era cristã (Hus, 1965; Marrou, 1971/1985). Surge, provavelmente, como resposta à necessidade de uma distinção face à função do *educator* e do mestre especialista numa determinada “arte” (Hus, 1974).

exclusivamente) pela Igreja de Roma, a qual passará mais tarde a atribuir o título de “doutor da Igreja”³ (ou *doctor ecclesiae*; Hus, 1965; Verger, 1986). Não podemos esquecer que durante este período, que é o período feudal por excelência, o saber encontra-se sobretudo, mas não exclusivamente, entre os membros das ordens religiosas, recolhidos muitas vezes em mosteiros pela Europa fora, os quais se tornam verdadeiros “centros de estudos” (Bloch, 1939/1982; Riché, 1999). A revolução que representa o “Renascimento do século XII”, assim designado por Charles Haskins (1927/1971), não terá sido apenas uma renovação intelectual, mas também uma transformação social e económica do ocidente, conduzida em grande medida pela ação de uma Igreja que tem o intuito de preparar os religiosos para a docência e para a formação de novos membros (cf. Santiago-Otero, 1988). De acordo com Joaquim Veríssimo Serrão (1983), será por esta altura que o homem “clérigo” (*clericus*) e o homem “laico” (*laicus*) se distinguem em matéria de saber: um é sacerdote ou monge e aprende nas “escolas catedrais” e nos mosteiros; o outro é “aquele que não sabe ler”, o homem sem formação religiosa. Uns e outros tinham a hipótese de aprender juntos dos mestres nas escolas urbanas que floresceram um pouco por toda a Europa entre os séculos X e XII (Delhaye, 1947; Santiago-Otero, 1988). De acordo com Philippe Delhaye (1947; ver também, Riché, 1999), serão estas escolas a estar na origem das primeiras universidades, a par das corporações endógenas e exógenas (em relação às escolas) de mestres e doutores que se produziram nas cidades medievais de Bolonha, Salerno, Paris ou Oxford (Gorochoy, 2009; Post, 1934; Rüegg, 1996b). Dentro dessas corporações ter-se-ão formado órgãos interinos para a organização de exames de entrada no colégio doutoral, que assim regulavam a entrada de novos membros, tendo chegado a possuir os seus próprios estatutos e, no caso de Bolonha, até o seu próprio prior (Weijers, 1979, p. 265). Terá sido nas corporações desta cidade que os colégios de doutores, ou *collegia doctorum*, se consubstanciaram graças, em parte, aos *legum doctor* (título comumente atribuído aos juristas), julgando diversos autores que o título de *doctor* poderá aí ter sido atribuído pela primeira vez como grau académico (cf. Baumgartner, 1986; Steffen, 1981; Weimar, 1982).

³ Este epíteto era, e continua ainda hoje a ser, atribuído pela Igreja, que assim pretende dignificar os teólogos mais destacados e de maior fama, atribuindo o título de doutor a “(...) figuras santificadas que se notabilizaram pela sua doutrina (...)” (Serrão, 1971, p. 339).

1.2. As universidades e a génese do grau de doutor

A criação das primeiras universidades ao longo dos séculos XII e XIII introduz um fator de agitação social, intelectual e cultural em toda a Europa, com evidentes repercussões na evolução do termo (Rüegg, 1996b). É, entre outros aspetos, o aparecimento destas corporações universitárias que permitirá revolucionar a organização dos espaços de ensino e de criação intelectual, fazendo com que estes abandonem os mosteiros e as pequenas escolas e possam assumir um carácter urbano (Le Goff, 1957/2014). No entanto, as universidades são durante a Idade Média ainda um “órgão da Cristandade” (Vignaux, 1958/1994, p. 92) e durante muito tempo o “mundo das universidades” funcionará essencialmente sob a égide do “mundo da Igreja”, herdando desta alguns dos seus aspetos formais e litúrgicos (Moraw, 1996, p. 244). Tratando-se de uma estrutura social completamente nova, sem nenhum verdadeiro precedente histórico na Europa⁴, a Universidade viu-se na necessidade de procurar novas palavras e designações, despojando-as por vezes do seu antigo significado ou, noutros casos, adaptando-as a novas funções e novos cargos (Verger, 1992, 1996b, 1973/2013; Weijers, 1979, 1988). O termo *doctor* será, com algum grau de verosimilhança, um bom exemplo deste último processo: embora as universidades o tenham acolhido com um significado comparável ao da antiguidade clássica, este será utilizado para designar um conceito totalmente novo - o grau de doutor. Aquando do estabelecimento do sistema de graus académicos pelo Papa Gregório IX (que inclui os graus de bacharel, licenciado, mestre e doutor; cf. Grácio, 1971; Rüegg, 1996b), o termo

⁴ O debate acerca das origens islâmicas ou europeias das universidades é deveras extenso e inconclusivo. Constate-se somente, e à guisa de sumário, que autores como Mehdi Nakosteen (1963), Seyyed Nasr (1987) ou Syed Al-Attas (1977) advogam de forma geral que foram as universidades europeias a ter como base as universidades muçulmanas e as *madrasahs*. Pelo contrário, autores como Walter Rüegg (1996a) ou Jacques Verger (1996a) defendem que a Universidade é um produto da Europa medieval e que será impossível traçar um paralelo com as instituições do mundo árabe. George Makdisi (1970), de opinião semelhante, nota que “(...) back in the middle ages, outside of Europe, there was nothing anything quite like it anywhere.” (p. 264). Contudo, assume a possibilidade de a instituição universitária ter sofrido influências do mundo islâmico (Makdisi, 1989), colocando inclusive a hipótese de alguns movimentos intelectuais, tais como a Escolástica e o Humanismo, terem a sua origem no Islão. Além disso, refere que o doutoramento enquanto grau seria uma criação das escolas de direito muçulmanas: o termo utilizado para designar “doutor” seria *mudarris*, distinto de *mufti*, “professor” e de *faqih*, “mestre”, (sobre este assunto ver, Makdisi, 1981). Não obstante estas dissensões, não será errado afirmar que a universidade europeia não possuiu um verdadeiro precedente histórico, quer na época clássica, quer na alta idade média em toda a Europa (ver por exemplo, Marrou, 1971/1985; Pedersen, 2000; Riché, 1995, 1999).

congrega em si diversas influências históricas e sociais, possuindo “(...) une certaine auréole du fait de son utilisation par les Pères de l’Eglise. Pour cette raison, il fut peut-être employé avec une certaine révérence.” (Weijers, 1979, p. 268).

Ainda que não seja consensual entre os historiadores, o grau de doutor terá sido atribuído pela primeira vez cerca de 1200 em Paris (cf. Baumgartner, 1986; Serrão, 1971; Verger, 1973/2013; Weimar, 1982). Contudo, conforme destaca Jacques Verger (1992), o doutoramento enquanto grau oficial não será anterior a 1289, altura em que começa a ser estabelecido e designado de forma clara em universidades como Oxford, Bolonha ou Paris. Com efeito, «(...) le doctorat n’était pas à l’origine un titre, encore moins, comme on l’affirmera plus tard, un “état”, un “ordre”, mais plutôt un rite de passage, un acte inaugural», carecendo ainda do valor preciso de “titular de um doutoramento” (Verger, 1992, p. 203). É, apesar disso, um grau intimamente ligado às universidades desde o começo e, tal como estas, uma invenção da Idade Média, sendo utilizado formalmente numa das designações da *alma mater* de Paris no século XIII, *doctorum et discipulorum Parisiensium universitas* (Destemberg, 2014; Post, 1934).

Entre o século XII e meados do século XIII, “doutor” refere-se sobretudo a um título de uso comum, uma dignidade, que acompanha a atribuição da *licentia docendi* (ou *licentia ubique docendi*)⁵ após a investidura no grau de licenciado. Sendo o título mais alto que a Universidade poderia outorgar, era hierarquicamente necessário obter primeiro a licença de ensino para se chegar a doutor⁶ (J. Carvalho, 1989; Kouamé & Tournier, 1998; Le Bras, 1959; R. Carvalho, 1986/2011; Serrão, 1971; Verger, 1996a, 1996b; Weijers, 1987).

No que diz respeito ao cerimonial, confundem-se muitas vezes a cerimónia de conclusão da licenciatura e as provas necessárias para a sua obtenção com a cerimónia

⁵ Instituída em 1179 pela Igreja Católica, a *licentia docendi* representava, na época em que foram criadas as primeiras universidades europeias (séculos XII-XIII), a licença papal para que alguém pudesse ensinar a um nível superior em toda a cristandade, pelo menos em teoria (Charle & Verger, 2012; Rüegg, 1996a; Verger, 1996a, 1996b; Weijers, 1979, 1987). Jacques Verger (1992) faz notar que não se tratava, como se poderia pensar, de um grau ou título universitário, mas antes de uma certificação ou autorização formal para ensinar. Inicialmente conferida gratuitamente àqueles que reunissem os conhecimentos necessários e os apresentassem num exame, será mais tarde atribuída somente após a conclusão da licenciatura, através da prestação de provas e exames perante a Faculdade respetiva e mediante o pagamento de um determinado valor (J. Carvalho, 1989; Kouamé & Tournier, 1998; Riché & Verger, 2013).

⁶ Ainda assim, o Papa reservava para si o direito de conceder doutoramentos de modo soberano através de uma bula especial, utilizando-se à época o termo *doctores bullati* (cf. Verger, 1996a).

de doutoramento (*inceptio*⁷) e as provas necessárias à obtenção deste grau, como nota Madalena Melo (2000a), pelo facto de se realizarem, por vezes, com uma diferença de alguns dias ou inclusive no próprio dia (cf. García y García, 1996; R. Carvalho, 2011). Desta forma, quando o estudante celebrava a *inceptio* já tinha obtido a licença de ensino, sendo esta apenas uma formalidade sem valor de exame e onde não havia qualquer hipótese de reprovar (García y García, 1996; J. Carvalho, 1989; Kouamé & Tournier, 1998; Schwinges, 1996; Verger, 1996b, 1973/2013; Weijers, 1979). A cerimónia possuía na maioria das universidades um carácter solene, generalizando-se a adoção das insígnias doutorais (tais como barretes, anéis de ouro, togas, bastões, cetros, ...), atribuídas durante a cerimónia (Gabriel, 1974; Gieysztor, 1996; Serrão, 1971). O doutoramento celebrava-se de acordo com um cerimonial muito específico (sobre este assunto, cf. Torgal, 1993), completando-se em muitas das universidades com um festim ou banquete, onde eram convidados os colegas, os mestres e os representantes da Universidade (Le Goff, 1957/2014; Verger, 1973/2013). Mas, se inicialmente este banquete se reveste de um carácter solene, quase religioso pela partilha da refeição, rapidamente se tornará num faustoso e complexo evento que, aliando-se aos símbolos e ao *status* social que o grau encerra, será mais uma forma de os doutores se tentarem assimilar à nobreza (Baumgartner, 1986; Le Bras, 1959; Le Goff, 1957/2014; Verger, 1973/2013). O luxo dos banquetes era subvencionado a expensas do doutorado, que além das festividades deveria ainda pagar a propina relativa ao grau (J. Carvalho, 1989). Desta forma, era difícil para o cidadão comum chegar a doutor pela dificuldade dos estudos em si e pelo tempo necessário, mas também pelos custos do grau propriamente dito (Verger, 1996b). Tal como hoje, o grau de doutor assinalava o apogeu do percurso universitário e creditava o seu detentor da mais alta competência intelectual, asseverando que este era de facto douto e *doctor* (Verger, 1996a). Nem sempre àquele que recebia o doutoramento se chamava doutor (essa utilização variava de universidade para universidade, sendo utilizados também os termos *magister* e *professor*), mas tratava-se invariavelmente de um grau que marcava a coroação de um saber acabado, a que se aliava a excelência num determinado domínio – quando afixado após o nome, ou precedendo-o, o termo significava

⁷ A *inceptio* (significando literalmente “inauguração”), termo pelo qual era conhecido o “exame” de doutoramento, era uma cerimónia solene em que se pretendia apenas mostrar que o graduado possuía as capacidades e qualidades de um doutor, isto é, que detinha um corpo sólido de conhecimentos e era capaz de dar uma lição (Asztalos, 1996; Leff, 1996; Weijers, 1979), pelo que a sua utilidade se limitava de alguma forma a marcar a entrada do estudante para o *corpus* doutoral (Verger, 1996b).

essencialmente que o seu detentor tinha conseguido o domínio total da disciplina⁸ (Gabriel, 1974; Le Bras, 1959; Verger, 1996b; Weijers, 1987). Tal como escreve o historiador Jacques Verger, essa ideia de um saber “perfeito e acabado” possuía implicações claras na representação social e no estatuto, à época, da figura do doutor:

“(…) Ce prestige reposait avant tout sur l’idée que le docteur et *a fortiori* le professeur étaient parvenus, dans leur domaine, à la parfaite possession du savoir, à la maîtrise absolue de leur discipline, de son contenu, de ses méthodes et de ses exigences éthiques.” (Verger, 2010, p. 101).

Este *status* levava a que os doutores formassem um grupo bastante exclusivo, uma elite com privilégios e estatuto senhorial: “Les docteurs sont d’accord sur le petit nombre des éligibles; peu d’hommes sont dignes d’une si haute dignité.”, diz-nos Gabriel Le Bras (1959, p. 375). Durante quase toda a Idade Média gozam mesmo de um “prestígio celeste”; as doutrinas que possuíam e ensinavam davam-lhes fama, poder e uma dignidade social autêntica (Gabriel, 1974; Verger, 2010, 1973/2013). Como reparam Kouamé e Tournier (1998), essa dignidade era maior quanto maior fosse a importância da faculdade a que o doutor pertencia e da disciplina que ensinava: a faculdade mais importante era a de Teologia, seguida da faculdade de Direito Canónico, Direito Civil, Artes e por último Medicina (cf. Le Bras, 1959). São pelo menos três os Papas que comparam os doutores às estrelas do firmamento (Gabriel, 1974), algo que nos ajuda a compreender a grande quantidade de favores e privilégios que estes recebiam, tais como a imunidade fiscal e judicial, em harmonia com a sua dignidade (Le Bras, 1959). Mas, as benevolências e a admiração geral a que eram votados “(…) ne le dispensait pas de contribuer au bien commun.” (Verger, 1999, p. 188); além disso, os doutores não assumiam uma importância vital na organização social dos países, ocupando raras vezes posições sociopolíticas de destaque (Verger, 1996b). Entre os ditames dos professores doutores encontrava-se o preceito de manter a sua própria

⁸ A ideia de um saber perfeito e objetivo, que pode ser alcançado através da razão, reflete bem a influência que a teoria platónica do conhecimento exercia ainda nesta época. De resto, as disciplinas que formavam a educação basilar da universidade medieval, o *trivium* e o *quadrivium* (a saber: a Gramática, Retórica e Lógica, que formavam a “tripla via de acesso à sabedoria”; e a Aritmética, Geometria, Astronomia e a Música, que formavam a “via quádrupla”; Leff, 1996, p. 307), foram instituídas fundamentando-se na conceção platónica e aristotélica de educação (cf. Bolgar, 1954/2004; van Steenberghen, 1954, 1955; Wagner, 1986).

biblioteca, dar lições, preparar todos os anos os cursos, preparar as disputas (as chamadas *quaestiones disputatae* e *quaestiones quodlibetales*) e redigir os comentários a estas mesmas disputas, fazer parte do júri de exames, participar nas assembleias, conselhos da universidade e também em cerimónias religiosas (Kouamé & Tournier, 1998; Vignaux, 1958/1994; Verger, 1996b, 2010). O seu dever era o de cultivar os espíritos através das lições dadas à *hora doutoral* (que seria a primeira lição do dia, normalmente ao princípio da manhã; cf. Verger, 1996b), formando assim novos doutores que pudessem perpetuar as cátedras universitárias.

Por volta do século XV o doutoramento ganhava um carácter cada vez mais elitista. Reservava-se apenas aos mais ricos e encontrava-se, em diversas cidades, transformado numa autêntica “oligarquia familiar”, já que aqueles que o podiam adquirir pertenciam às poucas famílias suficientemente abastadas, chegando por vezes a existir gerações sucessivas de pais e filhos que obtinham o grau (J. Carvalho, 1989; Le Bras, 1959; Le Goff, 1957/2014). Os doutores tornavam-se muitas das vezes usurários, vivendo de outras atividades que não o ensino, fator que contribuiu para que o nível intelectual associado à profissão descesse e votasse ao descrédito a ideia de que o doutor era um “professional du savoir” (Verger, 1973/2013, p. 198). Afastavam-se também moralmente dos seus ideais, nomeadamente da entrega ao ensino de forma humilde, caracterizado pela máxima “*scientia donum dei est, unde vendi non potest*”, isto é, “a ciência é um dom de Deus e não pode ser vendida” (Post, Giocarinis, & Kay, 1955). Perante este panorama, e uma vez que não era indispensável que o doutor lecionasse, este muitas vezes acabava por abandonar a docência, continuando ainda assim a usufruir de muitos dos seus privilégios (Verger, 1992, 1996b; Weijers, 1987). Tendo em conta que os seus familiares diretos beneficiavam também de alguns dos privilégios, tal parecia criar pequenos nichos de cidadãos alienados dos deveres estatais (Le Bras, 1959).

Ao longo do século XVI os privilégios dos doutores começam a desaparecer de uma forma geral, ainda que existam casos em que tal possa não ter acontecido (Gabriel, 1974). O doutoramento tende a perder interessados, sendo que muitos estudantes preferem não avançar para este grau por possuir poucas vantagens em relação à licenciatura e, por acréscimo, ser bastante dispendioso (Verger, 1996b). Será com o advento do Humanismo, enquanto movimento “(...) qui, orientée à la fois vers l’étude et vers la vie (...)” (Renaudet, 1981, p. 38), que o grau de doutor sofrerá uma mudança significativa, a par da transformação da própria Universidade (Rüegg, 1996b). Graças à imprensa a circulação de livros tornou-se comum; qualquer pessoa os podia adquirir e

ler, mesmo sem ter que frequentar uma universidade e ouvir as lições dos mestres (Saraiva, 2000; Rüegg, 1996b). O próprio espírito humanista, que privilegiava o Homem “como ser terreno e mundano” (Abbagnano, 1976/2000a, p. 13), tornava o ser humano mais senhor de si, capaz de se cultivar longe dos preceitos da Universidade. Assim, de um certo ponto de vista, ao doutor enquanto “figura do homem de saber” (o intelectual por excelência), contrapor-se-ia a figura do humanista:

“L’un est un professeur, saisi dans son enseignement, entouré d’élèves, assiégé par les bancs, où se presse l’audit’ire. L’autre est un savant solitaire, dans son cabinet tranquille, à l’aise au milieu de la pièce dégagée et cossue où se meuvent librement ses pensées.” (Le Goff, 1957/2014, pp. 187-188).

Assim, ao longo da idade moderna será precisamente o termo “professor” que começará a generalizar-se e a ser aplicado aos detentores do grau de doutor que lecionavam nas universidades (Vandermeersch, 2002). Estas já não eram comparáveis às universidades medievais, quer em dimensão, quer na quantidade de áreas de estudo que a entrada das apelidadas Humanidades suscitou, aliando-se indubitavelmente a uma mudança de paradigma na investigação científica liderada por figuras como Galileu, Francis Bacon ou Descartes (Charle & Verger, 2013; Crombie, 1953/2002; Koyré, 1956; Serres, 1989; Rüegg, 1996b). Embora o doutoramento se tenha alterado entre os séculos XVI e XVIII, essa transformação terá sido sobretudo uma transfiguração adaptativa face às mudanças inerentes às épocas que atravessou e às sucessivas “crises” a que a Universidade foi sendo sujeita (Torgal, 1990). Apesar disso, o ensino das Humanidades e das Artes desenvolveu-se em currículo, existindo cada vez mais a tendência para chamar aos doutorados destas áreas *Doctor Philosophiae et liberalium artium magister* (“Doutor em Filosofia e mestre em artes liberais”), na origem do atual *PhD* que ainda hoje se mantém nos países anglo-saxónicos (Frijhoff, 2002). A promoção doutoral era, de resto, ainda muito formal, dispendiosa e solene; os doutoramentos continuavam de alguma forma a marcar a dimensão intelectual e a iniciação ao mundo da cultura e das responsabilidades, sendo a cerimónia de entrega das insígnias doutorais um bom exemplo disso mesmo: “Era o verdadeiro ritual de iniciação na corporação daqueles que, colectivamente, estavam comprometidos com a tarefa de definir e defender o nível científico da universidade (...)”, sendo que o novo doutor se tornava “(...) corresponsável e era essa qualidade de membro da elite responsável pela ciência, pelo seu desenvolvimento e ensino, que era celebrada na cerimónia de

doutoramento.” (Frijhoff, 2002, p. 353). Às responsabilidades inerentes a esse “grau final” juntavam-se também alguns dos privilégios remanescentes da Idade Média. Em Portugal mantiveram-se até bastante tarde os privilégios atribuídos aos doutores “feitos por exame em estudo geral”, encontrando-se estes praticamente ao nível dos fidalgos e cavaleiros (Vandermeersch, 2002, p. 240).

O final do século XVIII e a viragem para o século XIX anunciam um período de profunda mudança no seio da Universidade - uma autêntica “refundação modernizante” da instituição, como refere Alain Renaut (1997, p.28). No centro desta renovação está a universidade alemã e a figura de Wilhelm von Humboldt, que baseia o seu ideal de Universidade num equilíbrio entre teoria e prática, a par de uma maior emancipação dos estudantes (Ashby, 1967; Habermas, 1987; Renaut, 1997; Rüegg, 2004a); formava-se assim uma unidade entre ensino e investigação a um nível superior, orientada através de uma conceção da ciência que “(...) pretende descobrir cuál es la realidad auténtica, sin construcciones mentales y sin exclusiones.” (Marías, 1941/1980, p. 332). Esta mentalidade baseia-se sobretudo nos exemplos da física, da biologia ou da química enquanto modos de evitar a “anarquia científica” de que falava Comte, privilegiando para o efeito o método experimental e, *ipso facto*, a utilidade prática do saber que será a base do espírito positivista (cf. Abbagnano, 1976/2000b). O próprio Humboldt descreve a essência das instituições de ensino como “(...) the combination of objective scientific and scholarly knowledge with the development of the person (...)” (Humboldt, 1810/1970, p. 243). Não obstante, e embora tenha sofrido a influência do positivismo, a universidade continuou a absorver influências, deixando para trás uma imagem que transmitia “(...) an oversimplified connection between scientific learning processes and the life forms of modern societies.” (Habermas, 1987, p. 9).

Assim sendo, a partir do século XIX, a obtenção do doutoramento é indissociável da apresentação de uma tese, algo que já acontecia desde os finais do século anterior. O modelo humboldtiano, adotado pela generalidade das universidades europeias e americanas, manteve essa forma de examinação para atingir o grau de doutor, contudo, a tese passava a ter efetivamente que demonstrar valor científico e originalidade, ser escrita de forma objetiva e especializada e devendo obedecer às regras do método científico, distante já da conceção do doutoramento como “prova sem valor de exame” da Idade Média e da segregação entre tese e doutoramento existente durante a idade moderna (Klinge, 2004; Noguès, 2014; Noiriel, 1996/2005; Rüegg, 2004a). Através da demonstração de capacidade de realizar uma investigação por si mesmo, o doutorando provava que tinha as qualidades necessárias e que mais do que formar-se para o saber

ou formado saber, este ter-se-ia “formado pelo saber” (Renaut, 1997). A tese de doutoramento tornou-se “(...) the Meisterstück of first original research (...)” (Rüegg, 2004b, p. 224) e mesmo aqueles que não chegavam a professores universitários continuavam a realizar trabalhos académicos sob a forma de contribuições para os relatórios anuais ou revisões de artigos para as enciclopédias. O culminar desta entrada da investigação na Universidade acontece entre o final do século XIX e o início do século XX, altura em que são criados os graus de *Doctor of Science* em Inglaterra e de *Ingénieur-docteur* em França, associados sobretudo ao estudo das engenharias (Guagnini, 2004).

1.3. Perspetivas atuais sobre o doutoramento

Ao longo do século XX o grau de doutor foi sofrendo pequenas alterações de acordo com as especificidades de cada país, tendo atravessado as duas guerras mundiais e chegado ao século XXI ainda em plena transformação (Thomson & Walker, 2010; Green & Powell, 2007). É considerado, como no início, o ponto mais elevado de uma carreira universitária, o pináculo do sucesso académico ou o “zénite da aprendizagem” (Gilbert, 2004; Green & Powell, 2005; Nyquist, 2002; Park, 2007; Thomson & Walker, 2010), sendo atribuído um pouco por todo o mundo a estudantes que apresentem uma contribuição original para o conhecimento realizada sob a orientação de uma ou mais pessoas que possuam o grau (Green & Powell, 2005; Powell & Green, 2007; Teichler, 2011; Thomson & Walker, 2010; Yates, 2004). Ao longo dos últimos anos a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2014), a par da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2015a) têm desenvolvido esforços inéditos no sentido de avaliar as carreiras e a mobilidade de estudantes doutorados e de traçar metas para o acompanhamento desse grupo que continua a aumentar⁹.

No nosso país, o doutoramento assistiu ao processo de Bolonha a partir de 1999, iniciando uma nova dinâmica ao nível da mobilidade dos estudantes e da empregabilidade dos diplomados num espaço europeu que pareceu entrar na onda de crescente globalização dos sistemas de ensino (Simão, Santos, & Costa, 2005). A atribuição do grau segue o Decreto Lei 115/2013 de 7 de Agosto, sendo conferido a

⁹ Os últimos dados da OCDE (2014) apontam para que entre 2000 e 2012 tenha existido um crescimento de 56% no número de doutorados, passando de 158 000 para 247 000. A tendência referida pela UNESCO (2015b) é de que estes números continuem a aumentar.

estudantes que demonstrem fundamentalmente: (a) capacidade de compreensão sistemática num domínio científico de estudo; (b) competências, aptidões e métodos de investigação associados a um domínio científico; (c) capacidade para conceber, projetar, adaptar e realizar uma investigação significativa respeitando as exigências impostas pelos padrões de qualidade e integridade académicas; (d) ter realizado um conjunto significativo de trabalhos de investigação original que tenha contribuído para o alargamento das fronteiras do conhecimento, parte do qual mereça a divulgação nacional ou internacional em publicações com comité de seleção; (e) ser capazes de analisar criticamente, avaliar e sintetizar ideias novas e complexas; (f) ser capazes de comunicar com os seus pares, a restante comunidade académica e a sociedade em geral sobre a área em que são especializados; e por último, (g) ser capazes de, numa sociedade baseada no conhecimento, promover, em contexto académico e/ou profissional, o progresso tecnológico, social ou cultural. Muitos destes preceitos são exemplos claros da evolução do grau de doutor e denotam o processo transformativo a que foi sujeito, desde a criação até à sua conceção mais hodierna.

Mas, numa altura em que a *'university'* parece ter-se tornado numa *'multiversity'* (Kerr, 1963/2001) e em que assistimos a uma massificação inédita do ensino superior, muito rápida, balanceada sobretudo pelos estímulos dos estados e da indústria, tal como propõem Leydesdorff e Etzkowitz (1998), o doutoramento continua também a mudar. A produção de conhecimento e a investigação são agora o “bem público global” de que fala Stiglitz (1999), ou se quisermos a “eletricidade” fundamental como refere Manuel Castells (2004, Março); são elas que conduzem o desenvolvimento dos países e das novas economias mundiais através do conhecimento que as universidades produzem (Leydesdorff, 2006). Terá sido esta mudança de paradigma que conduziu o doutoramento à situação atual, em que se debate, por um lado, o desafio de fomentar a produção de conhecimento tendo em conta a oportunidade de “(...) lead efforts to extend human knowledge” (Walker, 2006, p. 427), e por outro lado, a necessidade de articular esse conhecimento com as exigências das novas economias. Outra forma de colocar a questão poderá ser se devem os doutoramentos produzir conhecimento académico, mais teórico, ou conhecimento “rigoroso, rápido e relevante”, que responda às pressões do estado e da indústria¹⁰ (McWilliam & Taylor, 2001).

¹⁰ Jürgen Habermas coloca a questão nestes termos: “Empirically it appears to be an open question whether the stimuli behind the growth of knowledge wouldn't finally become paralyzed were they to specialize exclusively on the function of research. Scientific productivity might well depend upon the university's form, in particular upon that interplay of research with the training of future students, the preparation for academic

O doutoramento numa vertente mais profissional, criado em países como a Austrália ou o Reino Unido, procurou, de alguma forma, dar resposta a essa pressão (Boud & Tennant, 2006; Fell, Flint, & Haines, 2011; Lee, Brennan, & Green, 2009; Park, 2007), fundamentando-se na ideia de Nowotny, Scott e Gibbons (2001), de que o conhecimento não é exclusivo das universidades, existindo também nos “workplace contexts” onde é intercambiável com o saber académico (Neumann, 2005). Estes *professional doctorates* surgiram por volta de 1990 (embora já antes existissem doutoramentos de cariz profissional, como o grau de *Doctor of Medicine*, MD) e pretendiam funcionar na interação entre a universidade, a indústria e a profissão (Lee, Brennan, & Green, 2009; Maxwell, 2003). Trata-se de um doutoramento “(...) concerned with professional people developing their work to a doctoral level and working in partnership with a university to develop and produce new knowledge and novel approaches within the workplace.” (Fulton, Kuit, Sanders, & Smith, 2012, p. 132). Sabemos hoje que a investigação sobre o doutoramento profissional tem mostrado que, a este nível, teoria e prática se sobrepõem e tornam os dois doutoramentos verdadeiramente “interchangeable” (Neumann, 2005). A ideia de doutoramento continua, desta forma, a definir-se e a adaptar-se às mudanças de paradigma porquanto o presente e o futuro do doutoramento continuam ainda a ser escritos.

careers, the participation in general education, cultural self-understanding and public opinion formation.” (Habermas, 1987, p. 8)

2. O desenvolvimento da pessoa em doutoramento

2.1. O desenvolvimento no processo de doutoramento

Discorrer sobre o doutoramento ‘*as it is in itself*’, *vis-à-vis* com a forma como é experienciado pela pessoa que *está no processo*, significa versar um tema poliédrico, cujas diversas faces comunicantes parecem relacionar-se entre si e o todo, sendo melhor interpretadas, estudadas ou exploradas através dessa espécie de “circularidade hermenêutica”. O doutoramento tal como experienciado pela pessoa parece afigurar-se como um processo *dinâmico, complexo e multidimensional*: dinâmico pela permanente mudança em que se encontra; complexo na medida em que abrange a “totalidade da pessoa”; multidimensional por afetar, de forma mais ou menos acentuada, “os vários domínios da sua vida” (Melo, 2000a, p. 89). Estas características são evidentes sobretudo nos aspetos mais particulares do processo: ao longo dos anos a pessoa atravessa “lonely days and lonely nights” (Germeroth, 1991), dedica esforços e desenvolve competências numa determinada área, torna-se especialista num tema que poucos conhecem tão bem como ela, o conhecimento que adquire molda de alguma forma as suas conceções a um nível epistémico e epistemológico, as suas redes sociais alteram-se e configuram-se de novas formas levando, por vezes, a uma redução das relações sociais e do tempo dedicado a outros interesses fora do mundo académico (Melo, 2000a). Oficialmente representa a última etapa do sistema de ensino formal, marcada pela complexidade e pelo intenso envolvimento, ao longo do qual a pessoa vai adquirindo uma progressiva autonomia científica e inclusive pessoal (Brockbank & McGill, 2007). Não por acaso, Taylor (1995) define o processo como “(...) the most intensive, personal and individual experience of education.” (p. 28). Neste sentido, diversos estudos têm focado o ‘balanço entre inspiração e exaustão’ que representam os aspetos emocionais e de bem-estar psicológico, evidenciando muitas das vezes sentimentos ambivalentes ou mesmo negativos face ao processo (Cotterall, 2013; Pyhältö, Toom, Stubb & Lonka, 2012; Stubb, Pyhältö & Lonka, 2011). Não sendo a vida da pessoa, o doutoramento parece surgir muitas vezes como um fator transformador de grande parte da sua vida. Tal como Madalena Melo (2000b) perguntamos: será o doutoramento uma *vida adiada*?

2.2. Desenvolvimento(s) da pessoa e do estudante em doutoramento

O processo de doutoramento, podendo ou não ser gerador de transformações a um nível pessoal (e.g. cognitivo, emocional, comportamental), profissional, relacional ou social não constitui, obviamente, o processo de desenvolvimento integral da pessoa: esse é um processo de outra dimensão, considerado ao longo do arco do ciclo vital, iniciando-se com o nascimento e só terminando com a morte (e.g. Baltes, 1987; Baltes, Reese & Lipsitt, 1980; Heckhausen, 2005; Overton, 2010). Tal processo, a que se atribuiu a designação de *Lifespan Development*¹¹, tem sido largamente estudado e será um universo que ainda se encontra em expansão (Overton, 2010). Paul B. Baltes (1987), um dos teóricos de maior relevo dentro do panorama da psicologia desenvolvimental, definiu-o como um processo que dura toda a vida, que é não só multidimensional como também multidirecional, que possui uma determinada plasticidade devido à possibilidade de ser modificado em qualquer momento da vida por determinadas condições e pela experiência, que é um processo interativo entre indivíduo e ambiente, que é influenciado historicamente e culturalmente e que envolve ganhos e perdas dentro dos mais diferenciados níveis. Sobre esse contínuo balanço entre ganhos e perdas viria o autor a criar mais tarde a sua metateoria do desenvolvimento – Seleção, Otimização e Compensação (Baltes, 1997). A metateoria SOC foi delineada com o objetivo de fornecer um quadro conceptual geral para a compreensão das mudanças desenvolvimentais e da resiliência ao longo do ciclo de vida (Freund & Baltes, 1998, 2002), tendo sido construído para tal sob as premissas de que ao longo da vida as pessoas encontram oportunidades (e.g., educação) ou dificuldades (e.g., doenças) que podem ser controladas de forma adaptativa através da orquestração da seleção, otimização e compensação por forma a otimizar o desenvolvimento (Baltes, 1997; Baltes & Carstensen, 1996). O processo de desenvolvimento “*life-long*” dos estudantes, visto pela ótica de um balanço entre ganhos e perdas, pode envolver assim “(...) a system of diverse change patterns that differ, for example, in terms of timing (onset, duration, termination), direction, and order.” (Baltes, 1987, pp. 613). Olhado através desta conceção do desenvolvimento, o doutoramento logrará ser visto em si mesmo como

¹¹ Em português a tradução resulta em algo como “Desenvolvimento ao longo da vida”.

uma oportunidade (já que se trata de um processo de educação¹²) de crescimento e de desenvolvimento pessoal.

Consentânea com esta perspectiva em particular e com perspectivas similares (e.g. Brandtstädter, 2006), será também a teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (2005; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Através desta perspectiva Bronfenbrenner & Morris (2006) definem *desenvolvimento* como “(...) the phenomenon of continuity and change in the biopsychological characteristics of human beings, both as individuals and as groups. The phenomenon extends over the life course, across successive generations, and through historical time, both past and future.” (p. 793). Sem entrar profundamente nos meandros do modelo (para uma revisão ver, Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 2006), salientemos três das suas propriedades¹³, pertinentes para o estudo de estudantes em doutoramento: em primeiro lugar a importância da experiência subjetiva, tal como experienciada pela pessoa, na relação com ambiente; em segundo lugar, as interações recíprocas, progressivamente mais complexas, da pessoa enquanto organismo humano biopsicológico ativo e em evolução e as pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente externo imediato; e, por último, os papéis desempenhados pela pessoa nos diferentes contextos (Bronfenbrenner, 2005). Desta forma, a pessoa em doutoramento pode ser observada não apenas num balanço contínuo entre ganhos e perdas, mas também em constante transformação, presente num *processo* em que as suas ações serão, a par das suas características e do contexto social, também determinantes para o seu desenvolvimento¹⁴. O mesmo será dizer que a pessoa não lida apenas com ganhos e perdas, mas também muda e se desenvolve em função desses ganhos e dessas perdas. Não devemos esquecer “(...) that every ecological transition is both a consequence and an instigator of developmental processes (...)”, e como tal “(...) development involves a change in the characteristics of the person that is neither ephemeral nor situation-bound;

¹² Como escrevia Jerome Bruner “(...) a entidade singular mais universal relativa à experiência humana é o fenómeno do self, e sabemos que a educação é fundamental para a sua formação. A educação devia ser conduzida com esse facto em mente.” (2000, pp. 35-36).

¹³ O modelo conhecido como *Pessoa – Processo – Contexto – Tempo* (Bronfenbrenner, 2005), além de enfatizar a importância do *tempo* (a que o modelo ecológico dava pouca relevância) para que as interações sejam significativas, enfatiza também a importância do *processo* (como por exemplo o processo de doutoramento) no desenvolvimento humano.

¹⁴ Não deixa de ser interessante notar a proximidade das concepções teóricas de Urie Bronfenbrenner (1979, 2005), Ernst Boesch (1991) e Paul B. Baltes (1987, 1997). Este último evidenciou, de resto, essa contiguidade com Boesch e Bronfenbrenner num dos seus trabalhos mais autobiográficos (Baltes, 2000).

it implies a reorganization that has some continuity over both time and space.” (Bronfenbrenner, 1979, pp. 27-28). Mais do que *ser*, a pessoa *torna-se* ou *autorrealiza-se* (Rogers, 1961/2009). Da mesma forma, *torna-se* doutor a pessoa que atravessa o processo de doutoramento, o “scholar in the making” (Katz & Hartnett, 1976), através daquilo a que se podia chamar a ‘construção douda’ da pessoa (Bourdieu, 1984/2009).

Observado por este prisma, o doutoramento surge como um momento muito particular no desenvolvimento da pessoa, durante o qual existem ganhos e perdas particulares (e.g. ao nível da autonomia, da autoestima, das relações interpessoais, das competências intelectuais e científicas) relacionadas com a especificidade do processo. Durante esse tempo, a pessoa vê-se em mudança, contribuindo para isso diversos fatores específicos, sejam eles endógenos ou exógenos (e.g. novas formas de pensar, a experiência de sentimentos por vezes contraditórios, as experiências de aprendizagem, a relação de orientação, a duração do processo). Destes fatores destaca-se a importância da relação de orientação, abordada isoladamente no capítulo seguinte, e a importância das experiências de aprendizagem transformativas para o desenvolvimento (Kegan, 2009; Mezirow, 1991), que não será aqui explorada em profundidade¹⁵. Kasworm e Bowles (2010) reparam que nem todas as novas experiências de transição ou separação serão necessariamente transformativas para o adulto. Ainda assim, quando o são, o adulto envolve-se tanto emocional como cognitivamente num dilema durante o qual reexamina formas de compreensão anteriores e procura novas formas. Esta perspetiva funciona assim como base explicativa de uma parte da mudança da pessoa no contexto, levada a cabo pela importância das experiências de aprendizagem para o desenvolvimento.

Como resultado das suas experiências educativas, o estudante de doutoramento vai-se desenvolvendo ao longo do processo e com o próprio processo em que está inserido (muito para além do plano profissional ou de carreira), ação que é levada a cabo por uma série de fatores (Gardner, 2009, 2010; Hartnett & Katz, 1976). Desta forma podemos considerar o desenvolvimento de estudantes como um subprocesso do desenvolvimento global ou “(...) the application of human development concepts in postsecondary settings so that everyone involved can master increasingly complex developmental tasks, achieve self - direction, and become interdependent.” (Miller &

¹⁵ A este respeito diremos apenas que, apesar de existirem até ao momento relativamente poucas investigações que envolvam a transformação da pessoa ao nível do doutoramento (e.g. Stevens-Long, Schapiro & McClintock, 2012), muitas mais deveriam ser conduzidas, já que se trata de um “lifelong phenomenon” (Kasworm & Bowles, 2010; Kegan, 2009).

Prince, 1976 p. 3). O desenvolvimento especificamente gerado pelo processo de formação e relativo ao período de doutoramento representa assim as formas como “(...) a student grows, progresses, or increases his or her developmental capabilities as a result of enrollment in an institution or higher education.” (Rodgers, 1990, p. 27). Neste sentido, têm vindo a ser desenvolvidas diversas teorias que conceptualizam e pretendem explicar como se desenvolve o estudante, tal como veremos adiante. Não obstante, e embora o estudo dos processos de desenvolvimento dos estudantes se tenha tornado um tópico de grande relevo nos últimos anos, tratou-se quase sempre de um estudo focado em estudantes não-graduados, nomeadamente do primeiro ciclo do ensino superior (e.g. Evans, Forney, Guido, Patton & Renn, 2010; Pascarella & Terenzini, 2005), sendo o estudo do desenvolvimento das pessoas em doutoramento relegado praticamente para segundo plano¹⁶.

2.3. Teorias do desenvolvimento de estudantes no ensino superior

Como vimos, o desenvolvimento não cessa com o final da licenciatura, continuando durante todo o ciclo vital, principalmente enquanto a pessoa continuar a realizar aprendizagens significativas e lhe forem colocados desafios (Merriam & Clark, 2006; Sanford, 1966/2006). As diferentes teorias acerca do desenvolvimento de estudantes, ainda que não contemplem o doutoramento, poderiam igualmente ser aplicadas aos estudos pós-graduados, tal como se tentou demonstrar até aqui. Diversos autores têm vindo a tentar agrupar as diferentes teorias e investigações sobre o desenvolvimento de estudantes no ensino superior (Evans, Forney, Guido, Patton & Renn, 2010; McEwen, 2003; Pascarella & Terenzini, 2005; Wilson & Wolf-Wendel, 2009), contudo preferiu-se a organização de Susan Gardner (2010), a qual resume as teorias do desenvolvimento de estudantes em: (1) *teorias psicossociais*; (2) *teorias da identidade social*; (3) *teorias cognitivo-estruturais (cognitive structural development theories)*. Dentro destas examinaremos de forma mais atenta a teoria do

¹⁶ Susan Gardner (2009) resume a ausência de literatura a este nível em cinco atribuições ou hipóteses principais alimentadas maioritariamente por estereótipos ou desconhecimentos de várias ordens: a ideia de que estudante de doutoramento não está em desenvolvimento e que, por isso, se encontra ‘desenvolvido’ quando inicia o processo; a visão do doutorando como afastado do estudante por ser muitas vezes alguém que trabalha, que ocupa lugares nas universidades, que integra equipas de investigação e que aparenta não ser já aprendiz de alguém ; ou a heterogeneidade do grupo, composto por pessoas com histórias de vida, percursos, idades ou experiências muito díspares, o que coloca “(...) difficulties for theories that try to generalize to a larger population.” (Gardner, 2009, p. 5).

desenvolvimento de Arthur Chickering e Linda Reisser (1993), teoria de pendor psicossocial, e a teoria do desenvolvimento ético e intelectual de William G. Perry (1968/1999), compreendida nas teorias de desenvolvimento estrutural cognitivo. Por último, mas não de somenos importância, será descrito o “Modelo de desenvolvimento de estudantes de doutoramento” (*Model of doctoral student development*) de Susan Gardner (2009).

A teoria do desenvolvimento psicossocial de Chickering e Reisser (1993) encontra-se adjacente a este panorama teórico, providenciando uma visão geral das questões desenvolvimentais com que os estudantes universitários se deparam. Muito embora esta teoria evidencie sobretudo o desenvolvimento de ‘*graduate students*’ (estudantes de licenciatura), não podemos esquecer que o desenvolvimento da identidade ocorre ao longo da idade adulta e do ciclo vital¹⁷ (McAdams & Cox, 2010), e que mesmo o autor do modelo desenvolveu trabalhos nesse sentido (Chickering & Havighurst, 1981). Construída com base na discussão de Erikson (1959/1994) sobre a identidade, esta teoria encontra-se organizada e desenvolvida em função de sete fatores, cuja progressão não deverá ser necessariamente linear, os quais serão “(...) major highways for journeying toward individuation.” (Chickering & Reisser, 1993, p. 35). Os estudantes podem mover-se através destes vetores a ritmos diferenciados, lidando com as questões de mais do que um vetor de cada vez, e embora não sejam organizados de forma rígida em estádios, estes constroem-se mutuamente levando a uma maior complexidade, estabilidade e integração (Evans, Forney, Guido, Patton & Renn, 2010). Os vetores em questão são: (1) desenvolver um sentido de competência, em termos de competência intelectual, destreza física e manual, e competências interpessoais; (2) desenvolver a gestão das emoções, envolvendo sobretudo a consciência, o conhecimento e a gestão das próprias emoções; (3) desenvolver a autonomia em direção a uma interdependência, que alude à aquisição de uma certa capacidade autossuficiente e de uma responsabilidade para focar e atingir os objetivos estabelecidos; (4) desenvolver relações interpessoais maduras e tolerar e aceitar diferenças nos outros; (5) estabelecer a identidade, vetor associado aos anteriores e ligeiramente dependente destes; (6) desenvolver um sentido para a vida, que envolve o planeamento de uma vida futura e o estabelecimento de um propósito, “(...) an increasing ability to clarify goals, to make plans, and to persist despite obstacles.”

¹⁷ A *identidade narrativa* de que fala Dan P. McAdams (1996; McAdams & Cox, 2010), será uma espécie de história ampla e idealmente integrativa que a pessoa vai construindo durante a adultez e continuará a construir durante o resto da sua vida.

(Chickering & Reisser, 1993, p. 209).; e por último, (7) desenvolver a integridade, vetor que aproxima o estabelecimento da identidade e a clarificação dos objetivos de vida (Chickering & Reisser, 1993; Gardner, 2010; Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997).

Por seu lado, a teoria do desenvolvimento ético e intelectual, desenvolvida por William G. Perry (1968/1999) ao estudar um grupo de estudantes universitários norte-americanos, propõe um esquema do desenvolvimento cognitivo que tenta explicar a forma como os estudantes concebem (e não “percebem”, note-se) o conhecimento, desde uma visão epistémica e epistemológica absolutista até uma conceção mais relativista do conhecimento. Esta teoria veio, na altura em que foi elaborada, colmatar de alguma forma a “(...) surprisingly neglected question of the processes and conditions of the development of the mind (...)” (Katz, 1976, p. 107), não de estudantes em doutoramento, mas de jovens universitários. Ainda assim, a adaptabilidade desta teoria a estudantes doutorais é não só possível como bastante adequada, tal como viu Madaleno Melo (2000a). O esquema de Perry é, como salienta o próprio, um esquema “analytic description only” (Perry, 1968/1999, p. 63) que aborda um conjunto de posições (e não de estádios), pelas quais o estudante pode passar em função de diversos fatores e que marcam o desenvolvimento das suas conceções epistémicas. No total, são nove posições de natureza discreta, agrupando-se as posições 1 e 2 em torno do *dualismo* (*dualism*), as posições 3 e 4 serão aquelas caracterizadas pela *multiplicidade* (*multiplicity*), as posições 5 e 6 pelo *relativismo* (*relativism*) e as posições 7, 8 e 9 pelo compromisso no relativismo (*commitment in relativism*; Chickering & Reisser, 1993; Knefelkamp, 1999; Perry, 1968/1999).

O dualismo da primeira posição pode também ser designado por “dualismo monádico” e remete para uma visão dualista do mundo, assumindo como verosímeis critérios como a existência de um conhecimento absoluto, de uma Autoridade¹⁸ que conhece as “respostas corretas” e de uma noção de verdade absoluta (Chickering & Reisser, 1993; Knefelkamp, 1999; Perry, 1968/1999). A segunda posição é também designada por multiplicidade pré-legítima e é marcada pela introdução da diversidade e complexidade de pensamento por via de figuras que equivocam e deixam a possibilidade de a pessoa chegar por si mesma à “resposta”, porquanto o “absoluto” continua a ser um porto seguro. A terceira posição, já dentro da multiplicidade, relaciona-se ainda com uma *multiplicidade subordinada* (*multiplicity subordinate*), onde

¹⁸ Perry (1968/1999) utiliza expressões como Autoridade (*Authority*) ou Absoluto (*Absolute*) para designar, no primeiro caso, aqueles que possuem as respostas certas, e no segundo caso para dar a entender a ordem estabelecida, a Verdade num sentido platónico.

os estudantes aceitam a diversidade e incerteza como legítimas, ainda que de forma temporária, mas assumem já que as questões possam ter múltiplas respostas (Chickering & Reisser, 1993; Kniefelkamp, 1999; Perry, 1968/1999).

A partir da quarta posição, designada *multiplicidade correlacionada ou relativismo subordinado* (*multiplicity correlate or relativism subordinated*), aqueles que possuem crenças diferentes não são já vistos simplesmente como estando “errados”, apenas pensam de forma diferente. A quinta posição, *relativismo correlacionado, concorrente ou difuso* (*relativism correlate, competing, or diffuse*), envolve uma visão do conhecimento relativista e dependente do contexto (mesmo a da autoridade¹⁹), onde diferentes perspectivas são agora compreendidas e vistas como parte de um quadro maior e onde as autoridades são valorizadas pela sua especialização e experiência (Chickering & Reisser, 1993; Kniefelkamp, 1999; Perry, 1999). Na sexta posição, *compromisso previsto* (*commitment foreseen*), o estudante tende a localizar os seus compromissos pessoais como meios para se orientar num mundo relativista, deixando de acreditar nas certezas sem empenho. A razão não é já suficiente para que o estudante se empenhe na carreira, devendo comprometer-se e aceitar as responsabilidades. A partir das posições 7, *compromisso inicial* (*initial commitment*), 8, *orientação nas implicações do compromisso* (*orientations in implications of commitment*) e 9, *desenvolvimento de compromisso(s)* [*developing commitment(s)*], o desenvolvimento será mais qualitativo do que estrutural (Perry, 1999). Os estudantes desenvolvem uma conceção crescente de que precisam de encontrar as suas próprias escolhas baseadas em múltiplas verdades, passando a fazer essas escolhas com base nos seus “temas”, afirmando a sua identidade e clarificando-a através das suas responsabilidades num mundo pluralista e realizando os seus compromissos pessoais desde um quadro de referência relativista²⁰ (Chickering & Reisser, 1993; Kniefelkamp, 1999; Perry, 1999).

¹⁹ Neste caso a descapitalização da palavra passa a significar que se trata de um aspeto da organização social e da interação num mundo relativo, em que pessoas diferentes possuem graus de poder, experiência ou especializações diferenciadas (Perry, 1968/1999).

²⁰ Note-se que ao longo do seu desenvolvimento o estudante pode, em qualquer momento, seguir percursos alternativos ao crescimento, podendo nomeadamente: temporizar (*temporizing*), que implica suspender o crescimento durante um ano académico, podendo ser um tempo de crescimento lateral em que o estudante consolida a estrutura de uma posição que atingiu recentemente; recuar (*retreat*), que envolve uma rejeição ativa das implicações do crescimento e um “entrincheiramento” defensivo nas posições 2 ou 3; e/ou evadir-se (*escape*), relacionado com a negação das implicações do crescimento nas posições 4 e 5, através da dissociação (*dissociation*) ou encapsulamento (*encapsulation*; Perry, 1968/1999).

2.4. Um modelo de desenvolvimento de estudantes de doutoramento

Ao longo de diversos estudos qualitativos, Susan Gardner (2005, 2008a, 2008b) recolheu 177 depoimentos de estudantes de doutoramento. Essa recolha de dados permitiu-lhe desenvolver um modelo de desenvolvimento de estudantes de doutoramento (Gardner, 2009), construído com base na premissa de que o desenvolvimento ocorre a qualquer nível graças ao complemento entre desafio (*challenge*) e apoio (*support*; Sanford, 1966/2006). Para Nevitt Sanford, teórico do desenvolvimento, quando uma pessoa encontra uma situação desafiante ou uma experiência que nunca tinha encontrado, uma nova resposta emerge, resultando daí desenvolvimento. Se, porventura, demasiadas situações desafiantes (ou situações demasiado desafiantes) se apresentarem sem que a pessoa tenha a capacidade e o apoio necessário para as mitigar, tal poderá conduzir a um desvio desenvolvimental, sublinhando assim que o desenvolvimento será também um balanço entre os desafios enfrentados e o apoio recebido para os ultrapassar²¹ (Evans, Forney, Guido, Patton & Renn, 2010; Sanford, 1966/2006).

O “Modelo de desenvolvimento de estudantes de doutoramento” aqui adotado (*Model of doctoral student development*; Gardner, 2009), é um modelo conceptual orientado em três diferentes fases (e não estádios como salienta a autora), onde os *desafios* e o *apoio* são os pilares que sustentam e potenciam o desenvolvimento (Figura 1). Trata-se de um modelo dinâmico, em que os eventos ou interações não ocorrem apenas numa determinada fase, mas “(...) rather are fluid in nature, allowing for students to visit and revisit issues and oportunities throughout their [doctoral] programs.” (Gardner, 2009, p. 9). A primeira fase (entrada no doutoramento; *entry*) relaciona-se com os desafios impostos desde a admissão no programa doutoral e até ao começo dos trabalhos e do plano curricular. Será uma fase que apresenta múltiplos desafios ao estudante, como a adaptação ao ritmo dos trabalhos de doutoramento, a gestão das expetativas ou aprender a conjugar as tarefas da vida adulta com os trabalhos de doutoramento. Para mitigar esses desafios, os estudantes possuem diversas fontes de

²¹ A ideia de *processos proximais* enquanto “(...) particular forms of interaction between organism and environment (...)” (Bronfenbrenner & Morris, 2006, p. 795), que operam ao longo do tempo e serão o primeiro mecanismo a produzir o desenvolvimento humano, parece de alguma forma ecoar os princípios de desafio e apoio desenvolvidos por Nevitt Sanford. No caso de estudantes de doutoramento, o apoio, note-se, pode ser dado pelas pessoas mais próximas e em especial pela instituição (Sanford, 1966/2006), na pessoa do orientador.

apoio, nomeadamente os colegas de doutoramento, os familiares e a sua rede social de suporte.

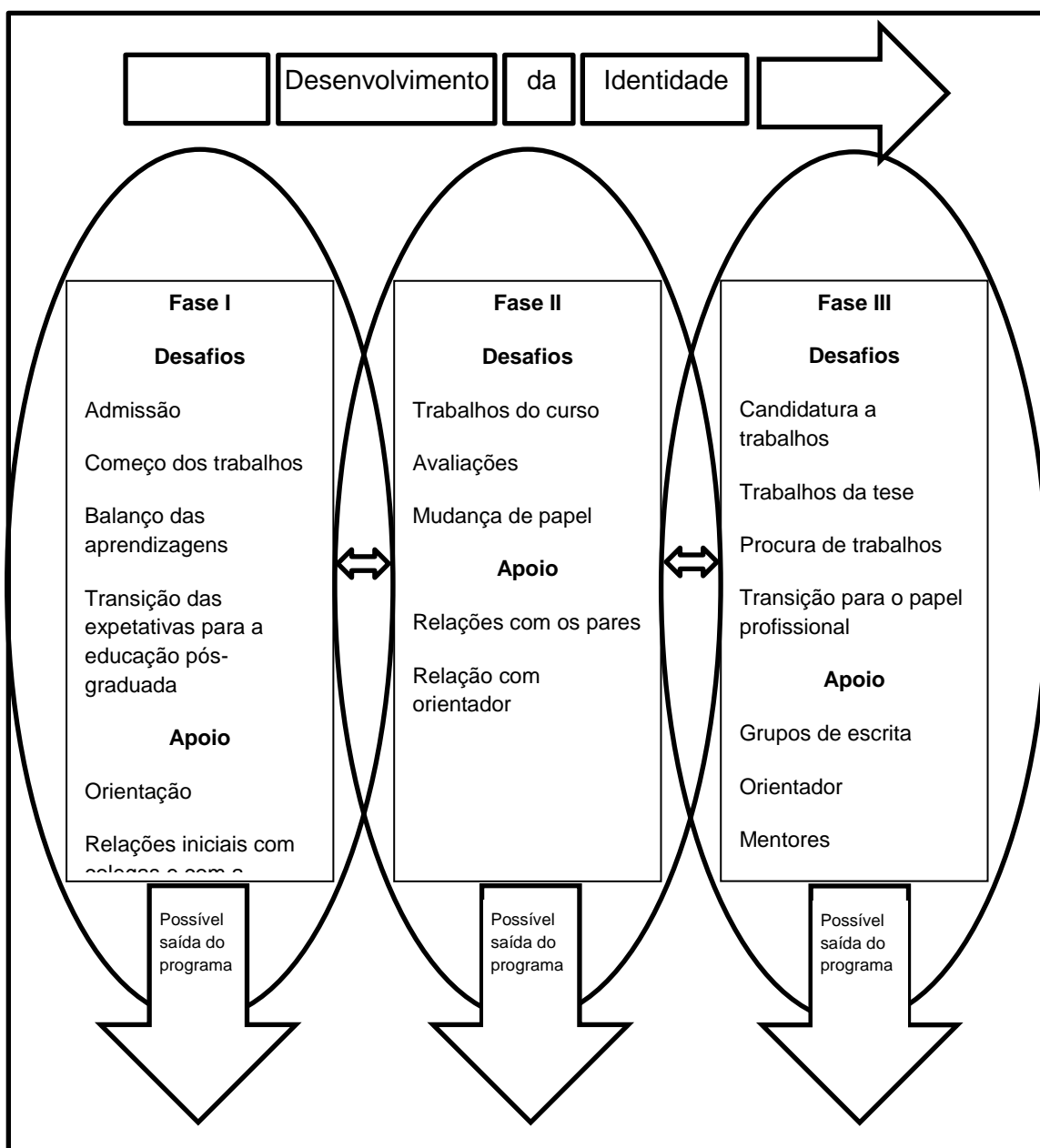


Figura 1. O “Modelo de desenvolvimento de estudantes de doutoramento” (*Model of doctoral student development*), adaptado de Gardner (2009, p. 8).

A segunda fase (de integração; *integration*), envolve não só a componente letiva, mas também muita da integração académica e social que os estudantes experienciam. Os desafios colocados ao longo desta fase incluem a necessidade de demonstrar competências e qualidades, a passagem de consumidores de conhecimento para

produtores deste (Katz, 1976) e a gestão dos trabalhos de doutoramento em função da sua vida pessoal (e.g. o facto de ter crianças a cargo, a situação marital, etc.). As principais relações de apoio nesta fase incluem as relações com os pares e a relação com o orientador. Na terceira fase (que a autora designou por *candidacy*, candidatura, embora não seja aplicável à realidade do nosso país), o estudante aproxima-se do final do processo e encara a necessidade de produzir uma investigação de forma independente sob a forma de tese e as maiores ou menores complicações inerentes à escrita desta²². A perda das relações sociais, muitas vezes associada a esta fase, faz com que o estudante passe a apoiar-se sobretudo no orientador e nas pessoas que lhe são mais próximas (Gardner, 2009). Ao longo destas fases, a identidade vai sendo construída em relação aos desafios e ao apoio, sem, no entanto, nunca estar completamente estabelecida e continuar a desenvolver-se através do ciclo de vida (Kuh & Stage, 1992; McAdams & Cox, 2010; Merriam & Clark, 2006). O desenvolvimento, por seu lado, continua em função dos ganhos e das perdas, dos desafios e do apoio ou da resolução de determinados *conflitos*, sendo que a pessoa “(...) to remain psychologically alive, must resolve these conflicts unceasingly.” (Erikson, 1959/1994, p. 52).

²² Não podemos esquecer que a escrita da tese pode revelar-se um processo solitário e que, independentemente do apoio do orientador, o estudante trabalha sozinho grande parte do tempo (Acker, Hill, & Black, 1994).

3. A relação de orientação

“*Nullus assumi debet in magistrum, qui sub magistro non fuerit discipulus*”, escreveu o sociólogo Pierre Bourdieu (1984/2009, p. 129). Não se chega a mestre sem se ter sido discípulo, ou por outras palavras, não existe mestre sem mestre. Parece não haver ‘comunidade, credo, disciplina, ofício ou arte’ que não tenha os seus mestres e discípulos, os seus professores e aprendizes (Steiner, 2005). A tradição intelectual ocidental e oriental não é exceção, profusamente rica em díades *mestre-discípulo*, de Tales e Anaximandro a Popper e Feyerabend passando por Brahe e Kepler ou Husserl e Heidegger. Numa era e numa sociedade marcada pela velocidade e efemeridade da (des)informação, em que a síndrome do *presentismo* (Torgal, 2015) parece querer apagar tudo o que é histórico, não deixa de ser relevante que essa díade mestre-discípulo sobreviva nas nossas universidades, transfigurada agora ao sabor do *Zeitgeist* e apresentada sob a forma da relação orientador-orientando²³. Conquanto se possa defender que esta relação seja não diádica, mas sim triádica (em que se conjugam *mestre-estudante-conhecimento*; Houssaye, 1992), ou mesmo tetraédrica (em que à combinação *mestre-estudante-conhecimento* se juntam as tecnologias da informação e comunicação como *cyber-professores*; Lombard, 2007), consideraremos a relação apenas como díade, evitando assim uma discussão que aqui não seria proveitosa.

Karl Jaspers (1946/2013) defendia a crítica do mestre como um *requisito vital*, argumentando que mesmo uma crítica injustificada pode ser produtiva para um investigador; aquele que se subtrai à crítica “(...) en realidad no quiere saber.” (Jaspers, 1946/2013, p. 51). Como Platão no *Fedro* (274c-277a), Jaspers vê o texto como estático e não dialogante, um ‘*débil résíduo*’ quando comparado à força da palavra falada: será graças ao diálogo e à discussão que mestre e discípulo se encontram ao mesmo nível e permitem a construção do outro. Também para Derrida (2003), como em Paul Watzlawick (Watzlawick, Bavelas, & Jackson, 1967/2011), a palavra é performativa; um ‘sim’ não representa apenas a positividade de uma afirmação, mas antes um ato de linguagem que é performativo. Para o filósofo francês, o mestre, através da figura do professor, chega ao outro pela ‘*profissão*’, compromete-se declarando-se, “(...) prometendo ser isto ou aquilo (...)” (Derrida, 2003, p. 33). De alguma forma transversal a este discurso, a ideia de comunicação dos processos de aprendizagem entre uma

²³ O termo utilizado será preferencialmente o de “orientador”, ao invés de uma tradução literal do inglês “supervisor”, principalmente pela semelhança ao termo utilizado na indústria, tal como fazem notar Brockbank e McGill (2007).

'comunidade de investigadores' de que falam Pierce e posteriormente Habermas (1987), parece fundamental para a construção de conhecimento: sem comunicação e sem relação as ideias podem desabrochar, mas não florescer. A ideia de que a *verdade* ou a *realidade* são construídas socialmente não é, todavia, nova e tem dado azo a uma acesa discussão. Não entraremos aqui nessa discussão, por muito que ela fosse importante para o tema, mas tal como Mikhail Bakhtin (1984, p. 110), afirmemos que a verdade "(...) is not born nor is it to be found inside the head of an individual person, it is born between people collectively searching for truth, in the process of their dialogic interaction."

3.1. As relações interpessoais no doutoramento

Num dos manifestos sobre a nova universidade de investigação, nos alvares do século XIX, Wilhelm von Humboldt escrevia:

"The relation between teacher and pupil at the higher level is a different one from what it was at the lower levels. At the higher level, the teacher does not exist for the sake of the student; both teacher and student have their justification in the common pursuit of knowledge."
(Humboldt, 1810/1970, p. 243).

A visão de Humboldt não era, por certo, a de uma universidade isenta de relações diádicas professor-estudante como aqui parece sugerir; com efeito, o professor existe '*for the sake of the student*', no entanto este vai ganhando uma progressiva independência (que é também inerente ao próprio modelo de ensino) à medida que avança para níveis mais elevados, desenvolvendo-se em *direção à autonomia* (Boud, 1988; Chickering & Reisser, 1993). Com efeito, a orientação "(...) is not concerned with the production of a good thesis, but also with the transformation of the student into an independent researcher." (Grant, 2003, p. 175). Desde um período de "incerteza máxima" até uma "incerteza mínima" na fase final dos trabalhos de doutoramento (Philips & Pugh, 2005), espera-se que o estudante se mostre "(...) able to ask important questions, to competently conduct research, to assess other's work, to understand important ideas of their field, to communicate what they know, and to apply their knowledge and understanding to solve important problems." (Golde, 2010, p. 83). Mas mesmo a visão de uma educação pós-graduada como "(...) a largely one-to-one, intense, highly privatised relationship between a student and a supervisor" (Green & Lee,

1995, p. 41), parece colocar demasiada ênfase na relação diádica, já que se trata de um processo muitas vezes solitário e em que o estudante ou trabalha sozinho grande parte do tempo (Acker, Hill, & Black, 1994), ou trabalha colaborativamente (como nos casos em que está inserido em equipas de investigação). Focar-nos-emos aqui apenas na relação composta pela díade orientador-orientando, seguindo os modelos tradicionais *mestre-aprendiz* (Lee & Green, 2009; Yeatman, 1995). A forma como pode ser concetualizada a relação, quais os atributos do orientador e qual a importância da interação serão os tópicos explorados em detalhe adiante.

A relação entre orientador e orientando envolve, segundo Bartlett e Mercer (2001), a construção ativa do conhecimento através de um processo criativo, contudo poderá ser olhada como mais do que isso, "(...) it also involves teaching: teaching of a special sort." (Shannon, 1995, p. 14). Por outras palavras, não se trata meramente de uma relação profissional e de construção de conhecimento; o próprio processo de doutoramento, como vimos, pode ser algo muito mais abrangente do que apenas a escrita e a conclusão de uma tese. Neste sentido, a relação com o orientador ultrapassa os trâmites de uma relação puramente profissional, uma vez que o estudante neste processo necessita de apoio, "(...) which is more than a bit of academic advice" (Brockbank & McGill, 2007, p. 303). Essa pequena parte que ultrapassa a esfera do académico estende-se aos fatores mais pessoais, sejam eles emocionais ou motivacionais, pelo que a relação, tal como é concetualizada por Brockbank e McGill (2007), deve incluir confiança, simpatia e mutualidade para que seja facilitadora de aprendizagem e de reflexão. De acordo com Burns, Lamm e Lewis (1999), uma relação ótima não tem que ter necessariamente um *orientador ideal* (ver também, Sternberg, 1981), mas deve ser antes construída com base na "colegialidade", partindo por isso de um diálogo aberto quanto às expectativas e papéis de cada um. Mas não só, a relação em si deverá ser também bidirecional e o mais horizontal possível, porquanto o orientador não funciona apenas como um supervisor que "sabe" e ensina o doutorando através da revisão dos trabalhos (Brockbank & McGill, 2007). A relação de orientação, mais do que esse mero processo mecânico de supervisão, abarca '*construções únicas*' baseadas nos interesses, personalidades e outros atributos das duas pessoas em causa (Nettles & Millett, 2006).

Olhemos então para o papel do orientador, aquele que será porventura a pessoa mais importante, se não mesmo mais *crítica*, com quem os estudantes desenvolvem uma relação ao longo do processo de doutoramento (Baird, 1995; Barnes & Austin, 2009; Fagen & Wells, 2004; Zhao, Golde, & McCormick, 2007). A mudança da

universidade e as suas constantes crises têm marcado o papel do orientador, o qual “(...) is becoming more complex and challenging in the changing academic environment (...)” (Vilkinas, 2002, p. 129). Definir o papel do orientador não é, por isso mesmo, uma tarefa simples e, ainda que tentemos procurar o orientador ‘ideal’, como refere Sternberg (1981), este certamente não existirá²⁴. Contudo, tal não nos impede de procurar as características ideais para um orientador, tal como fazem Phillips e Pugh (2005), que descrevem as expectativas gerais dos estudantes em relação a um bom orientador da seguinte forma: (1) deve ser alguém que leia os trabalhos e os analise criticamente; (2) que esteja disponível quando necessário; (3) que seja amável, aberto e compreensível, possibilitando o estabelecimento de uma relação informal; (4) que faça críticas construtivas (e não destrutivas) aos trabalhos apresentados pelo estudante, tendo em atenção a forma como transmite a informação, por forma a manter a confiança no trabalho e no estudante; (5) que tenha bons conhecimentos na área; (6) que estruture a orientação; (7) se interesse pelas investigações e apoie a busca de novas informações; (8) que esteja empenhado no sucesso do estudante, procurando formas de apresentar um bom trabalho final. Mas também os orientadores terão expectativas em relação aos seus doutorandos (por exemplo, que estes sejam independentes, que produzam trabalhos escritos de forma cuidada e desenvolvida, que sejam honestos ou que sigam os seus princípios; Phillips & Pugh, 2005).

Brown e Atkins (1988), numa perspetiva ampla, definiam as qualidades do orientador não em termos de atributos mas através de papéis diferenciados, nomeadamente: *facilitador* (fornecendo acesso aos recursos e à sua experiência); *diretor* (determinando tópicos e métodos, transmitindo ideias); *conselheiro* (ajudando a resolver problemas técnicos e sugerindo alternativas); *professor* (em termos de técnicas de investigação sobretudo); *guia* (sugerindo um cronograma e fornecendo feedback); *crítico* (principalmente do projeto de investigação e dos esboços dos trabalhos); *fornecedor de liberdade* (ao autorizar e apoiar as decisões do estudante); *suporte* (ao mostrar interesse, ao encorajar e discutir as opiniões); *amigo* (podendo dar apoio motivacional ou pessoal); *gestor* (ao verificar o progresso, planear e dar feedback sobre o processo); e mesmo como *examinador* (um examinador interno, próximo, que tanto pode fingir entusiasmo com o projeto mas também fornecer relatório de progresso bastante diretos). Mais recentemente, Ross Deuchar (2008) valoriza a importância de o

²⁴ Além disso, como refere Shannon (1995), podem existir ‘sombras de figuras e de relações’ às quais os orientadores desejam escapar, tornando-se por vezes demasiado exigentes ou demasiado despreocupados.

orientador ser mais um *amigo crítico*, “(...) who is not allways needed but is allways available” (p. 497), em detrimento dos papéis de supervisor ou diretor, uma vez que este deve não só negociar os trabalhos, mas também criticá-los. Nesta perspectiva, a relação entre ambos será tanto melhor quanto o orientador seja flexível, responder às necessidades dos estudantes e quanto mais a orientação seja conduzida de forma centrada na pessoa, através de um *ethos* de comunicação aberta e de uma troca franca de pontos de vista (Deuchar, 2008). Noutra perspectiva, o orientador tem sido visto também como um agente: primeiro atua como *modelo*, “(...) by making explicit their tacit knowledge (...)”; depois como *coach* “(...) by supporting students at doing tasks (...)”; e por último, “(...) *fade* when they have empowered the students to continue independently.” (Hasrati, 2005, p. 558).

3.2. A importância da relação de orientação

A investigação relativa à relação de orientação é abundante e tem sido bastante prolífica a justificar, de certo modo, não só a necessidade de fornecer boa orientação como também de se autojustificar, já que a orientação tem sido vista como a ‘essência’ da experiência doutoral (Acker, Hill, & Black, 1994; Hartnett & Katz, 1976; Melo, 2000a, 2003; Styles & Radloff, 2001). É na relação com o orientador que o orientando recebe maioritariamente apoio académico (que, como vimos, envolve respostas atempadas às questões, feedback sobre os progressos, avaliação dos trabalhos, etc.) mas também apoio pessoal (a um nível emocional e motivacional, por exemplo; Brown & Atkins, 1988; Engebretson, et al., 2008; Taylor & Beasley, 2005). Fatores como uma maior disponibilidade, feedback e apoio emocional têm sido apontados como sinónimo de uma maior satisfação com o processo de doutoramento (e.g. Baird, 1995; Barnes & Austin, 2009; Fagen & Wells, 2004; McAlpine & Norton, 2006; Nettles & Millett, 2006; Zhao, Golde, & McCormick, 2007). Assim, quando a relação estabelecida é positiva pode influenciar diversos outros fatores inerentes ao estudante, principalmente a socialização deste na vida académica (Austin, 2002; Rosen & Bates, 1967; Weidman, Twale, & Stein, 2001), uma redução do stress associado a todo o processo (Hodgson & Simoni, 1995) ou o tempo necessário para completar o grau (Ferrer de Valero, 2001; Maher, Ford, & Thompson, 2004). Nos seus estudos, Madalena Melo (2000a, 2003, Abril) encontrou diferenças estatisticamente significativas na forma como a relação era vivenciada pelos estudantes dependendo do sexo do/a orientador/a (sendo que o relacionamento era sentido como mais gratificante quando a orientação era feita por alguém do sexo

feminino, qualquer que fosse o gênero das pessoas em doutoramento), assim como a área científica, que apresentava uma grande influência no relacionamento com o orientador (onde foram encontradas diferenças estatisticamente significativas principalmente nas áreas das Engenharias e Tecnologias e Ciências Naturais, nas quais existia um menor gratificação com a relação pessoal estabelecida com o orientador). Apesar de a autora ter também estudado o processo de desenvolvimento dos estudantes em termos de ganhos e perdas, não chegou a testar a hipótese de uma possível correspondência causal entre a relação com o orientador e desenvolvimento. Por seu lado, Barnes e Austin (2009), num estudo qualitativo com 25 orientadores doutorais, apresentaram algumas conclusões que parecem demonstrar que, quando a relação de orientação é estabelecida de forma positiva, tal poderá favorecer o crescimento pessoal. Não obstante, esta visão dos orientadores não compreende a perspectiva do orientando.

3.3. Modelos de orientação doutoral

Atendendo que a relação entre orientador e orientando se afigura bastante complexa (Deuchar, 2008; Maxwell & Smyth, 2011), seja ela pensada conforme vimos ou não, teorizá-la não será uma questão linear. Os modelos de supervisão ou orientação doutoral que têm sido propostos (cf. Baptista, 2013) variam entre as concetualizações mais holísticas do processo, visto como inserido num contexto mais abrangente (e.g. Cumming, 2010; Holdaway, 1997; McAlpine & Norton, 2006), os modelos focados no conhecimento e na sua produção (e.g. Maxwell & Smyth, 2011; Zhao, 2003), as perspectivas sinérgicas e de mapeamento da orientação a um nível mais pessoal do processo (e.g. Styles & Radloff, 2001; Grant, 2003) e as conceções relativas a estilos interpessoais de supervisão ou orientação (e.g. Gatfield, 2005; Gurr, 2001; Lee, 2008; Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk, & Wubbels, 2009; Murphy, Bain, & Conrad, 2007; Nelson & Friedlander, 2001; Vilkinas, 2008). De entre estes modelos, baseados nos estilos e na relação interpessoal com o orientador, iremos incidir mais atentamente no “Model for the supervisor–doctoral student relationship” (*Modelo para a relação orientador/a-estudante de doutoramento*; Figura 2), de Mainhard e colaboradores (2009). Ao contrário do “Dynamic model for aligning supervisory style with research student development”, de Gurr (2001), o qual tem como objetivo capacitar os estudantes e os orientadores para confrontarem as suas ideias acerca do estilo de orientação, do modelo de Gatfield (2005), acerca dos estilos de orientação (divididos em *pastoral*,

contractual, laissez-faire e directorial) e o “Supervisory Style Inventory” de Nelson e Friedlander (2001), o modelo de Mainhard e colaboradores (2009), baseia-se fundamentalmente na perspectiva comunicativa dos sistemas (Watzlawick, Bavelas, & Jackson, 1967/2011) e no modelo de relacionamento interpessoal de Timothy Leary (1957/2004), concetualizando a interação continuada no tempo entre dois indivíduos através das expetativas mútuas e dos padrões relacionais. Esses padrões podem ser descritos como os *estilos interpessoais da relação* (Mainhard et al., 2009), sendo que a relação desenvolver-se-á num padrão determinado dependendo das duas partes, ou seja, dos estilos interpessoais de ambos e desses estilos na relação. Por sua vez, o modelo de Mainhard e colaboradores assemelha-se ao modelo de relacionamento interpessoal de Leary (1957/2004), o qual possui uma forma circular e onde a relação é vista em termos de comportamento interpessoal através das dimensões *Influência* e *Proximidade*. Lindén (1999), numa perspectiva narrativa, salienta também outros dois aspetos fundamentais da relação de orientação: liberdade e controlo, os quais são importantes para conceptualizar teoricamente este modelo.

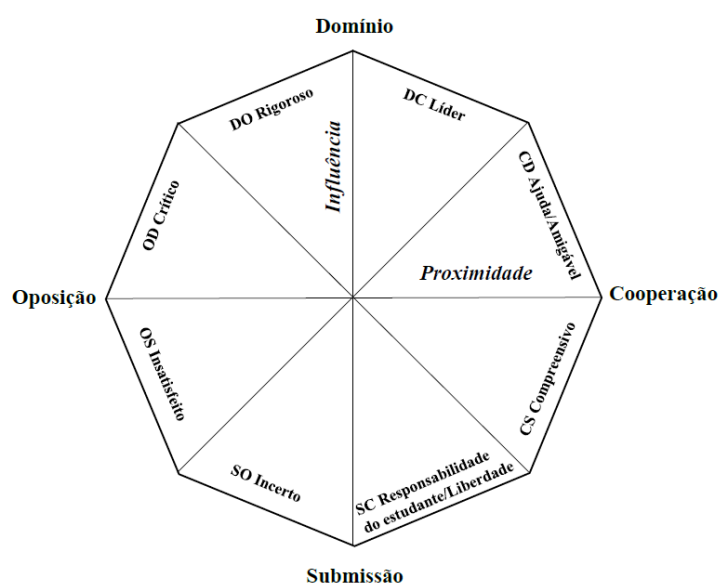


Figura 2. “Model for the supervisor–doctoral student relationship” (*Modelo para a relação orientador/a-estudante de doutoramento*), adaptado de Mainhard e colaboradores (2009, p. 363).

O *Modelo para a relação orientador/a-estudante de doutoramento* representa um octógono, composto por dois eixos: o eixo vertical, relativo à *Proximidade*, cujo grau de comportamento varia entre “Submissão” (*submission*) e “Domínio” (*dominance*); e o eixo

horizontal, relativo à *Influência*, que varia entre “Oposição” (*opposition*) e “Cooperação” (*cooperation*). Estes eixos dividem o modelo em quatro grandes zonas (ou quadrantes), os quais se subdividem em oito tipos de interação ou subescalas que permitem mapear o grau de comportamento, de acordo com o grau de proximidade e influência, a saber: Líder (ou *leadership*, na aresta que diz respeito a um maior Domínio e menor preponderância da Cooperação); Ajuda/Amigável (ou *helping/friendly*, na aresta que diz respeito a uma maior Cooperação e menor Domínio); Compreensivo (ou *understanding*, na aresta que diz respeito a uma maior Cooperação e menor Submissão); Responsabilidade do estudante/Liberdade (ou *student responsibility/freedom*, no que diz respeito a uma maior Submissão e menor Cooperação); Incerto (ou *uncertain*, no que respeita a uma maior Submissão e baixa Oposição); Insatisfeito (ou *dissatisfied*, no que respeita a uma alta Oposição e baixa Submissão); Crítico (ou *admonishing*, no que respeita a uma alta Oposição mas um baixo Domínio); e Rigoroso (ou *strict*, no que respeita a um forte Domínio e baixa Oposição; Mainhard et al., 2009). Quanto mais elevado for o grau de proximidade, mais o comportamento se situará à direita (no eixo horizontal), enquanto que consoante o grau de influência, assim se situará o comportamento no eixo vertical. Quanto mais próximo do centro do modelo, menor será a intensidade do comportamento verificado. Este modelo é ainda acompanhado por um questionário²⁵, o “Questionnaire on supervisor-doctoral student interaction” (QSDI; Mainhard et al., 2009), o qual permite avaliar qual o tipo de relação entre o orientador e o estudante. Os autores referem a possibilidade deste instrumento ser utilizado para fins de investigação, formativos ou interventivos (Mainhard et al., 2009). Um aspeto que poderá ser considerado em falta neste modelo, e mesmo no questionário, será a qualidade percebida da relação (e.g. através da qualidade dos contactos, do feedback fornecido, do apoio pessoal, etc.), fator referido pela investigação (e.g. Li & Seale, 2007).

Tendo-se observado, ao longo da literatura, uma acentuada ênfase na relação orientador-orientando e no processo de desenvolvimento do estudante, pretendeu-se, através deste estudo, aprofundar o conhecimento existente da pessoa em doutoramento, nomeadamente ao nível da sua perceção de desenvolvimento pessoal, da relação com o/a orientador/a e da possível influência desta relação na perceção de desenvolvimento da pessoa. Perceber a possível influência da relação no processo dinâmico do desenvolvimento, com ganhos e perdas, poderá ajudar-nos a conceber estratégias de intervenção que minorem as atribulações do processo ao nível da própria relação de orientação.

²⁵ O questionário referente a este modelo será descrito adiante na secção “Instrumentos”.

Parte II - Estudo Empírico

1. Objetivos do Estudo e Questões de Investigação

Assistimos nas últimas décadas a um crescimento quase exponencial do número de estudantes de doutoramento e de doutorados no nosso país. No ano letivo 2000/2001 eram 3381 os estudantes inscritos nesse grau nas diferentes instituições de ensino superior, evoluindo posteriormente para 19465 no ano 2014/2015, segundo dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência – Ministério da Educação e Ciência (DGEEC-MEC, 2015a). Da mesma forma, o número de doutoramentos realizados ou reconhecidos em Portugal sofreu um aumento bastante significativo ao longo dos últimos anos, passando de 585 no ano 2000/2001 para 4008 em 2014/2015 (DGEEC-MEC, 2015b). No total terão sido conferidos ou reconhecidos 31004 doutoramentos entre 1970 e 2014 (DGEEC-MEC, 2015c).

Contrariamente ao esperado, como vimos, o interesse da Psicologia por esta área não se evidenciou paralelamente a este movimento de expansão, fazendo com que o estudo do processo de doutoramento seja ainda um tópico pouco explorado em Portugal. Ainda assim, esta situação não constitui uma exceção, já que a literatura internacional sobre os trabalhos conducentes ao grau de doutor, a partir de um enfoque psicológico, parece bastante menos abundante quanto a existente noutras áreas, como vimos. Desta forma, o estudo dos processos de pós-graduação parece ter andado arredado do foco da investigação, ainda que os motivos para tal não sejam óbvios ou sequer claramente identificáveis. De alguma forma, será como se os investigadores e investigadoras (normalmente pessoas com graus de mestre e de doutor que mostraram ser mais do que bons e boas “course-takers”; Lovitts, 2005) evitassem estudar-se a si mesmos/as ou a colegas, escapando assim a um caso muito particular do efeito do experimentador na investigação pelo seu estatuto relativo, em que se é estudo de caso de si mesmo (Rosenthal, 1994).

Considerando um alheamento geral da investigação portuguesa no que diz respeito aos processos psicológicos dos estudantes de doutoramento, como vimos, este estudo surge sobretudo como uma tentativa de aclarar e levar mais longe a investigação de natureza exploratória acerca do processo de doutoramento e das vivências dos seus intervenientes, levada a cabo por Madalena Melo (2000a, 2003, 2003, Abril). O estudo que aqui se apresenta segue esse trabalho pioneiro bem como a sua linha de investigação, pretendendo aprofundar o conhecimento sobre a “vida adiada” que podem ser os trabalhos de doutoramento para muitos e muitas estudantes. A base desta dissertação é a constatação, através de outros estudos, de que os/as estudantes se

desenvolvem ao longo do processo de doutoramento (existindo ganhos e perdas), e de que existe alguma influência da relação de orientação para a conclusão do mesmo. Partindo destas premissas, questionou-se qual a influência da relação de orientação na percepção de desenvolvimento pessoal.

Os objetivos definidos para este trabalho foram delineados seguindo a revisão de literatura lavrada inicialmente. Os objetivos principais do estudo são os que se apresentam em seguida:

1. Adaptar o instrumento “Questionário de interação Estudante de doutoramento-Orientador”, de Mainhard e colaboradores (2009);
2. Perceber o tipo de relação, tal como especificado no “Modelo para o comportamento interpessoal do/a orientador/a”, que os/as estudantes têm com o/a seu/sua orientador/a;
3. Analisar a percepção da qualidade da relação de orientação do/a estudante de doutoramento com o/a seu/sua orientador/a;
4. Analisar ganhos e perdas relacionados com o desenvolvimento em função do processo de doutoramento;
5. Analisar o eventual impacto do sexo e da área científica no tipo de relação, na qualidade percebida da relação e nos ganhos e perdas percebidos;
6. Analisar o eventual impacto do tipo de relação de orientação na percepção de desenvolvimento pessoal do/a estudante;
7. Analisar o eventual impacto da qualidade da relação com o/a orientador/a na percepção de desenvolvimento pessoal do/a estudante.

Diretamente relacionadas com estes objetivos de investigação, foram delineadas as questões de investigação que se apresentam em seguida:

1. Quais as qualidades psicométricas do “Questionário de interação Estudante de doutoramento-Orientador”?
2. Quais os tipos de relação predominantes na população em estudo?
3. Quais as percepções dos/as estudantes de doutoramento sobre a qualidade da sua relação com o/a orientador/a?
4. Quais são os ganhos e as perdas percebidos, ao nível do desenvolvimento, pelos/as estudantes de doutoramento?

5. Qual a influência do sexo e da área científica na percepção do tipo de relação, na qualidade da relação e na percepção de ganhos e perdas?
6. Quais as diferenças na qualidade e no tipo de relação em função da área científica?
7. Será que o tipo de orientação tem algum impacto no desenvolvimento percebido do/a estudante de doutoramento?
8. Será que a qualidade da relação com o/a orientador/a tem algum impacto no desenvolvimento percebido do/a estudante de doutoramento?

2. Metodologia

2.1. População Alvo do Estudo

Para levar a cabo o estudo do desenvolvimento de estudantes de doutoramento, da sua relação com o orientador e da influência desta relação no próprio desenvolvimento de cada um, optou-se por inquirir estudantes a realizar trabalhos de doutoramento em três instituições de ensino superior em Portugal, a saber: ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Instituto Superior Técnico (IST) e Universidade de Évora.

A escolha destes estabelecimentos teve como propósito contrastar os resultados em termos das áreas científicas representadas em cada um deles, fundamentando-se esta ação nas conclusões apresentadas por Melo (2000a, 2003), acerca da existência nos seus estudos de diferenças significativas na forma como o processo de doutoramento é vivido dependendo da área científica.²⁶ No ano letivo 2014/2015 existiam no IST 32 programas doutorais das áreas das Ciências Exatas e Naturais e das Ciências da Engenharia e Tecnologias, com um total de 1.063 estudantes inscritos; no ISCTE-IUL existiam 21 programas de doutoramento nas áreas das Humanidades e das Ciências Sociais, com um total de 700 estudantes inscritos; e por último, na Universidade de Évora existiam 33 programas doutorais das áreas das Ciências Exatas e Naturais, das Ciências da Engenharia e Tecnologias, das Humanidades e das Ciências Sociais com um total de 644 estudantes inscritos²⁷. Desta forma, o *N* possível seria de 2407 estudantes, sendo 1461 (60.7%) do sexo masculino e 946 (39.3%) do sexo feminino (uma caracterização mais detalhada encontra-se no Anexo 1).

Os critérios de inclusão foram os seguintes:

- Estar no momento da resposta a frequentar um dos programas doutorais de uma das três instituições;
- Ter orientador no momento da resposta;
- Não ter concluído o curso.

²⁶ A divisão por áreas científicas utilizada segue a matriz definida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2007), com a particularidade de as Ciências Agrárias terem sido agregadas às Ciências Exatas e Naturais e de não existirem estudantes da área das Ciências da Saúde.

²⁷ Os dados relativos aos estudantes inscritos em programas doutorais no Instituto Superior Técnico, ISCTE-IUL e na Universidade de Évora foram recolhidos através da base de dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/235/>.

2.2. Participantes

Dos questionários enviados e reencaminhados a estudantes de doutoramento dos programas doutorais do Instituto Superior Técnico, ISCTE-IUL e Universidade de Évora, foram recebidas 328 respostas, sendo que apenas 308 destas foram consideradas válidas, obtendo-se assim uma taxa de respostas de 12.8% em relação aos 2407 estudantes da população total de estudantes de doutoramento das três instituições. Esta amostra ($N = 308$) aproximou-se do valor calculado *a priori* (que determinou o tamanho necessário da amostra em 332 indivíduos) para um α de 0.05, e um poder de teste desejado ($1 - \beta$) de 0.95. De entre os 308 respondentes aos questionários, 52 respondentes estavam envolvidos em programas doutorais do ISCTE-IUL (representando 16.9% dos participantes), 122 estavam ligados ao IST (representando 39.6% dos participantes) e 134 estavam ligados a programas doutorais da Universidade de Évora, representando os restantes 43.5% do total de respondentes. A maioria era do sexo feminino (172, ou 55.8% do total).

Conforme podemos observar através da Figura 3, a distribuição por sexo, apesar de distinta nas diferentes áreas científicas, não era estatisticamente significativa ($\chi^2 (3) = 7.050; 0.07$). Por instituição, na Universidade de Évora a maioria dos respondentes era do sexo feminino (82 mulheres e 52 homens); no Instituto Superior Técnico também o número de respondentes do sexo feminino era superior aos do sexo masculino (65 mulheres e 57 homens); e no ISCTE-IUL, o número de respondentes era idêntico em ambos os sexos (26 homens e 26 mulheres).

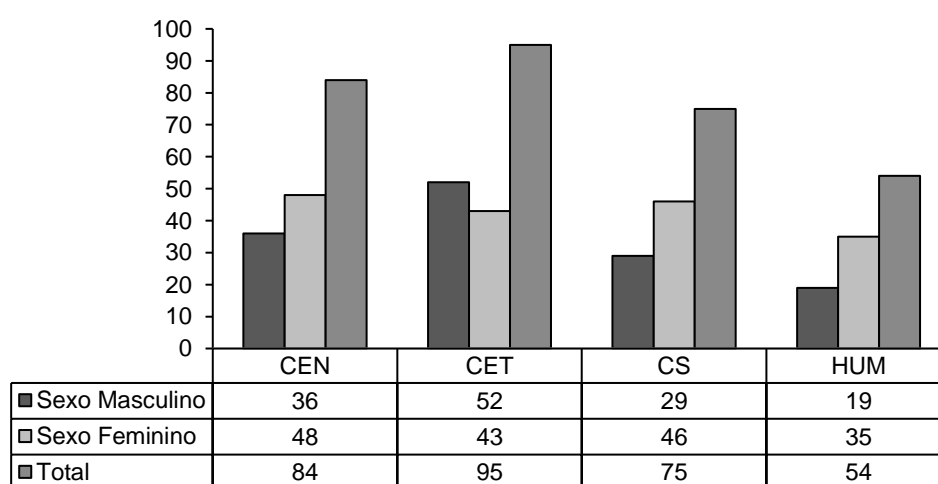


Figura 3 – Distribuição dos estudantes de doutoramento por área científica e por sexo, em valores absolutos.

Em termos da distribuição por área científica, 30.8% dos doutorandos encontravam-se ligados a programas doutorais da área das Ciências da Engenharia e Tecnologia (CET), 27.3% estavam ligados a programas doutorais da área das Ciências Exatas e Naturais (CEN), 24.4% estavam ligados a programas doutorais da área das Ciências Sociais e 17.5% a programas da área das Humanidades.

2.3. Instrumentos

Os instrumentos utilizados neste estudo foram selecionados com o intuito de recolher informação de carácter mais global e transversal ao processo de doutoramento. Dado que este é um processo em si mesmo (por vezes bastante extenso), tentou-se captar não a globalidade desse processo carregado de nuances, mas antes um relato atualizado de estudantes que se encontram num momento de transição e em desenvolvimento.

Para efeitos da recolha dos dados foram selecionados e adaptados alguns dos instrumentos utilizados por Madalena Melo (2000a) no seu "*Questionário de estudo do processo de Doutoramento*". Foram por isso utilizados aqueles considerados adequados para o estudo em causa, a saber: o *Questionário de Relação com o/a Orientador/a* (QRO) e o questionário *Processo de Doutoramento: Ganhos e Perdas* (PDGP). A preferência por estes instrumentos deveu-se às boas propriedades psicométricas e à adequação dos mesmos ao estudo, também ele de carácter exploratório, permitindo assim melhor conhecer o sistema de crenças dos estudantes em relação ao processo de doutoramento, privilegiando para isso os sentimentos, as cognições e os comportamentos experienciados, mas também as suas atitudes, já que "(...) all beliefs are predispositions to action (...)" (Rokeach, 1969, p. 113). As versões definitivas dos questionários encontram-se no Anexo 2.

2.3.1. Questionário de caracterização pessoal e académica

O Questionário de caracterização pessoal e académica foi construído a partir do questionário de caracterização utilizado por Melo (2000a), tendo sido devidamente adaptado para a atual situação de doutoramento e para os objetivos do estudo. Algumas questões foram também baseadas no "*Survey of Doctoral Student Finances, Experiences, and Achievements*", de Michael Nettles e Catherine Millett (2006). O

objetivo da sua criação foi possibilitar uma caracterização global da amostra, assim como recolher os dados necessários para a criação das variáveis independentes a utilizar no estudo empírico. Os itens para caracterização incluíram informações pessoais sobre o doutorado (género, idade, situação marital e existência de crianças a cargo), informações acerca dos aspetos formais do doutoramento (nome do programa de doutoramento, instituição, área científica, ano e semestre que frequenta, início, fim e duração dos trabalhos, habilitação de acesso, a trabalhar durante o processo, detentor de bolsa ou dispensa de serviço), informações relacionadas com o orientador (género, instituição do orientador, frequência dos encontros e tipo de contacto), informações sobre os motivos para realizar o doutoramento e informações relativas à especificidade de cada doutoramento (horas dedicadas aos trabalhos, como surgiu o tema da tese e independência da investigação). A questão 12, relativa à fase do doutoramento, foi considerada em termos de dez momentos distintos e hipotéticos (em que 1 corresponde ao início do processo de doutoramento e 10 ao final deste), sendo que a pessoa deveria escolher o número que melhor designa o momento atual do seu doutoramento. Também as questões acerca do grau de liberdade na escolha do orientador, do grau de liberdade na escolha do tema da tese de doutoramento e do grau de independência do trabalho, foram desenhadas em termos de posicionamento num espectro de maior ou menor grau de liberdade ou de independência, para que se ganhassem outros matizes, ausentes nas questões de resposta dicotómica.

2.3.2. Questionário de Interação Estudante-Orientador/a

Um dos instrumentos selecionados para o estudo foi o *Questionário de Interação Estudante-Orientador/a* (QIEO), versão traduzida para efeitos da presente investigação a partir do “*Questionnaire on supervisor-doctoral student interaction*” (QSDI) de Mainhard e colaboradores (2009). Este questionário visa recolher informação sobre as perceções dos estudantes de doutoramento acerca do estilo interpessoal do seu orientador. Como apontam os autores, poderá funcionar *a posteriori* para recolher as perceções dos orientadores acerca do seu estilo interpessoal relativamente a estudantes específicos (funcionando como um instrumento de feedback), ou para ajustar estilos interpessoais nas relações de orientação. O questionário segue o modelo teórico proposto por Mainhard e colaboradores (2009, p. 363), já apresentado.

Este instrumento é composto na sua versão original por 41 itens, com uma escala de resposta do tipo diferencial semântico de cinco pontos (variando entre “*never*” e

“*always*”), distribuindo-se os itens pelas oito subescalas representadas no ‘modelo para a relação estudante-orientador/a de doutoramento’ (*model for the supervisor–doctoral student relationship*), tal como foi visto anteriormente. A consistência interna das subescalas, obtida através do alfa (α) de Cronbach, variou no estudo de Mainhard e colegas entre .70 e .87, valores considerados satisfatórios (Nunnally & Bernstein, 1994). As correlações entre as escalas corresponderam ao teoricamente esperado, embora o padrão correlacional tenha mostrado que escalas mais próximas no modelo circunplexo se correlacionavam de forma mais negativa do que com escalas opostas. Através da análise fatorial os autores obtiveram dois fatores ou dimensões (“*Influence*” e “*Proximity*”, traduzidos como “Proximidade” e “Influência”) subjacentes às oito subescalas, explicando estes 75% da variância total. A distribuição das oito subescalas após análise fatorial com rotação *Varimax* não foi a esperada pelos autores, apresentando desde logo alguns problemas neste capítulo. Note-se que os autores não apresentam a solução fatorial final nem fazem referência ao peso fatorial dos itens, pelo que se conhece apenas a distribuição das subescalas no eixo fatorial, quais as correlações esperadas entre estas e qual a distribuição dos itens pelas subescalas, mas se desconhece quais os itens que melhor e pior representam as dimensões/fatores.

O questionário foi traduzido tendo em conta as limitações inerentes à adaptação de um instrumento de uma língua para a outra e, por isso, partindo do pressuposto que “(...) é inevitável que as traduções tenham o cunho pessoal de quem as realiza, do mesmo modo que o questionário original terá o cunho pessoal do seu autor ou autores.” (Moreira, 2009, p. 229). A tradução teve início com a autorização dos autores, contactados via correio eletrónico previamente, sendo realizada depois a tradução e retroversão dos itens por pessoas que dominavam o inglês (Moreira, 2009). Evitaram-se alterações que transformassem os itens demasiado complexos, tentou-se que o próprio formato dos itens fosse graficamente parecido e, sempre que foi possível, evitaram-se as referências de género ou incluiu-se na tradução dos itens a distinção de género necessária nos casos em que a versão original utilizou o género neutro. Além disso, procurou-se um certo nível de adaptabilidade cultural para que os itens não fossem estranhos ao domínio do doutoramento no nosso país, tentando assim que os constructos permanecessem os mesmos na sua essência (Hambleton & Zenisky, 2011; Muñiz, Elosua & Hambleton, 2013; van de Vijver & Hambleton, 1996).

Foram traduzidos os 41 itens da versão original que, tal como na versão original, se mantiveram sob a forma de afirmações que completam a indicação “O meu orientador/A minha orientadora...”. Estes itens são pontuados numa escala diferencial

semântica de cinco pontos, entre “nunca” e “sempre”, e relacionam-se igualmente com as oito subescalas previstas no modelo.

2.3.3. Questionário de Relação com o/a Orientador/a

O *Questionário de Relação com o/a Orientador/a* (QRO) foi baseado no questionário “Relações com o/a orientador/a” (Melo, 2000a). Este baseou-se originalmente na literatura específica sobre os aspetos mais operacionais da orientação e sobre o relacionamento pessoal entre estudante e orientador, considerado um aspeto fulcral do processo de doutoramento por diversos autores (e.g. Hartnett, 1976), e teve como propósito averiguar as atitudes dos sujeitos face à relação de orientação. Na adaptação realizada manteve-se o propósito da escala.

Esta versão do questionário manteve os 25 itens sob a forma de afirmações presentes na versão original, classificados numa escala tipo Likert de cinco pontos (entre 1 “totalmente em desacordo” e 5 “totalmente de acordo”), não tendo estes sofrido alterações ao nível da forma e do conteúdo. Este questionário apresentou no estudo original de Melo (2000a) uma consistência interna (através do coeficiente α de Cronbach) de 0.95, valor considerado elevado principalmente tendo em conta o número reduzido de itens, como nota a autora. Seguindo a autora (Melo, 2000a, 2003, Abril), os resultados da análise fatorial (realizada através da análise dos componentes principais) mostraram uma estrutura com três dimensões ou fatores, relacionados com 1 - *Relação de trabalho* (dimensão relativa ao trabalho e ao apoio científico prestado pelo/a orientador/a), 2 - *Relação pessoal* (uma dimensão relacionada com o apoio emocional e pessoal dado pelo/a orientador/a) e 3 - *Autonomia e segurança* (fator mais relacionado com os sentimentos dos estudantes e os aspetos relacionais do que com as questões “operacionais” da orientação). De acordo com a autora, os dois primeiros fatores “(...) centram-se, fundamentalmente, na figura do orientador; apenas o terceiro fator se relaciona diretamente com os doutorandos e os sentimentos por eles vivenciados no tocante à relação.” (Melo, 2000a, p. 233). Os três fatores obtidos após rotação *Varimax* explicaram respetivamente 28.21%, 18.85% e 13.9% da variância total e, portanto, um valor de variância acumulada de 60.96%. A consistência interna da escala foi obtida através do coeficiente α , tendo sido obtido um valor global de 0.95, valor considerado bastante elevado. Note-se que os itens 2 e 19 (“A minha relação com o/a orientador/a é uma relação gratificante” e “O/A orientador/a faz-me sentir confiante no meu trabalho”, respetivamente) não foram retirados da escala apesar de saturarem em dois fatores,

justificando-se essa decisão pelo facto “(...) destes itens, apesar de pouco discriminantes, terem uma ligação semântica às categorias que definiam as sub-escalas em causa e a sua eliminação fazer diminuir os respectivos alfas (...)” (Melo, 2000a, p. 232). Também o item 16 (“O/A orientador/a não se interessa pelo meu tema de trabalho”) foi mantido na escala, apesar de não saturar em nenhum fator, justificando-se essa decisão pelo motivo de que a sua exclusão não iria contribuir para uma melhor interpretabilidade da estrutura fatorial. As correlações apresentadas entre os itens e os respetivos fatores foi elevada, sendo superior em todos os casos a 0.60. Assinale-se, em jeito de conclusão, que os itens 6, 8 e 16 se encontram no sentido negativo e, portanto, devem ser cotados em consonância com essa condição.

2.3.4. Processo de Doutoramento: Ganhos e Perdas

O questionário *Processo de Doutoramento: Ganhos e Perdas* (PDGP) foi adaptado a partir da escala “*Mudanças ocorridas em função do doutoramento*” (Melo, 2000a). Esta escala foi desenvolvida com vista ao estudo da perceção de mudanças desenvolvimentais (em termos de ganhos e perdas) ocorridas em função dos trabalhos de doutoramento. A sua construção original baseou-se nos relatos de estudantes presentes em vários estudos, referindo o processo de doutoramento como potenciador de mudanças, transformações e desenvolvimento, mas também de algumas limitações nas relações sociais e causador de possíveis problemas emocionais (e.g. Katz, 1976). Nesta adaptação a finalidade da escala manteve-se, contudo, foram introduzidas algumas alterações.

A versão original do questionário era composta por 33 itens, numa escala de cinco pontos (entre 1 “Totalmente em desacordo” e 5 “Totalmente de acordo”). As afirmações que constituíam os itens relacionavam-se essencialmente com competências intelectuais ou de investigação/científicas e com competências interpessoais e sociais, como demonstraram as cinco dimensões da escala, relacionadas com as *Competências relacionais*, o *Sentido de competência*, as *Competências intelectuais*, as *Competências teórico-conceptuais* e as *Competências de relacionamento com colegas*. Estes fatores explicavam um total de 58.3% de variância e a consistência interna da escala possuía um α global de 0.93. Note-se que o item 16 da versão original (“Desenvolver novas formas de pensar”) foi mantido na escala apesar de saturar em dois fatores (3 e 4).

Nesta adaptação o questionário apresenta 32 itens, igualmente apresentados como afirmações, que serão orientados em relação à questão “Os trabalhos de

doutoramento possibilitaram-me ganhos/perdas ao nível de...”, numa escala de nove pontos (variando entre 1 “Grandes perdas” e 9 “Grandes ganhos”, com um ponto intermédio equivalente a 5 “Nem ganhos nem perdas”). Foram retirados os itens 10 “Melhorar as relações com os alunos” e 28 “Desenvolver competências para as aulas” da escala de Madalena Melo (tal como a autora fez posteriormente; cf. Melo, 2003, Abril), pelo facto de estes itens dizerem respeito à realidade no tempo desse estudo, em que o questionário foi passado exclusivamente a docentes universitários. Introduziu-se nesta adaptação um item (15 “Trabalho em equipa.”), por se considerar em falta na escala e ir de encontro à literatura compulsada. Outras alterações foram realizadas ao nível dos itens, em termos frásicos e gramaticais, por forma a adaptar as afirmações à questão colocada e a tornarem-se coerentes com esta.

2.4. Estudo Piloto

Para que se pudesse proceder a uma correta aplicação e adaptação dos instrumentos foi concretizado um estudo prévio, com base na literatura compulsada (Cozby & Bates, 2011; Downing, 2006; Howitt & Cramer, 2008; Mertens, 2010; Moreira, 2009). O QIEO, PDGP e QRO foram aplicados individualmente em momentos distintos, *in situ*, a seis ex-estudantes doutorais, seleccionados por terem concluído o processo de doutoramento meses antes desta aplicação e pela facilidade de contacto. Desta forma foi possível obter um olhar crítico e distanciado do processo e dos itens que eram apresentados, mas ao mesmo tempo uma familiaridade com a situação que era necessária para olhar as questões “por dentro”. A aplicação decorreu sob a forma de resposta aos questionários sendo solicitado aos respondentes a exposição no momento de dúvidas gerais, sobre o formato dos itens, de gramática e de redação, conceptuais, de cultura e ainda de eventuais erros encontrados nos diferentes itens e na construção do questionário em formato digital (ao nível do aspeto, legibilidade, grafismo, etc.), bem como qualquer outro *feedback* considerado pertinente (Hambleton & Zenisky, 2011). Pretendeu-se também recolher as reações daqueles que responderam, assegurar que os itens eram bem compreendidos, registar o tempo para conclusão dos questionários e obter dados que permitissem levar a cabo uma primeira análise do poder dos itens (Muñiz, Elosua, & Hambleton, 2013). Após recolher estas questões foram ponderadas as alterações necessárias e concretizadas as consideradas pertinentes. É de salientar que o Questionário de Interação Estudante-Orientador/a foi aquele que levantou mais questões, nomeadamente os itens 5 (“...não é claro durante as nossas conversas.”), 13

("...antecipa possíveis mal-entendidos entre nós.") e 18 ("...cria uma atmosfera de ambiguidade durante os nossos encontros."). Apesar das dúvidas colocadas a estes itens, decidiu-se mantê-los para respeitar a estrutura do questionário original. Não obstante, como medida adicional, foi reverificada a tradução.

3. Procedimentos

3.1. Procedimentos de Recolha dos Dados

O processo de recolha dos dados repartiu-se fundamentalmente em quatro momentos distintos. Inicialmente foram contactados todos os diretores e diretoras de Programas de Doutoramento do Instituto Superior Técnico e do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa durante o mês de fevereiro de 2015, solicitando que pudessem fornecer os contactos de estudantes dos respetivos Programas. Tendo por base a constatação de um baixo número de respostas afirmativas a esta solicitação, a existência de algumas objeções a este procedimento considerado invasivo, e assim como a sugestão por parte de alguns Diretores e Diretoras do reencaminhamento do questionário a estudantes através da sua própria pessoa, optou-se por um outro procedimento, realizado num momento posterior.

Este segundo momento decorreu entre os meses de abril e junho de 2015 e consistiu em encaminhar a todos os diretores de programas doutorais das três instituições, via correio eletrónico, o QIEO, PDGP e QRO, incorporados num *link* de acesso. Foi-lhes solicitado que reencaminhassem o link para os estudantes. Em relação à Universidade de Évora, foi requerida junto dos Serviços Académicos uma listagem de estudantes inscritos em Doutoramento no ano letivo 2014/2015. Verificando-se posteriormente um número de respostas bastante abaixo do esperado, optou-se também por solicitar o reencaminhamento do questionário junto dos Diretores e Diretoras dos Programas de Doutoramento da Universidade. Num terceiro momento, que decorreu entre julho e setembro, solicitou-se mais uma vez o reencaminhamento dos questionários. No quarto e último momento foram pesquisados os contactos de email dos estudantes em sítios da internet que são públicos (e.g. “Plataforma de Góis”, páginas das instituições e dos programas doutorais) e enviados individualmente a cada estudante²⁸. As dificuldades de obtenção da amostra parecem ser reveladoras, por um lado, de uma certa resistência, da parte dos próprios académicos, em abordar as questões do doutoramento. Por outro lado, parecem também mostrar que persiste uma mentalidade arraigada na desconfiança de que investigações deste tipo possam avaliar ou pôr em causa a legitimidade dos diretores e diretoras, dos seus programas de

²⁸ Este momento foi o mais conturbado, visto que chegaram a existir queixas da parte de diretores e diretoras de programas relativamente ao contacto de estudantes sem a sua autorização prévia, apesar de terem sido utilizados dados públicos.

doutoramento ou da própria instituição²⁹. Alguns dos problemas com que este estudo se deparou vêm assim mostrar que este tema não é ainda pacificamente passível de ser estudado, constituindo “matéria sensível”. Apesar das adversidades, após esta última fase conseguiu obter-se a amostra desejável para o efeito do estudo. Os procedimentos adotados neste estudo incluíram ainda procedimentos éticos inalienáveis, os quais se mantiveram sempre como preceitos que tentaram ser escrupulosamente cumpridos. Assim sendo, foram previamente informados todos e todas os/as participantes no estudo, garantindo-lhes o anonimato, a total confidencialidade das suas respostas e deixando claro o carácter voluntário da sua participação.

3.2. Procedimentos de Análise dos Dados

O procedimento de análise de dados pode ser considerado um processo complexo que envolve um conjunto de métodos e técnicas estatísticas, sejam elas descritivas (em que se incluem a análise exploratória dos dados), ou inferenciais (Howell, 2013). John W. Tukey, que desenvolveu e impulsionou as chamadas “estatísticas exploratórias” (cf. Behrens, 1997), definiu a análise de dados como:

“(...) procedures for analyzing data, techniques for interpreting the results of such procedures, ways of planning the gathering of data to make its analysis easier, more precise or more accurate, and all the machinery and results of (mathematical) statistics which apply to analyzing data.” (Tukey, 1962, p. 2).

Desta forma, a análise dos dados (e as técnicas estatísticas desenvolvidas para a servirem) podem ser consideradas num contínuo entre a objetividade dos números e uma subjetividade inerente à pessoa do investigador, naquela que pode ser definida como uma ‘arte’ de tomar decisões sobre resultados estatísticos (Tabachnick & Fidell, 2013). Essa subjetividade, i.e., a possibilidade de interpretar os dados, não deverá ser, contudo, sinónimo de uma utilização exclusiva do “senso comum” (Santos, 1989/2002) ou de um sincretismo científico próximo, por vezes, de posições radicais subsidiárias de

²⁹ Repetem-se aqui as afirmações de Charles Péguy (1913/1992), numa crítica à universidade francesa do seu tempo e à modernidade: “Ils veulent bien que l'on commente tout. Mais ils ne veulent pas que l'on commente le commentaire. Ils veulent bien que l'on critique tout. Mais ils ne veulent pas que l'on critique la critique. (...) Comme si les médecins ne voulaient pas être malades et mourir.” (p. 883).

um “anarquismo metodológico” (Feyerabend, 1975/2010), mas devendo antes estar ao “serviço do saber” (Alferes, 1997).

O primeiro procedimento estatístico realizado, anterior à recolha dos dados, foi o cálculo da dimensão necessária da amostra em função do N possível ($N = 2407$). Para tal, seguiram-se as fórmulas apresentadas e recomendadas por Jacob Cohen (1992) e van Belle (2008), realizando posteriormente os cálculos no *IBM SPSS 22.0* (adiante SPSS). Com os dados necessários já obtidos, foram realizados os procedimentos de limpeza e atualização da base de dados. Foram eliminados vinte sujeitos por omissão de respostas aos questionários, os quais, apesar de responderem ao *Questionário de Caracterização Pessoal e Académica*, não responderam aos restantes questionários. Procedeu-se também à substituição de alguns valores omissos (assumidos como “omissos ao acaso”) nas respostas aos questionários através da técnica da *Multiple Imputation* (Garson, 2015a), preterindo para o efeito a substituição pela média devido aos vieses que esta poderia criar (Acock, 2005).

Já depois de recolhidos os dados, mas antes de realizados os procedimentos estatísticos, utilizou-se o programa *G*Power 3.1* (Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner, 2007) para o cálculo *post hoc* do poder de teste ($1 - \beta$) da Regressão Linear Múltipla tendo em conta a dimensão da amostra, o nível de significância α e a magnitude do efeito na população (Cohen, 1988; Conboy, 2003; Faul, Erdfelder, Buchner, & Lang, 2009).

Os dados relativos ao *Questionário de caracterização pessoal e académica* foram categorizados em variáveis de natureza nominal (e.g. sexo, situação marital, crianças a cargo), ordinal (e.g. fase do doutoramento, grau de liberdade na escolha do tema da tese) e de razão (e.g. idade, semestre que frequenta). Estas variáveis foram utilizadas para realizar a estatística descritiva de caracterização geral da amostra, sendo tratadas de acordo com a sua natureza métrica.

A apreciação da estrutural fatorial e relacional do *Questionário de Interação Estudante-Orientador/a* (QIEO), do questionário *Processo de Doutoramento: Ganhos e Perdas* (PDGP) e *Questionário de Relação com o/a Orientador/a* (QRO) foi avaliada pela Análise Fatorial Exploratória (AFE). A AFE é considerada uma técnica de análise exploratória de dados que estatisticamente representa “(...) a set of closely related models intended for exploring or establishing correlational structure among the observed random variables” (Basilevsky, 1994, p. 351). Essa estrutura correlacional é formada por fatores comuns latentes, i.e., características partilhadas entre as variáveis que não são diretamente observáveis, sendo que esses fatores ajudam a explicar a relação e a

organização das variáveis de forma mais simples e parcimoniosa (Marôco, 2011; Tabachnick & Fidell, 2013; Thompson, 2004). Ao reduzir grandes quantidades de informação a fatores comuns (através da estimação das relações estruturais que ligam os fatores latentes às variáveis), a AFE pode ser considerada um passo intermédio que nos permite utilizar um menor número de variáveis em análises subsequentes, conservando assim graus de liberdade e aumentando o poder contra um erro Tipo II (Thompson, 2004). A AFE foi realizada com extração de fatores pelo método das componentes principais (*principal components*), seguida de uma rotação ortogonal (*Varimax*). No que respeita ao critério de exclusão de itens foram apenas considerados (salvo nas exceções devidamente assinaladas) os itens com um peso fatorial (λ) ≥ 0.40 , e, caso saturassem em mais que um fator, existisse uma diferença ≤ 0.20 entre os pesos fatoriais (Marôco, 2011; Thompson, 2004).

No caso do *Questionário de Interação Estudante-Orientador/a*, fixou-se que o número de fatores a extrair deveria ser quatro em vez dos dois fatores referidos pelos autores. Esta decisão foi tomada após várias tentativas que mostraram que a extração de apenas dois fatores, com esta amostra, levaria a um valor muito baixo da variância total explicada (para cerca de 46.5%), a uma difícil interpretabilidade dos fatores e à perda de muitos itens. Assim sendo, optou-se por fixar a extração de fatores em quatro, já que era este o número de quadrantes presentes no modelo original (tal como foi explicitado anteriormente e na direção daquilo que a estrutura fatorial das subescalas apontava), agrupando-se assim as subescalas mais próximas entre si. Além disso, esta opção revelou ser a mais adequada por conduzir a uma solução fatorial parcimoniosa, por ser aquela que explicava uma maior percentagem da variância total e também por ser a solução que permitia uma maior interpretabilidade dos dados.

Nos casos do questionário *Processo de Doutoramento: Ganhos e Perdas* e *Questionário de Relação com o/a Orientador/a* os fatores comuns retidos foram aqueles que apresentavam *eigenvalues* superiores a 1, em concordância com o *Scree Plot* e a percentagem de variância retida, já que a utilização de apenas um método pode levar à retenção de um número de fatores superior ou inferior ao adequado para descrever a estrutura latente (Marôco, 2011). Por forma a avaliar a validade da Análise Fatorial Exploratória utilizou-se o critério de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Os *factor scores* de cada um dos fatores foram obtidos pelo método de Bartlett, tendo sido posteriormente utilizados nas análises inferenciais de Regressão Múltipla. Os totais (ou pontuações brutas) do QIEO, PDGP e QRO foram calculados, bem como

os resultados parciais de cada fator de cada um dos questionários, e posteriormente estandardizados para Notas Z (ou *z-scores*; Howell, 2013; Nunnally & Bernstein, 1994).

Seguindo as recomendações de Fornell e Larcker (1981) e de Anastasi e Urbina (1997), foram verificadas a Validade de Constructo (i.e., se a escala operacionaliza bem o constructo que pretende avaliar) e a Fiabilidade de Constructo (que se refere à consistência e reprodutibilidade da medida) dos questionários (Marôco, 2014). A Validade de Constructo foi apreciada através da análise da validade fatorial, da validade convergente e da validade discriminante, enquanto que a Fiabilidade de Constructo foi avaliada pela fiabilidade compósita (*FC*, alternativa ao α de Cronbach, o qual tem vindo a ser sucessivamente questionado; Marôco & Garcia-Marques, 2006). Assim, depois de computados os valores das cargas fatoriais, procedeu-se à análise da validade convergente, a qual foi apreciada através da Variância Média Extraída (*VME*, que deverá ser ≥ 0.5 ; Fornell & Larcker, 1981; Hair, Black, Babin, & Anderson, 2009), da validade fatorial (verificada através dos pesos fatoriais, em que de forma geral se considera $\lambda_i \geq 0.5$ como um valor apropriado, e do quadrado dos pesos fatoriais, ou *fiabilidade individual*, em que $\lambda_i^2 \geq 0.25$ significa geralmente uma fiabilidade individual apropriada; Marôco, 2014), e da validade discriminante, verificada quando os valores da VME dos fatores são iguais ou superiores ao quadrado da correlação entre esses fatores (Anderson & Gerbing, 1988; Fornell & Larcker, 1981). No caso da fiabilidade compósita, de forma geral aceitou-se que $FC \geq 0.70$ indicaria uma fiabilidade de constructo adequada, embora valores inferiores a 0.70 possam ser aceites (Hair et al., 2009; Marôco, 2014).

Para avaliar se existia algum efeito do sexo e da área científica sobre as respostas totais nos questionários QIEO, QRO e PDGP recorreu-se à Análise da Variância fatorial (ou ANOVA fatorial), seguida do teste *post-hoc* HSD de Tukey (Garson, 2013; Hair et al., 2009; Marôco, 2011). Por forma a garantir as condições de aplicabilidade deste procedimento estatístico, verificou-se o pressuposto da distribuição normal através do teste de Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors. O pressuposto de homogeneidade da variância foi validado com o teste de Levene. Consideraram-se estatisticamente significativos os efeitos cujo *p-value* foi inferior ou igual a 0.05 (Garson, 2013; Marôco, 2011). A significância das variáveis “Sexo” e “Área científica” sobre os fatores dos três questionários foi apreciada através da Análise de variância multivariada (MANOVA) depois de verificados os pressupostos de normalidade multivariada e de variâncias-covariâncias. O pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias

em cada grupo foi avaliado com o teste *M* de Box. Em todas as análises considerou-se um nível de significância $\alpha = 0.05$ (Garson, 2015b; Hair et al., 2009; Marôco, 2011).

O impacto da relação de orientação (ao nível do tipo e da qualidade percebida da relação) na percepção de desenvolvimento pessoal de estudantes de doutoramento (ao nível de ganhos e perdas) foi apreciado através da Regressão Linear Múltipla. Para tal, foram conduzidas cinco Regressões Lineares Múltiplas utilizando os *factor scores* das cinco dimensões da escala de percepção de ganhos e perdas (PDGP) como variável dependente de forma isolada (Garson, 2014; Tabachnick & Fidell, 2013). Numa sexta análise utilizaram-se os resultados totais estandardizados em notas Z das dimensões dos questionários QRO e QIEO como variáveis independentes e como variável dependente o total estandardizado da escala de percepção de ganho e perdas (PDGP). A seleção de variáveis utilizada foi a *stepwise* (método especialmente indicado aquando da existência de correlações significativas entre as variáveis), por um lado, e *backward* por outro, pretendendo obter-se um modelo parcimonioso que permitisse perceber, primeiro, quais as dimensões da relação que poderiam ter efeito em cada uma das dimensões da percepção de desenvolvimento e, segundo, quais as dimensões da percepção da relação com o orientador que poderiam ter efeito na percepção global de ganhos e perdas desenvolvimentais (Garson, 2014; Tabachnick & Fidell, 2013). Analisaram-se os pressupostos do modelo, nomeadamente o da distribuição normal através do teste de Kolmogorov-Smirnov, da homogeneidade (analisado graficamente) e da independência dos erros através da estatística de Durbin-Watson, cujos critérios se encontram em Savin e White (1977). Utilizou-se o Fator de Inflação da Variância (*Variance Inflation Factor, VIF*) por forma a diagnosticar a multicolinearidade nas diversas análises, tendo sido retiradas quando necessário as variáveis independentes que apresentavam valores de *VIF* muito elevados (Marôco, 2011). Procedeu-se também à verificação das observações *outliers* através da análise dos resíduos estudentizados, sem ter sido retirada nenhuma observação. Para todas as análises foi considerada uma probabilidade de Erro Tipo I (α) de 0.10.

4. Apresentação e Análise dos Resultados

4.1. Caracterização geral dos respondentes

Como vimos anteriormente, o número de respondentes do sexo feminino era superior em quase todas as áreas (com exceção das CET). As idades dos respondentes variavam entre os 24 e os 71 anos, sendo a média de idades aproximadamente de 37 anos e a mediana de 35 anos. Como se pode verificar pela Tabela 1, a maior parte dos respondentes (48.7%) encontrava-se no grupo de idades entre os 24 e os 34 anos. A distribuição por grupo de idades era muito semelhante em ambos os sexos, sendo que os grupos de idade mais jovens possuíam maior número de pessoas. No que diz respeito à situação marital, a maior parte dos respondentes encontravam-se solteiros (47.7% correspondendo a 147 pessoas), 45.5% (140 pessoas) encontravam-se casadas ou em união de facto, 5.5% estavam divorciados e 1.3% encontravam-se noutra situação não especificada (17 pessoas e 4 pessoas, respetivamente). Dos 308 respondentes, a maioria (203, representando 65.9%), não tinham crianças a cargo.

Relativamente à habilitação de acesso ao doutoramento, a maior parte dos respondentes (49.4%) possuía um Mestrado Pós-Bolonha, sendo que 29.5% entrara no doutoramento com um Mestrado Pré-Bolonha e 13.6% ingressou através de uma Licenciatura Pré-Bolonha. Os restantes utilizaram como habilitação de acesso ao doutoramento Licenciaturas Pós-Bolonha, Mestrado no estrangeiro, Bacharelato e/ou Doutoramento. A grande maioria (70.5%) obteve a sua habilitação de entrada entre 2008 e 2015, sendo que 21.7% a obteve entre 2000 e 2007 e apenas 7.8% entre 1969 e 1999.

Tabela 1.

Grupos de idades dos respondentes, por sexo e valores totais

Grupo de Idades	Mulheres		Homens		Total	
	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%
24 – 34 anos	86	27.9	64	20.8	150	48.7
35 – 44 anos	55	17.8	36	11.7	49	29.5
45 – 71 anos	31	10.1	36	11.7	67	21.8
Total	172	55.8	136	44.2	308	100

Do total de 308 respondentes, 130 (42.2%) exerciam uma profissão e 156 (50.7%) possuíam bolsa de doutoramento. A maior parte dos detentores de bolsa possuía bolsa durante 48 meses (72.3%), 12.3% possuíam bolsa durante 36 meses e 5.2% possuíam bolsa durante 12 meses. Os restantes 10.2% distribuíam-se de forma pouco expressiva (entre 0.6% e 1.9%) por 3 a 8 meses, 18 a 30 meses e 53 a 144 meses de bolsa ou dispensa de serviço.

Relativamente aos motivos que levaram os respondentes a ingressar nos diferentes programas de doutoramento, os quatro principais motivos indicados foram, como podemos observar na Tabela 2, “Aumentar/aprofundar o conhecimento sobre o meu campo de estudos.” (27.3%); “Interesses pessoais.” (17.4%); “Progressão na carreira profissional.” (16.2%); e “Seguir uma carreira académica.” (13.6%).

No momento de resposta ao questionário todos os respondentes possuíam orientador ou orientadora, sendo a maior parte dos/as orientadores/as do sexo masculino (61%, correspondendo a 188). A grande maioria (71,4%) possuía também coorientador/a.

Tabela 2.

Motivos de entrada no doutoramento

	Respostas		
	N	%	% de casos
Aumentar/aprofundar o conhecimento sobre o meu campo de estudos.	236	23.7	76.6%
Interesses pessoais.	173	17.4	56.2%
Progressão na carreira profissional.	162	16.2	52.6%
Seguir uma carreira académica.	136	13.6	44.2%
Ingressar numa carreira profissional.	83	8.3	26.9%
Recomendação de um/a professor/a universitário/a.	79	7.9	25.6%
Ganhar mais dinheiro.	46	4.6	14.9%
Mudar de campo de estudos.	33	3.3	10.7%
Não encontrei emprego e decidi voltar a estudar.	23	2.3	7.5%
Outro.	26	2.6	8.4%
Total	997	100	323.7%

Nota. O número de respostas ultrapassa a dimensão da amostra pelo facto de cada pessoa ter selecionado entre uma a quatro hipóteses.

Verificou-se que a maioria dos doutorandos (51%) apontou a máxima liberdade de escolha do seu orientador (10, numa escala entre 0 e 10), sendo que esta foi a opção

mais escolhida em todas as áreas científicas presentes nesta amostra. Apesar disso, nos casos das Ciências Exatas e da Natureza (CEN) e das Ciências da Engenharia e Tecnologia (CET), os valores relativos ao grau de liberdade 1 representavam respetivamente 10.7% e 17.9% do total das respostas nessas áreas.

4.2. Caracterização dos trabalhos de doutoramento

Relativamente ao semestre frequentado no momento da resposta ao questionário, a maioria dos respondentes (48.1%, correspondendo a 148) encontrava-se entre o 5º e 8º semestres, ao passo que os restantes se encontravam distribuídos entre o 1º e 4º semestres (110, ou 35.7%) e 50 dos respondentes (16.2%) encontravam-se entre o 9º e 14º semestres. A duração total prevista dos trabalhos (estimada em meses), era na sua maior parte considerada entre 37 a 48 meses (46.1% dos respondentes), enquanto 22.9% dos respondentes considerava a duração do processo entre 28 e 36 meses, 18.3% considerava a duração total do processo entre 49 e 60 meses, 7.9% previa a duração dos trabalhos entre 61 e 144 meses e apenas 4.2% consideravam a duração do processo entre 9 e 24 meses. No que diz respeito à fase de doutoramento em que se encontrava no momento de resposta ao questionário (considerado numa escala de resposta de 1 a 10, em que 1 representava o início dos trabalhos e 10 a conclusão da tese doutoral; $M = 6.14$; $Mdn = 7$), a maioria dos respondentes (52.9%) encontrava-se entre a sétima fase e a décima, ao passo que 25% se encontravam nas três primeiras fases; os restantes encontravam-se distribuídos entre as fases mais intermédias do processo, ou seja, entre a quarta e a sexta fases.

No que diz respeito ao grau de liberdade na escolha do tema, 42.2% dos respondentes (130 pessoas) indicavam o valor máximo da escala (10, numa escala que variava entre 1 e 10, sendo 1 o mínimo grau de liberdade e 10 o máximo) e a grande maioria (75%) indicava ter tido um grau de liberdade na escolha do tema entre 7 e 10. No sentido oposto, apenas 9.4% dos respondentes indicavam um grau de liberdade entre 1 e 3, e 15.5% indicava valores médios de liberdade entre 4 e 6. Quanto à relação entre o trabalho de doutoramento e as investigações dos orientadores, 42.2% dos respondentes referiam que o seu trabalho se relacionava com a investigação do orientador, 38% referiam que era independente da investigação do seu orientador e 19.8% referiam que estava relacionado com a investigação do orientador e se inseria no trabalho de uma equipa de investigação. Por último, 81.4% dos respondentes

indicavam que o grau de independência do seu trabalho em relação às investigações do orientador variava entre 7 e 10 (numa escala entre 1 e 10, sendo 1 o mínimo grau independência e 10 o máximo), enquanto que apenas 2.9% indicavam um grau de independência entre 1 e 3. Os restantes 15.7% indicavam um grau de independência do seu trabalho entre 4 e 6.

4.3. Resultados da Análise Psicométrica

4.3.1. Questionário de Interação Estudante-Orientador/a

A Análise Fatorial Exploratória (AFE) do *Questionário de Interação Estudante-Orientador/a*, desenrolou-se em três momentos. Em primeiro lugar, testou-se a adequabilidade da análise fatorial aos dados ($KMO = 0.948$), valor considerado excelente (entre]0.9; 1.0]), de acordo com Sharma (1996) e através do teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 (703) \approx 7473.931$; $p < 0.001$), valor considerado adequado por Marôco (2011).

Numa primeira análise forçada a 4 fatores/dimensões foram removidos os itens 3 e 13 por apresentarem pesos fatoriais inferiores a 0.40, sendo este o ponto de corte definido. Num segundo momento, foi retirado o item 28 por apresentar também um peso fatorial inferior ao ponto de corte e no terceiro momento a análise fatorial manteve todos os restantes itens. Concluiu-se que os itens em questão não representavam suficientemente bem o constructo e apresentavam valores demasiado baixos para serem considerados na versão final do questionário. As quatro dimensões obtidas explicavam 56.4% da variância total. A primeira dimensão, relativa à “Cooperação-Proximidade” (CP), explicava 38.8% da variância total; a segunda dimensão relacionava-se com a “Oposição-Afastamento” (OA, explicando 9.6% da variância); a terceira dimensão, relativa à “Submissão-Respeito pela autonomia” (SR), explicava 4.4% da variância; e, por último, a quarta dimensão relacionava-se com o “Domínio-Influência” (DI) e explicava 3.7% da variância. Todas as comunalidades foram elevadas, o que indica que os quatro fatores retidos são apropriados para descrever a estrutura latente dos itens. Na Tabela 3 resumem-se os pesos fatoriais de cada item em cada um dos quatro fatores após os três momentos de análise fatorial (já sem os itens 3, 13 e 28), os seus *eigenvalues*, as comunalidades de cada item e percentagem de variância explicada por cada um dos fatores. Embora a maioria dos itens saturasse num único

fator, os itens 6 e 30 saturavam nos fatores 1 e 3 (“Cooperação-Proximidade” e “Submissão-Respeito pela autonomia”) e os itens 10, 15 e 31 saturavam nos fatores 2 e 4 (“Oposição-Afastamento” e “Domínio-Influência”). Apesar destes itens serem pouco discriminantes e de a saturação em mais que um fator não contribuir para a ortogonalidade do modelo (Marôco, 2011), optou-se por manter os itens na escala. Para esta decisão contribuiu a hipótese de os itens poderem ser explicados em simultâneo por dois fatores, os quais, neste caso, são os pares de fatores mais próximos entre si. Optou-se por manter o item 11 (“...está insatisfeito/a com o meu progresso.”) na solução fatorial final (apesar de este possuir um peso fatorial ligeiramente inferior ao ponto de corte) pela sua relevância em termos de conteúdo, pelo facto de que a sua eliminação faria com que a variância total explicada baixasse e um número considerável de itens perdesse o seu peso fatorial, algo que os levaria possivelmente à exclusão da escala, e pela verificação de que a sua eliminação não contribuía para uma melhor interpretabilidade da estrutura fatorial.

Os valores da validade fatorial foram verificados aquando da decisão sobre o ponto de corte, pelo que (tendo este sido definido ligeiramente abaixo do valor considerado apropriado, $\lambda \geq 0.50$) os pesos fatoriais variaram entre 0.39 e 0.84, mas, na sua maioria, foram superiores a 0.50. Relativamente à fiabilidade individual, os valores obtidos foram maioritariamente superiores ao valor considerado apropriado ($\lambda^2 \geq 0.25$), com algumas exceções. Os valores calculados para a análise da Validade Convergente, apreciada através da variância média extraída, foram, na maioria dos casos, inferiores ao valor adequado. No que diz respeito à validade discriminante, as VME dos fatores foram, em parte, superiores ao quadrado das correlações entre fatores, pelo que se garantiu apenas parcialmente a validade discriminante. Os valores da Fiabilidade Compósita foram, em parte, superiores a 0.80, o que indica uma fiabilidade de constructo apropriada, como se pode observar na Tabela 3. Embora as dimensões obtidas pareçam ir ao encontro das dimensões previstas pelo modelo, estes resultados parecem indicar alguns problemas na escala, também relatados por Mainhard et al., (2009).

Tabela 3.

Pesos fatoriais de cada item nos quatro fatores, eigenvalues, comunalidades e percentagem de variância explicada após o terceiro momento de análise fatorial.

Item	Fator				Comunalidade
	1	2	3	4	
8 ^a ...ajuda-me.	.844	-.152	.093	-.007	.744
24 ...dá-me orientações claras.	.836	-.172	.201	-.001	.769
9 ...dá-me feedback completo sobre o meu trabalho.	.811	-.189	.177	.101	.735
26 ...dá-me apoio.	.807	-.233	.246	.020	.767
32 ...é alguém com quem posso contar.	.792	-.193	.293	.039	.751
1 ...coopera sempre se eu necessitar de algo.	.781	-.155	.150	-.037	.657
23 ...explica sempre de forma compreensível quando pergunto algo.	.765	-.163	.237	-.070	.673
33 ...presta atenção se eu tiver algo para dizer.	.747	-.213	.394	-.037	.759
5 ...não é claro/a durante as nossas conversas. ^b	.711	-.275	.136	-.131	.617
21 ...age com confiança quando estamos a discutir os meus trabalhos/artigos.	.678	-.123	.196	.136	.532
29 ...age de forma profissional durante os nossos encontros.	.647	-.213	.180	-.120	.511
27 ...dá-me muitos conselhos.	.644	-.171	.285	.239	.582
17 ...escuta-me.	.616	-.257	.339	.019	.561
6 ...acredita em mim.	.527	-.363	.476	-.101	.647
41 ...corrige-me imediatamente se eu fizer algo de errado.	.514	.062	.127	.391	.437
18 ...cria uma atmosfera de ambiguidade durante os nossos encontros.	.465	-.379	.013	-.132	.378
25 ...pensa que eu sou desonesto/a. ^b	-.169	.722	-.144	.127	.587
36 ...acha que não sou de confiança. ^b	-.084	.668	-.115	.034	.468
22 ...diz que eu não tenho capacidades. ^b	-.180	.603	-.321	.118	.513
38 ...é tímido/a nas nossas discussões.	-.217	.576	.072	-.255	.448
10 ...tem mau feitio durante as nossas discussões.	-.390	.553	-.155	.413	.652
31 ...irrita-se comigo.	-.328	.518	-.290	.500	.711
34 ...é inseguro/a durante os nossos encontros.	-.451	.499	.063	.037	.458
14 ...pensa que eu não sei nada. ^b	-.354	.473	-.457	.244	.589
7 ...desacredita-me.	-.442	.447	-.359	.305	.617
2 ...humilha-me.	-.264	.443	-.329	.392	.528

(Continua)

Tabela 3. (Continuação)

Item	Fator				Comunalidade
	1	2	3	4	
11 ...está insatisfeito/a com o meu progresso. ^b	-.143	.392	-.380	.148	.340
40 ...é facilmente impressionado/a por mim.	.038	.141	.616	-.019	.401
35 ...permite-me tomar as minhas próprias decisões.	.329	-.191	.616	-.067	.528
39 ...deixa-me escolher a minha própria direção.	.217	-.196	.613	-.159	.486
12 ...segue as minhas propostas.	.271	-.180	.611	.010	.480
30 ...reage entusiasmamente às minhas iniciativas.	.438	-.199	.605	-.035	.598
37 ...partilha o meu sentido de humor.	.394	-.164	.457	.075	.397
20 ...exige muito de mim.	.076	-.025	.096	.732	.551
19 ...é rígido/a a avaliar o meu progresso.	.018	.076	.015	.663	.446
16 ...é crítico/a do meu trabalho.	.231	-.051	-.125	.594	.424
4 ...é rápido/a a criticar-me.	-.047	.236	-.167	.522	.358
15 ...é impaciente comigo.	-.463	.441	-.232	.487	.700
Eigenvalue	14.74	3.64	1.66	1.39	-
% Variância explicada	38.8	9.6	4.4	3.7	-
Variância Média Extraída	0.50	0.30	0.38	0.40	-
Fiabilidade Compósita	0.94	0.82	0.83	0.79	-

Nota. A negrito são apresentados os itens com pesos fatoriais superiores a 0.40 em valor absoluto. Fator 1 - Cooperação-Proximidade; Fator 2 - Oposição-Afastamento; Fator 3 - Submissão-Respeito pela autonomia; Fator 4 - Domínio-Influência.

^a O número dos itens utilizado reporta-se ao número na escala original. ^b Itens com cotação invertida.

4.3.2. Questionário de Relação com o/a Orientador/a

A AFE do *Questionário de Relação com o Orientador/a* foi realizada em dois momentos, após se verificar a adequabilidade deste procedimento ($KMO = 0.958$) e do teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 (136) \approx 4323.728$; $p < 0.001$). Obtiveram-se 2 fatores recorrendo à regra do *Eigenvalue* superior a 1 e à análise do *scree plot*, pelo que foram retirados os itens 2, 4, 7, 15, 16, 18, 19, 21 e 23 por saturarem em mais que um fator ou possuírem um peso fatorial inferior ao ponto de corte.

O primeiro fator dizia respeito à “Relação Profissional” (RPF) e explicava 60% da variância total, enquanto que o segundo fator relacionava-se com a “Relação Pessoal” (RP) e explicava 7.6% da variância. Por seu lado, as comunalidades elevadas

mostraram que os dois fatores descreviam adequadamente a estrutura latente dos itens (Tabela 4). Todos os itens possuíam um peso fatorial acima de 0.40 e saturavam apenas num fator. As duas dimensões obtidas explicavam 67.6% da variância total. Relativamente à Validade de Constructo, os valores da validade fatorial foram verificados aquando da decisão sobre o ponto de corte, tendo os pesos fatoriais variado entre 0.60 e 0.87. Em termos da fiabilidade individual, os valores foram superiores ao considerado apropriado ($\lambda^2 \geq 0.25$). A *validade convergente*, apreciada através da variância média extraída (sendo $VME \geq 0.50$ uma validade convergente adequada), foi de 0.60 no fator “Relação Profissional”, 0.51 no fator “Relação Pessoal”, garantido uma validade convergente bastante adequada. Em ambos os casos, os valores de VME obtidos foram superiores ao quadrado das correlações entre os fatores, obtendo-se assim uma ótima validade discriminante. Os valores da Fiabilidade Compósita foram ambos superiores a 0.80 (concretamente 0.95 no fator “Relação Profissional” e 0.81 no fator “Relação Pessoal”).

Tabela 4.

Pesos fatoriais de cada item nos cinco fatores, eigenvalues, comunalidades e percentagem de variância explicada.

Item	Fator		Comunalidade
	1	2	
20 O/A orientador/a dá-me feedback dos meus trabalhos em tempo útil.	.867	.147	.774
13 O/A orientador/a dá-me feedback dos meus trabalhos.	.843	.252	.775
5 O/A orientador/a acompanha o desenvolvimento dos meus trabalhos.	.818	.303	.761
22 O/A orientador/a dá-me sugestões úteis para o avanço dos trabalhos.	.812	.314	.758
25 Globalmente, a orientação satisfaz-me.	.807	.470	.872
24 O/A orientador/a dá-me contributos diretos para a tese.	.799	.201	.679
17 O/A orientador/a dá-me o apoio de que necessito.	.796	.404	.798
1 O/A orientador/a tem disponibilidade para me orientar.	.766	.329	.694
12 O/A orientador/a proporciona-me a informação de que necessito.	.757	.352	.697

(Continua)

Tabela 4. (Continuação)

Item	Fator		Comunalidade
	1	2	
10 As minhas reuniões com o/a orientador/a são proveitosas.	.755	.390	.722
11 O/A orientador/a propõe-me trabalhos exequíveis.	.641	.291	.495
3 O/A orientador/a calendariza os trabalhos a apresentar.	.602	.285	.444
9 A minha relação com o/a orientador/a é próxima em termos pessoais.	.158	.748	.585
6 A minha relação com o/a orientador/a é uma relação fria. ^b	.297	.727	.616
14 A minha relação com o/a orientador/a é uma relação empática.	.281	.692	.558
8 O/A orientador/a faz-me sentir inseguro/a. ^b	.326	.692	.586
Eigenvalue	9.61	1.21	-
% Variância explicada	60%	7.6%	-
Variância Média Extraída	0.60	0.51	-
Fiabilidade Compósita	0.95	0.81	-

Nota: A negrito são apresentados os itens com pesos fatoriais superiores a 0.40 em valor absoluto. Fator 1 – Relação Profissional; Fator 2 – Relação Pessoal.

^a O número dos itens utilizado reporta-se ao número na escala original. ^b Itens com cotação invertida.

4.3.3. Processo de doutoramento: Ganhos e Perdas

A AFE do questionário “Processo de doutoramento: Ganhos e Perdas”, realizada com rotação *Varimax* e extração de fatores pelo método dos componentes principais, desenrolou-se em dois momentos. Antes disso, testou-se a adequabilidade da aplicação da análise fatorial aos dados, tendo-se observado um valor de $KMO = 0.929$ e um teste de esfericidade de Bartlett com $(\chi^2 (253) \approx 4377.241; p < 0.001)$, valores considerados adequados (Marôco, 2011; Sharma, 1996).

Obtiveram-se 5 fatores (como se pode observar através da Tabela 5) através da regra do *Eigenvalue* superior a 1 e com análise do *scree plot*, tendo sido retirados os itens 5, 6, 20, 22, 24, 25, 28, 30 e 32 por saturarem em mais que um fator ou possuírem um peso fatorial inferior ao ponto de corte. Os fatores obtidos relacionavam-se com ganhos e perdas “Teórico-Conceptuais” (TC; fator que explicava 44.2% da variância), “Sensibilidade com os outros” (S; explicando 9.0% da variância), “Relacionais” (R; que

explicava 5.3% da variância total), na “Cognitivo-Conceptuais” (CC; que explicava 4.9% da variância) e ao nível de “Prestígio-Reconhecimento” (PR; que explicava 4.5% da variância). No total, as cinco dimensões obtidas explicavam 67.9% da variância total. O valor relativamente elevado das comunalidades demonstrava que os cinco fatores retidos eram apropriados para descrever a estrutura latente dos itens. Todos os itens possuíam um peso fatorial acima de 0.40 e saturavam apenas num fator, excetuando o item 29 (“Ganho de prestígio científico.”), que saturava no primeiro e no quinto fatores. Apesar de esta dupla presença não contribuir para a ortogonalidade do modelo, optou-se por manter o item, já que semanticamente se encontrava muito próximo do “Prestígio-Reconhecimento”, mas poderia ser melhor explicado pelos dois fatores.

Os valores da validade fatorial foram verificados aquando da decisão sobre o ponto de corte, tendo os pesos fatoriais variado entre 0.49 e 0.82. No que respeita à fiabilidade individual, os valores obtidos foram, à exceção de um caso, todos superiores ao valor considerado apropriado ($\lambda^2 \geq 0.25$). A VME variou entre 0.49 e 0.52, garantindo-se desta forma uma validade convergente considerada adequada. Os valores da VME obtidos foram ainda superiores ao quadrado das correlações entre fatores (exceto no fator PR face às correlações entre os fatores TC e CC), obtendo-se assim uma validade discriminante apenas sofrível. Os valores da Fiabilidade Compósita foram todos superiores a 0.70, tal como se pode observar na Tabela 5, indicador de uma fiabilidade de constructo apropriada.

Tabela 5.

Pesos fatoriais de cada item nos cinco fatores, eigenvalues, comunalidades e percentagem de variância explicada.

Item	Fator					Comunalidade
	1	2	3	4	5	
12 ^a . Avaliação da consistência lógica de teorias.	.814	.125	.078	.175	.118	.728
17. Compreensão teórica acerca de fenómenos.	.784	.239	.135	.108	.028	.703
7. Construção de modelos conceptuais.	.714	.145	.047	.317	.110	.646
23. Testar teorias e ideias.	.710	.151	.145	.198	.327	.694
10. Competências de investigação.	.709	.023	.291	.193	.098	.634
11. Capacidades de observação e reflexão.	.705	.180	.249	.255	.074	.662
26. Trabalho com outras perspetivas teóricas.	.688	.259	.207	.118	.202	.638

(Continua)

Tabela 5. (Continuação)

Item	Fator					Comunalidade
	1	2	3	4	5	
16. Novas formas de pensar.	.605	.377	.175	.231	.040	.594
19. Sentido de competência.	.491	.292	.202	.298	.310	.552
13. Sensibilidade com os valores das outras pessoas.	.211	.805	.270	.055	.185	.803
18. Ouvir outras pessoas sem preconceitos.	.143	.762	.105	.082	.187	.654
9. Sensibilidade com os sentimentos das outras pessoas.	.193	.733	.320	.129	.204	.735
8. Cultura geral.	.256	.565	.139	.266	-.014	.475
14. Colaboração com colegas.	.254	.255	.826	.108	.082	.831
15. Trabalho em equipa.	.296	.221	.800	.026	.108	.789
2. Relações pessoais com colegas.	.046	.154	.632	.465	.248	.703
21. Novas relações interpessoais.	.228	.396	.577	.134	.219	.608
3. Capacidades de raciocínio.	.438	.097	.108	.716	.142	.746
4. Examinar situações de diferentes pontos de vista.	.370	.253	.061	.712	-.001	.711
1. Oportunidades de crescimento pessoal.	.279	.108	.192	.665	.216	.615
27. Relações com a minha família.	.023	.330	.017	.134	.735	.668
31. Influência sobre outras pessoas.	.256	.234	.285	.076	.709	.710
29. Ganho de prestígio científico.	.468	-.087	.264	.160	.627	.714
Eigenvalue	10.17	2.08	1.22	1.12	1.03	-
% Variância explicada	44.2	9.0	5.3	4.9	4.5	-
Variância Média Extraída	0.49	0.52	0.51	0.49	0.48	-
Fiabilidade Compósita	0.89	0.81	0.81	0.74	0.73	-

Nota: A negrito são apresentados os itens com pesos fatoriais superiores a 0.40 em valor absoluto.

^a O número dos itens utilizado é o da escala original. Fator 1 - Teórico-Conceptuais; Fator 2 – Sensibilidade com os outros; Fator 3 - Relacionais; Fator 4 - Cognitivo-Conceptuais; Fator 5 - Prestígio-Reconhecimento.

4.4. Análises descritivas e inferenciais

4.4.1. Questionário de Interação Estudante-Orientador/a

A análise descritiva das respostas ao revelou que, de forma geral, existia uma grande heterogeneidade nas médias dos itens. A título de exemplo, enquanto que os itens 22 (“...diz que eu não tenho capacidades.”) e 25 (“...pensa que eu sou desonesto.”) possuíam uma média de respostas de 1.18, o item 29 (“...age de forma profissional durante os nossos encontros.”) possuía uma média de 4.44.

De forma geral, como se pode observar através da Figura 4, os itens relacionados com o fator “Cooperação-Proximidade”, eram aqueles que apresentavam os resultados mais elevados ($M = 4.13$) e os itens relacionados com o fator “Oposição-Afastamento” eram aqueles que apresentavam a média de respostas mais baixa ($M = 1.42$). Os itens relacionados com os fatores “Submissão-Respeito pela autonomia” e “Domínio-Influência” apresentavam uma média de respostas próxima da média total do questionário ($M = 3.56$ e $M = 2.54$, respetivamente).

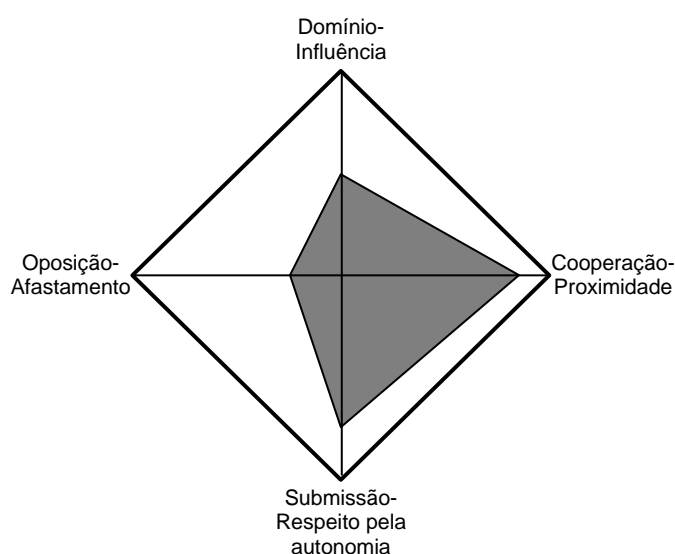


Figura 4. Médias das respostas por fator/quadrante na amostra.

As médias de resposta por fator do QIEO podem ser observadas na Tabela 6. Relativamente ao fator “Cooperação-Proximidade” a média mais elevada era a das Ciências Sociais ($M = 4.42$, $SD = 0.62$) e a mais baixa era a das Ciências da Engenharia e Tecnologia ($M = 3.93$, $SD = 0.81$).

No fator “Oposição-Afastamento” os doutorandos das CEN ($M = 1.53$, $SD = 0.68$) e das CET ($M = 1.53$, $SD = 0.65$) eram aqueles que tendiam a responder de forma mais elevada. Os doutorandos afetos às áreas das CS ($M = 1.29$, $SD = 0.35$) e das Humanidades ($M = 1.26$, $SD = 0.33$), por sua vez, eram aqueles que tinham as médias de resposta mais baixas.

No que diz respeito ao fator “Submissão-Respeito pela autonomia”, eram os doutorandos de programas doutorais das áreas das Humanidades quem tendia a responder de forma mais elevada ($M = 3.76$, $SD = 0.61$), seguidos dos doutorandos da

área das CS ($M = 3.72$, $SD = 0.50$). As médias de resposta nos doutorandos das áreas das CEN ($M = 3.45$, $SD = 0.68$) e das CET ($M = 3.43$, $SD = 0.66$) eram, por seu lado, as mais baixas.

Por último, relativamente ao fator “Domínio-Influência” os doutorandos das áreas das CS ($M = 2.62$, $SD = 0.69$), eram aqueles que tendiam a responder de forma mais elevada, seguidos pelos doutorandos da área das CEN ($M = 2.56$, $SD = 0.83$). Os valores médios de respostas mais baixos eram os dos doutorandos das áreas das CET ($M = 2.49$, $SD = 0.78$) e das Humanidades ($M = 2.49$, $SD = 0.82$).

Tabela 6.

Média de resposta por fator do QIEO e por área científica.

Fator	Área Científica							
	CEN		CET		CS		Humanidades	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Cooperação-Proximidade	3.94	0.85	3.93	0.81	4.42	0.62	4.40	0.60
Oposição-Afastamento	1.53	0.68	1.53	0.65	1.29	0.35	1.26	0.33
Submissão-Respeito pela autonomia	3.45	0.68	3.43	0.66	3.72	0.50	3.76	0.61
Domínio-Influência	2.56	0.84	2.49	0.78	2.62	0.69	2.49	0.82

Resultados da Análise da Variância Multivariada (MANOVA)

O pressuposto da normalidade foi verificado, mas não validado, através da normalidade univariada, tendo em conta que o SPSS não produz testes à normalidade multivariada. Uma vez que a MANOVA é considerada um teste robusto, apesar de este pressuposto não ter sido validado para todas as variáveis dependentes, prosseguiu-se a análise inferencial. O pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias foi avaliado, mas apenas parcialmente validado, com o teste *M* de Box ($M = 196.669$; $F(70,63965.206) = 2.673$; $p < 0.001$). Para além de este ser um teste considerado bastante conservador (Howell, 2013), trata-se também de um teste que, por ser bastante sensível à violação da normalidade, pode chegar a ser menos útil do que parece, sendo descartado por muitos dos investigadores (Garson, 2015b). Assim sendo, e de acordo com David Garson (2015b), quando os grupos possuem a mesma dimensão ou a

diferença entre o maior e o menor grupo é próxima ou inferior a 1.5:1, a análise pode ser realizada, desde que sejam tomadas as devidas precauções.

Depois de considerados os efeitos das variáveis “Sexo” e “Área científica” sobre os quatro fatores do QIEO (Tabela 7), verificou-se que apenas a pertença a uma determinada área científica tinha um efeito significativo sobre o tipo de interação percebido³⁰ (Traço de Pillai = 0.106; $F(12,897) = 2.725$; $p = 0.001$; $\eta^2_p = 0.035$; Potência (π) = 0.98), sendo a potência do teste muito boa apesar do efeito ser pequeno (Cohen, 1988). Mais detalhadamente, verificou-se que a área científica tinha um efeito estatisticamente significativo nos fatores CP, OA e SR. Apesar de a interação entre as variáveis não ter um efeito estatisticamente significativo sobre o compósito multivariado do tipo de interação com o orientador (Traço de Pillai = 0.060; $F(12,897) = 1.522$; $p = 0.110$; $\eta^2_p = 0.02$; Potência (π) = 0.82), a interação entre o sexo e a área científica tinha um efeito estatisticamente significativo nos fatores CP e OA.

Tabela 7.

Efeitos das variáveis Sexo e Área Científica nos fatores do QIEO.

Fator	Sexo					Área Científica					Sexo * Área Científica				
	df	F	P	η^2_p	π	df	F	P	η^2_p	π	df	F	P	η^2_p	π
CP	1	1.899	0.17	0.01	0.28	3	9.790	0.00**	0.09	0.99	3	3.837	0.01*	0.04	0.82
OA	1	0.151	0.70	0.00	0.07	3	4.767	0.00**	0.05	0.89	3	3.469	0.02*	0.03	0.77
SR	1	3.065	0.08	0.01	0.42	3	5.463	0.00**	0.05	0.94	3	0.948	0.42	0.01	0.26
DI	1	0.176	0.68	0.00	0.07	3	0.717	0.54	0.01	0.20	3	1.895	0.13	0.02	0.49

Nota. η^2_p = Dimensão de efeito; π = Poder de teste. CP - Cooperação-Proximidade; OA - Oposição-Afastamento; SR - Submissão-Respeito pela autonomia; DI - Domínio-Influência. * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$.

4.4.2. Questionário de Relação com o/a Orientador/a

A média total de respostas foi de 4.24 (numa escala que variava entre 1 e 5), sendo, por isso, uma média de respostas relativamente elevada que indicava, de forma geral, uma boa relação com o orientador. Note-se que, em termos médios, a relação profissional era relatada como melhor do que a relação pessoal ($M = 4.01$ e $M = 3.90$).

³⁰ Utilizou-se o Traço de Pillai e não a Maior Raiz de Roy ou o Lambda de Wilk por ser este um teste mais robusto à heterogeneidade das variâncias e covariâncias (Meyers, Gamst, & Guarino, 2013).

Os itens que apresentavam um valor médio de resposta mais baixo eram os itens 6 e 16 (“A minha relação com o/a orientador/a é uma relação fria.” e “O/A orientador/a não se interessa pelo meu tema de trabalho.”, respetivamente), enquanto que os itens 15 e 21 tinham o valor médio de resposta mais elevado (“O/A orientador/a valoriza os progressos no meu trabalho” e “O/A orientador/a está aberto às minhas ideias e sugestões.”). Como se pode observar através da Tabela 8, os doutorandos das áreas das CS e Humanidades tinham, em média, uma relação profissional e pessoal mais positiva que os das CEN e CET. Além disso, note-se que apenas os doutorandos das CEN relatavam, em média, uma relação pessoal mais positiva do que a relação profissional.

Tabela 8.

Valores médios e desvio padrão das respostas por Área científica e por fator do QRO.

Fator	Área Científica							
	CEN		CET		CS		HUM	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Relação Profissional	3.78	1.09	3.82	0.94	4.33	0.76	4.23	0.80
Relação Pessoal	3.86	0.99	3.74	0.91	4.15	0.80	3.90	1.00

Resultados da Análise da Variância *two-way* (ANOVA fatorial) e Multivariada (MANOVA)

Apesar de se ter apurado que o pressuposto da normalidade não se verificava em nenhum dos grupos e que o pressuposto da homogeneidade de variâncias era garantido apenas parcialmente, optou-se por avançar com a ANOVA fatorial, considerando este teste robusto à violação de tais pressupostos. Depois de considerados os efeitos do sexo e da área científica através da ANOVA fatorial (Figura 5), foi possível afirmar que apenas a área científica tinha um efeito estatisticamente significativo e de média dimensão sobre o total de respostas relativas à qualidade da relação com o orientador ($F(3, 300) = 6.51; p < 0.001; \eta^2_p = 0.061; \pi = 0.97$).

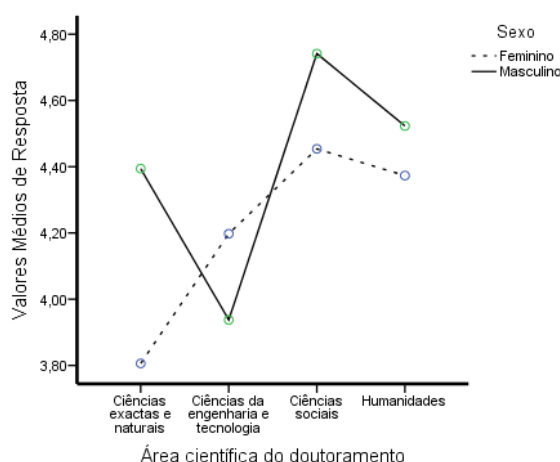


Figura 5. Valores médios de resposta por área científica e por sexo.

Em relação à MANOVA, o pressuposto da normalidade foi apenas parcialmente garantido e o pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias não foi validado através do teste *M* de Box. Apesar de não se verificarem estes pressupostos, procedeu-se à análise por se considerar um teste robusto.

Depois de considerados os efeitos das variáveis “Sexo” e “Área científica” sobre os fatores do QRO (Tabela 8), verificou-se que tanto o sexo (Traço de Pillai = 0.076; $F(6,600) = 3.931$; $p = 0.001$; $\eta^2_p = 0.04$; Potência (π) = 0.97), como a área científica (Traço de Pillai = 0.028; $F(2,299) = 4.378$; $p = 0.01$; $\eta^2_p = 0.03$; Potência (π) = 0.75) tinham um efeito significativo sobre a qualidade da relação percebida.

Assim sendo, como é observável através da Tabela 9, verificou-se que a área científica tinha um efeito estatisticamente significativo na “Relação Profissional” e na “Relação Pessoal”. Por sua vez, o sexo tinha um efeito estatisticamente significativo na “Relação Pessoal”. Por último, a interação entre as variáveis Sexo e Área Científica tinha um efeito estatisticamente significativo sobre a “Relação Profissional”.

Tabela 9.

Efeitos das variáveis Sexo e Área Científica nos fatores do QRO.

Fator	Sexo					Área Científica					Sexo * Área Científica				
	df	F	p-value	η^2_p	π	df	F	p-value	η^2_p	π	Df	F	p-value	η^2_p	π
RPF	1	1.668	0.20	0.01	0.25	3	6.595	0.00**	0.06	0.97	3	3.553	0.02*	0.03	0.78
RP	1	8.201	0.00**	0.03	0.82	3	3.398	0.02*	0.03	0.76	3	1.606	0.19	0.02	0.42

Nota. η^2_p = Dimensão de efeito; π = Poder de teste. RPF – Relação Profissional; RP – Relação Pessoal.

* $p < 0.05$. ** $p \leq 0.01$.

4.4.3. Processo de Doutorado: Ganhos e Perdas

A média total de respostas era relativamente elevada ($M = 7.23$), numa escala que variava entre 1 e 9. No que diz respeito aos valores médios de cada resposta, estes variavam entre 5.08 (no item 27 “Relações com a família.”) e 8.26 (no item 10 “Competências de investigação.”), o que ilustrava de certa forma o contraste entre as tendências de resposta nos fatores respetivos (relacionados com os ganhos e as perdas ao nível de “Prestígio-Reconhecimento”, com a média mais baixa de respostas, $M = 6.08$, e ganhos e perdas “Teórico-Conceptuais”, cuja média era a segunda mais elevada, $M = 7.73$). De forma geral, os itens relacionados com os ganhos e perdas “Cognitivo-Conceptuais”, eram aqueles que apresentavam os resultados mais elevados ($M = 7.91$). Os fatores relacionados com os ganhos e perdas “Relacionais” e na “Sensibilidade com os outros”, por sua vez, possuíam médias relativamente mais próximas da média mais baixa ($M = 6.92$ e $M = 6.76$, respetivamente). Como podemos observar através da Tabela 10, as mulheres tendiam a responder de forma mais elevada que os homens, excetuando nos fatores relativos a ganhos e perdas “Teórico-Conceptuais” e de “Prestígio-Reconhecimento”.

Tabela 10.

Valores médios, desvio padrão e erro-padrão da média das respostas em ambos os sexos, por fator.

Fator	Sexo			
	Feminino		Masculino	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Teórico-Conceptuais	7.70	0.95	7.76	1.01
Sensibilidade com outros	6.82	1.21	6.69	1.39
Relacionais	7.01	1.25	6.82	1.46
Cognitivo-Conceptuais	7.93	1.02	7.88	1.03
Prestígio-Reconhecimento	5.96	1.25	6.22	1.50

As médias de resposta mais elevadas à totalidade do questionário eram as das Humanidades ($M = 7.52$, $SD = 0.97$; $n = 54$) e das Ciências Sociais ($M = 7.46$, $SD = 0.78$; $n = 75$), sendo as mais baixas as das Ciências Exatas e Naturais ($M = 7.02$, $SD = 0.91$; $n = 84$) e das Ciências das Engenharias e Tecnologias ($M = 7.05$, $SD = 0.99$; $n =$

95). As médias de resposta por cada fator do PDGP e por área científica podem ser observadas na Tabela 11.

Tabela 11.

Média de resposta por fator do PDGP e por área científica.

Fator	Área Científica							
	CEN		CET		CS		Humanidades	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Teórico-Conceptuais	7.53	1.01	7.58	1.02	7.93	0.78	8.02	0.98
Sensibilidade com outros	6.40	1.24	6.39	1.29	7.25	1.14	7.30	1.18
Relacionais	6.88	1.31	6.73	1.48	7.14	1.07	7.02	1.46
Cognitivo-Conceptuais	7.70	1.08	7.76	1.19	8.11	0.72	8.21	0.88
Prestígio-Reconhecimento	5.88	1.27	6.07	1.35	6.12	1.34	6.35	1.57

Resultados da Análise da Variância *two-way* (ANOVA fatorial) e Multivariada (MANOVA)

Os pressupostos da normalidade e da homocedasticidade foram apenas parcialmente garantidos, contudo, optou-se por realizar a ANOVA fatorial. Depois de considerados os efeitos do sexo e da área científica, foi possível afirmar que apenas a área científica teve um efeito estatisticamente significativo e de média dimensão ($F(3, 300) = 5.43$; $p = 0.001$; $\eta^2_p = 0.052$; $\pi = 0.93$) sobre o total de respostas relativas aos ganhos e perdas, como se pode observar na Figura 6 através do cruzamento das duas linhas.

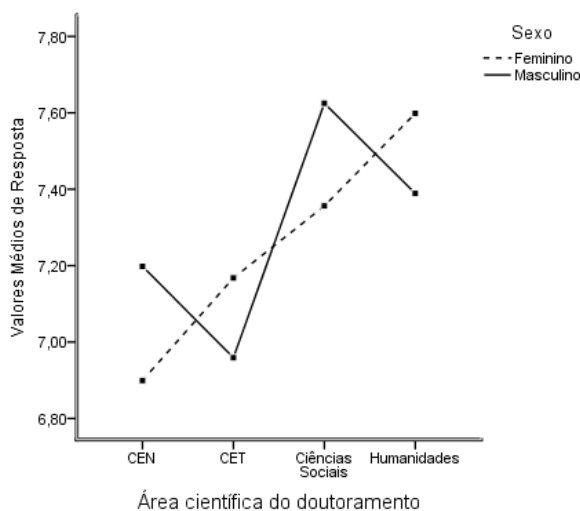


Figura 6. Valores médios de resposta por área científica e por sexo.

No caso da MANOVA, os pressupostos da normalidade e da homogeneidade de variância-covariância foram apenas parcialmente garantidos. O pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias foi avaliado, mas não validado, com o teste *M* de Box. Tal como anteriormente, apesar de não se verificarem as condições de aplicação da MANOVA, procedeu-se à análise, sempre com as devidas precauções.

Depois de considerados os efeitos das variáveis “Sexo” e “Área científica” sobre os fatores do questionário PDGP, verificou-se que apenas a área científica tinha um efeito significativo sobre a percepção de ganhos e perdas (Traço de Pillai = 0.150; $F(15,894) = 3.142$; $p < 0.001$; $\eta^2_p = 0.05$; Potência (π) = 0.99), sendo a potência do teste muito boa apesar da dimensão do efeito ser média (Cohen, 1988). Verificou-se, como é visível na Tabela 12, que a área científica tinha um efeito estatisticamente significativo nos ganhos e perdas “Teórico-Conceptuais”, “Sensibilidade com os outros”, e “Cognitivo-Conceptuais”. A interação entre as variáveis Sexo e Área Científica tinha um efeito estatisticamente significativo sobre o compósito multivariado dos ganhos e perdas percebidas (Traço de Pillai = 0.099; $F(15,894) = 2.034$; $p = 0.011$; $\eta^2_p = 0.033$; Potência (π) = 0.96), que se verificava exclusivamente no fator relativo aos ganhos e perdas “Relacionais”.

Tabela 12.

Efeitos das variáveis Sexo e Área Científica nos fatores do PDGP.

Fator	Sexo					Área Científica					Sexo * Área Científica				
	Df	<i>F</i>	<i>p-value</i>	η^2_p	π	df	<i>F</i>	<i>p-value</i>	η^2_p	π	df	<i>F</i>	<i>p-value</i>	η^2_p	π
TC	1	0.341	0.56	0.00	0.09	3	3.896	0.01**	0.04	0.84	3	1.735	0.16	0.02	0.45
S	1	0.029	0.87	0.00	0.05	3	12.375	0.00**	0.11	1.00	3	1.524	0.21	0.02	0.40
R	1	0.252	0.62	0.00	0.08	3	1.245	0.29	0.01	0.33	3	3.848	0.01**	0.04	0.82
CC	1	0.053	0.82	0.00	0.06	3	3.490	0.02*	0.03	0.78	3	2.061	0.11	0.02	0.53
PR	1	2.375	0.12	0.00	0.34	3	1.062	0.37	0.01	0.29	3	0.458	0.71	0.01	0.14

Nota. η^2_p = Dimensão de efeito; π = Poder de teste. TC – Teórico-Conceptuais; S – Sensibilidade com os outros; R – Relacionais; CC – Cognitivo-Conceptuais; PR – Prestígio-Reconhecimento.

* $p < 0.05$. ** $p \leq 0.01$.

4.5. Análise da influência da qualidade e tipo da relação na percepção de ganhos e perdas

A regressão linear múltipla permitiu identificar que apenas os fatores “Oposição-Afastamento”, “Submissão-Respeito pela autonomia”, “Domínio-Influência” e “Relação Profissional” eram preditores significativos da percepção global de ganhos e perdas, como se pode observar através da Tabela 13. Este modelo, apesar de não ser altamente significativo, explicava 31% da variabilidade da percepção de ganhos e perdas. Note-se que no caso do fator OA, a dimensão e a direção da relação sugerem que este fator se relaciona negativamente com a percepção global de ganhos e perdas. Tendo em conta a dimensão da amostra, o nível de significância pretendido ($\alpha = 0.05$) e a dimensão do efeito, o poder de teste (π) calculado para Regressão Linear Múltipla foi de 0.99.

Por sua vez, verificou-se que os fatores “Cooperação-Proximidade”, “Oposição-Afastamento”, “Submissão-Respeito pela autonomia”, “Relação Profissional” e “Relação Pessoal” influenciavam de forma estatisticamente significativa a percepção de ganhos e perdas “Teórico-Conceptuais”, como se pode observar através da análise da Tabela 14. Este modelo explicava 26% da variabilidade neste fator. Apesar da significância do modelo, os resíduos não seguiam a distribuição normal, o que dificulta as extrapolações para a população (Tabachnick & Fidell, 2013).

Verificou-se também que os fatores “Cooperação-Proximidade” e “Submissão-Respeito pela autonomia” eram preditores marginalmente significativos do fator “Sensibilidade com os outros”, explicando apenas 2.4% variabilidade neste fator ($F(2, 305) = 4.721$; $p = 0.01$; $R^2_a = 0.024$).

Tabela 13.

Resultados da Análise de Regressão Múltipla para a percepção de ganhos e perdas globais.

	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>F</i>	<i>Df</i>	<i>P</i>	<i>R</i> ² _a
Modelo final				35.342	4, 303	0.000**	0.309
Oposição-Afastamento	-3.484	0.000**	-0.275				
Submissão-Respeito pela autonomia	2.929	0.002**	0.198				
Domínio-Influência	3.966	0.000**	0.219				
Relação Profissional	1.917	0.001**	0.213				

** $p < 0.01$

Em relação ao fator de ganhos e perdas “Relacionais”, apurou-se que os fatores “Cooperação-Proximidade” e “Oposição-Afastamento” tinham uma relação marginalmente significativa com este. Este modelo explicava apenas 3.7% da variabilidade no fator. Apesar da significância do modelo e da relação entre as variáveis, os resíduos não cumpriam o pressuposto da normalidade. Utilizando como variável dependente o fator relativo a ganhos e perdas “Cognitivo-Conceptuais”, apurou-se que os fatores “Cooperação-Proximidade” e “Oposição-Afastamento” tinham uma relação significativa com este fator, explicando 3.7% da variabilidade. Também neste modelo os resíduos não seguiam a distribuição normal. Por último, verificou-se que o fator “Relação Pessoal” era um preditor significativo do fator relativo a ganhos e perdas no “Prestígio-Reconhecimento”, embora explicasse apenas 3.1% da variabilidade neste fator.

Tabela 14.

Resultados da Análise de Regressão Múltipla para a percepção de ganhos e perdas.

Ganhos e perdas	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ² _a
Teórico-Conceptuais							
Modelo				21.107	5, 302	0.000**	0.259
Cooperação-Proximidade	-2.212	0.028*	-0.290				
Oposição-Afastamento	-2.009	0.045*	-0.127				
Submissão-Respeito pela autonomia	1.998	0.047*	0.128				
Relação Profissional	4.571	0.000**	0.566				
Relação Pessoal	2.858	0.005**	0.248				
Sensibilidade com os outros							
Modelo				4.721	2, 305	0.010**	0.024
Cooperação-Proximidade	2.247	0.025*	0.127				
Submissão-Respeito pela autonomia	2.096	0.037*	0.118				
Relacionais							
Modelo				6.839	2, 305	0.001**	0.037
Cooperação-Proximidade	2.292	0.023*	0.128				
Oposição-Afastamento	-2.903	0.004**	-0.163				

(Continua)

Tabela 14. (Continuação)

Ganhos e perdas	<i>T</i>	<i>p</i>	B	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ² _a
Modelo				6.961	2, 305	0.001**	0.037
Cooperação- Proximidade	3.066	0.002**	0.172				
Oposição-Afastamento	-2.126	0.034*	-0.119				
Prestígio-Reconhecimento							
Modelo				10.866	1, 306	0.001**	0.031
Relação Pessoal	3.296	0.001**	0.185				

p* < 0.05. *p* ≤ 0.01.

5. Discussão dos Resultados

Embora o processo de doutoramento seja, como vimos, um processo complexo e multifacetado, este estudo visava analisar aspetos particulares desse processo, mormente a qualidade da relação percebida entre estudante de doutoramento e orientador, os tipos de relação percebidos, a perceção de ganhos e perdas desenvolvimentais e o impacto dos fatores relacionais nas dimensões desenvolvimentais. Apesar de centrado em aspetos mais específicos, o estudo foi conduzido tendo presente que tais aspetos serão certamente melhor analisados, compreendidos e discutidos quando contextualizados na globalidade do processo. Porém, antes de iniciar a discussão dos resultados obtidos, importa mencionar algumas considerações prévias, de carácter mais geral.

Em primeiro lugar, refira-se que as dificuldades de obtenção de respostas parecem indiciar, como se referiu, alguma relutância em pensar, ou deixar pensar, o doutoramento, em permitir que seja investigado e questionado. Sobre este assunto reitere-se apenas que, tal como escrevia Derrida (2003, p. 14), a universidade deveria ser “(...) o lugar onde nada pode isentar-se de ser posto em questão (...)”. Em segundo lugar, e diretamente relacionado com a dificuldades de obtenção de respostas, um aumento do número de participantes diminuiria as probabilidades de erro das diferentes análises, apesar da amostra obtida ter sido representativa da população em estudo (cf. Cohen, 1990). Em terceiro e último lugar, uma preocupação *a priori* deste estudo foi sempre a própria interpretação dos dados, uma vez que “(...) a psicologia, depois de dar um passo em frente reunindo novos dados empíricos, [parece] dar regularmente dois passos para trás na sua interpretação teórica desse material.” (Vygotsky, 1934/2007, p. 52). Assumir e pensar esta debilidade, assim o julgamos, poderá beneficiar uma interpretação dos resultados mais cuidada.

Com base nos resultados obtidos, é notória desde logo uma maioria de respondentes do sexo feminino no total de respostas e em três das quatro áreas científicas (ainda que a diferença entre os sexos não fosse estatisticamente significativa), em consonância com os dados globais no nosso país e com uma certa feminização do ensino superior que parece emergir nos últimos anos (DGEEC-MEC, 2013, 2015a; OCDE, 2014; Saavedra, et al., 2011), embora continue a existir o chamado “gender gap” no que diz respeito a posições de investigação (Huyer, 2015). De forma geral, a idade dos doutorandos surge na sua maioria dentro do grupo de idades mais

jovem (entre os 24 e os 34 anos); a maior parte dos doutorandos, de ambos os sexos, encontravam-se solteiros ou em união de facto/casados e sem crianças a cargo, resultados que parecem consentâneos com os dados nacionais (DGEEC-MEC, 2015a) e que parecem seguir a tendência generalizada de os jovens prosseguirem o percurso académico imediatamente após a conclusão do mestrado (Araújo, 2005). Esta tendência parecer ser também indiciada, neste estudo, pela grande percentagem de pessoas cuja habilitação de entrada no doutoramento apontada foi o mestrado pós-Bolonha ou pré-Bolonha (78.9%) e tinha sido obtida entre 2008 e 2015 (70.5%).

Globalmente, a maioria dos doutorandos estava no momento da resposta entre o terceiro e o quarto ano do doutoramento, pelo que também a maioria dos respondentes indicava encontrar-se entre a sétima e a décima fase (fases finais) e estimava a duração total dos trabalhos entre 28 a 48 meses. Grande parte dos doutorandos referiam ser bolseiros (incluindo aqui aqueles que trabalhavam através de bolsas de doutoramento), algo que parece refletir, de certa forma, uma tendência atual em que as bolsas de estudo se ligam cada vez mais a aspetos do doutoramento tais como a duração do processo, a permanência no doutoramento ou a produtividade do processo (Buena-Casal, Guillén-Riquelme, Bermúdez, & Sierra, 2011; Green & Powell, 2005; Kehm, 2007; Nettles & Millett, 2006; Park, 2005). Os motivos de entrada no doutoramento, por sua vez, foram muito próximos quer daquilo que seria expectável, quer dos valores obtidos por Nettles e Millett (2006), relatando sobretudo o interesse em aumentar e/ou aprofundar o conhecimento sobre o seu campo de estudo, interesses pessoais, tentar progredir na carreira profissional e almejar uma carreira académica.

De forma geral os resultados mostram que os doutorandos das Ciências Exatas e Naturais e das Engenharias referiam uma menor liberdade de escolha do orientador e indicavam um menor grau de liberdade na escolha do tema da tese, algo que poderá ser explicado, em parte, pela inclusão dos trabalhos em equipas de investigação (superior nestas áreas) e pela especificidade dos temas trabalhados, tal como acontece noutros países (Lee, 2008; Pole, Sprockereef, Burgess, & Lakin, 1997; Sinclair, 2004). Ainda assim, e embora a liberdade de escolha possa ser vista em função da escolha de um orientador especializado e da inserção numa equipa de investigação, será esta escolha de alguma forma limitadora da liberdade do sujeito? Mas será o trabalho em equipa verdadeiramente promotor de um "(...) clima de discussão e estimulação mútua (...)", como questionava Melo (2000a)? E serão as equipas de investigação promotoras de bem-estar sociopsicológico (Stubb, Pyhältö, & Lonka, 2011)? Em termos de especificidade das áreas, estaremos, como escrevia A. Truman Schwartz (1994, p. 949)

de forma provocatória sobre a área da química, a ser “(...) spectacularly successful at producing PhD's who know more and more about less and less.”?

A estrutura fatorial a quatro dimensões encontrada no *Questionário de Interação Estudante-Orientador/a* parece ajustar-se de forma mais adequada às oito subescalas referidas por Mainhard e colaboradores (2009) do que a estrutura bidimensional, a qual apresentava alguns problemas no estudo original. De uma forma global, esta escala apresenta, neste estudo, alguns problemas ao nível das qualidades psicométricas (nomeadamente em termos da fatorabilidade, da validade de constructo e da fiabilidade de constructo), indicando assim que serão necessários novos estudos com este instrumento para que possam ser melhor compreendidas quais as alterações que lhe poderão ser introduzidas para que as suas propriedades possam vir a ser as mais adequadas. Alguns dos problemas apresentados poderão estar relacionados com a adequação dos itens à população portuguesa, com os problemas relatados na escala original e/ou com o modelo e constructo que esta pretende avaliar. Até ao momento não há nenhuma indicação de que este questionário tenha sido adaptado a outras populações, nacionais ou internacionais, pelo que se desconhece se estes problemas são específicos da amostra em estudo. Tendo em conta estas questões, importa replicar os estudos com este questionário e com instrumentos complementares (e.g. Gatfield, 2005; Gurr, 2001; Lee, 2008; Murphy, Bain, & Conrad, 2007; Nelson & Friedlander, 2001), tal como referem os autores da escala.

Não obstante, de uma forma geral, os resultados obtidos através desta escala sugerem que orientadores, e por consequência os tipos de interação, são mais próximos e cooperantes, respeitam a autonomia do estudante e que, ao invés, são menos distantes, menos dominadores ou menos desconfiados. Por outro lado, quando olhamos para esses resultados por área científica, os resultados sugerem que os orientadores das áreas das Ciências da Engenharia e Tecnologia e das Ciências Exatas e Naturais são percebidos como menos cooperativos, menos próximos e menos respeitadores da autonomia do estudante que os orientadores das Ciências Sociais e das Humanidades, mas também mais dominantes e mais influentes. Uma investigação mais detalhada destas diferenças seria necessária.

As dimensões apuradas através do *Questionário de Relação com o/a Orientador/a* reportavam-se sobretudo à relação pessoal, fator essencial para a relação identificado na literatura (e.g. Li & Seale, 2007) e à relação profissional (e.g. Halse & Malfroy, 2010). Esta relação de carácter mais profissional, presente também na investigação de Melo

(2000a), será relevante sobretudo nos aspetos formais do doutoramento (e.g., em termos de feedback, revisão de trabalhos, calendarização dos diferentes momentos), conduzindo o doutorando na produção de uma boa tese, mas também na “(...) transformation of the student into an independent researcher. (...) through an individualised working relationship between the student and an ‘expert’ researcher (...)” (Grant, 2003, p. 175). As propriedades psicométricas desta escala revelaram-se adequadas, confirmando assim uma estrutura fatorial adequada e uma avaliação correta do constructo. Estudos futuros poderão complementar os resultados e ajudar a concluir o processo de validação fatorial e de refinamento da escala. De uma forma geral, a qualidade da relação era percebida como muito boa, apesar de os doutorandos das Ciências Sociais e Humanidades perceberem a relação como mais positiva, profissionalmente e pessoalmente. Note-se também que os doutorandos das Ciências Exatas e da Natureza eram os únicos que percebiam a relação pessoal de forma mais positiva que a relação profissional, possivelmente pela inclusão em grupos de investigação. Embora não tenha sido explorado neste estudo, pensamos que este questionário se correlacionará fortemente com o questionário de tipo de interação com o orientador, complementando-se.

Por seu lado, as cinco dimensões identificadas no questionário de *Percepção de Ganhos e Perdas*, apesar de reagruparem os itens de uma forma distinta daquela obtida por Melo (2000a), possuíam uma estrutura fatorial muito próxima da escala original, quer em número de fatores, quer na proximidade teórica entre estes, sobressaindo cinco fatores relativos a ganhos e perdas teórico-conceituais, relacionais, cognitivo-conceituais, na sensibilidade com os outros e prestígio e reconhecimento. Note-se a ausência de um fator relativo ao sentido de competência (ou autonomia), teoricamente justificado de acordo com a literatura (Chickering & Reisser, 1993). Uma tal ausência poderá estar relacionada com o facto de esta escala se orientar segundo ganhos e perdas e não com mudanças durante o processo de doutoramento, como acontecia com a escala de Melo (2000a)? Repare-se que mesmo o modelo de Susan Gardner (2009), o qual pressupõe um aumento do sentido de competência e de autonomia (a par do desenvolvimento da identidade) ao longo do processo, não é, ao fim e ao cabo, um modelo teoricamente relacionado com ganhos e perdas, mas sim um modelo orientado em fases e conceptualizado em termos de desafios e apoios que sustentam o desenvolvimento. Estudos futuros serão, por isso, necessários para uma revisão da escala e para a verificação desta dimensão ausente. Por outro lado, a emergência de um fator relacionado com a sensibilidade com os outros em geral, e não com os colegas

em particular como era referido pela autora no estudo original, parece suceder pelo facto de este questionário ter sido passado numa altura em que os doutorandos não são já, na maior parte das vezes e excluindo as equipas de investigação, colegas de profissão (como acontecia no estudo original, onde os respondentes eram exclusivamente professores universitários; Melo, 2000a, 2003, Abril). O facto de esta escala apresentar alguns problemas ao nível das propriedades psicométricas leva-nos a pensar que será necessária uma revisão da estrutura dos itens e de uma reorganização dos itens de acordo com a orientação em termos de ganhos desenvolvimentais.

De uma forma geral, podemos dizer que, em média, os doutorandos reportavam poucos ganhos ao nível do prestígio e do reconhecimento, ganhos moderados na sensibilidade com os outros e relacionais e que os maiores ganhos se relacionavam com as competências de investigação adquiridas ao longo do processo (teórico-conceptuais e cognitivo-conceptuais), dados que contrastam com a investigação precedente (Melo, 2000a, 2003, Abril) mas que vão no sentido da conceptualização em termos de ganhos e perdas desenvolvimentais, em que ambos coexistem mas os ganhos tendem a ser superiores (Baltes, 1997; Freund & Baltes, 1998, 2002; Gardner, 2009; Miller & Prince, 1976; Rodgers, 1990). Os doutorandos das áreas das Ciências Sociais e das Humanidades eram, grosso modo, aqueles que percebiam globalmente mais ganhos, algo que vai no sentido da investigação de Melo (2000a).

Os resultados deste estudo sugerem uma influência da área científica sobre o tipo de relação percebido, sobretudo nos fatores relativos à cooperação-proximidade, oposição-afastamento e submissão-respeito pela autonomia, assim como sobre os ganhos e perdas percebidas, nomeadamente nas dimensões teórico-conceptuais, sensibilidade com os outros e cognitivo-conceptuais, corroborando assim os resultados obtidos por Melo (2000a). Além disso, estes dados sugerem também uma influência da área científica e do sexo do doutorando sobre a qualidade percebida da relação, embora o sexo tenha influência apenas na forma como a relação pessoal é percebida. Por sua vez, a forma como era percebido o tipo de relação, em termos de cooperação-proximidade e oposição-afastamento, e a forma como era percebida a relação profissional dependiam não apenas da área científica, mas também do sexo dos doutorados. Verificamos assim uma influência das variáveis relacionadas com a área científica, tendo em conta que, de uma forma geral, os doutorandos das Ciências Sociais e Humanidades tendiam a perceber mais ganhos, uma melhor relação pessoal e profissional, um tipo de relação mais cooperante, próxima e um maior respeito pela autonomia. Estes resultados parecem ser concordantes com a investigação que refere

uma menor oportunidade de relação entre os doutorandos das áreas das Ciências Exatas e Naturais e das Engenharias e os seus orientadores, entre outros motivos possíveis, pela partilha de orientadores nas equipas de investigação, pelo menor tempo de contacto individual, pela partilha de um tópico de investigação ou pela orientação conjunta (Cumming, 2009; Kemp, Newnham, & Chapman, 2011; Pole, 1998; Pole, Sprokkereef, Burgess, & Lakin, 1997).

Sendo a relação de orientação a 'essência' da experiência doutoral (Acker, Hill, & Black, 1994; Hartnett & Katz, 1976; Melo, 2000a, 2003; Styles & Radloff, 2001), o orientador acaba por desempenhar um papel fundamental para a pessoa em desenvolvimento que atravessa o processo de doutoramento, tanto em termos de transmissão de experiência e conhecimento como a um nível pessoal (Brockbank & McGill, 2007; Brown & Atkins, 1988; Engebretson et al., 2008; Taylor & Beasley, 2005). Aquilo que os resultados deste estudo parecem indicar é uma influência de algumas das dimensões do tipo de relação com o orientador (oposição-afastamento, submissão-respeito pela autonomia e domínio-influência) e da qualidade da relação (qualidade profissional da relação) sobre a perceção global de ganhos e perdas, i.e., de alguma forma os ganhos e perdas percebidos são experienciados em função do tipo de relação e da qualidade da relação estabelecida com o orientador. Estes dados parecem ir no sentido da investigação qualitativa de Benita Barnes e Ann Austin (2009), a qual concluía que, quando a relação de orientação é estabelecida de forma positiva, esta poderá favorecer o desenvolvimento pessoal. Apesar disso, esse mesmo estudo retirava conclusões apenas sobre a qualidade da relação e não sobre o tipo de relação percebido. Existiam ainda relações de influência entre alguns dos fatores do tipo de relação e da qualidade de relação sobre dimensões específicas relativas aos ganhos e perdas, o que parece sugerir uma interação particular em que, e.g., uma melhor relação pessoal parece ter impacto na perceção de maiores ganhos percebidos ao nível do reconhecimento e do prestígio. Aos resultados obtidos poderiam adicionar-se outras observações e novas questões, que poderão conduzir estudos futuros em direções muito variadas. Serão as diferentes relações igualmente importantes para a perceção de ganhos e perdas desenvolvimentais? Será que as diferentes relações se influenciam entre si, numa dinâmica inter-relacional? Será que a relação com o orientador, ao mediar a perceção de desenvolvimento da pessoa, influenciará também o seu desenvolvimento ético, no sentido de identificar problemas que surjam durante o doutoramento e de os pensar eticamente, tal como menciona a investigação (Alfredo & Hart, 2011; Lofström & Pyhältö, 2014)? De uma forma breve podemos dizer que o orientador acaba por ajudar

a *construção do outro* por intermédio da relação? Somente a continuação da investigação sobre a relação de orientação e o processo de doutoramento poderá trazer novas respostas e encontrar, sucessivamente, novas questões.

Conclusões gerais

Conclusões gerais e sugestões de estudos futuros

O discurso acerca de uma “changing nature” no que concerne ao doutoramento não é recente e tem vindo a originar uma extensa discussão (Noble, 1994; Park, 2005, 2007; Pearson, 1999). Contudo, numa altura em que o doutoramento parece, mais do que nunca, caminhar no sentido da globalização, a sua natureza estará certamente em mudança. À medida que cada vez mais doutorandos de todo o mundo escolhem países que não os seus para a obtenção do grau e para iniciar uma carreira de investigação (Avenyo et al., 2015; OCDE, 2014), e em que, passados quase vinte anos desde o início do processo de Bolonha, se continua a procurar uma harmonização do espaço de ensino europeu (Simão, Santos, & Costa, 2005; Teichler, 2011), o grau de doutor parece assumir cada vez mais uma dimensão *urbi et orbi* (ou *worldwide*, como hoje é mais comum dizer-se), que lhe foi impressa desde a época carolíngia. Desde esse período, assistiu à reforma e contrarreforma da Igreja que o instaurou, à progressiva laicização e transformação da instituição que o outorgou ao longo dos séculos, à transfiguração do espaço europeu, à descoberta de “novos mundos”, à ocidentalização de grande parte do mundo e a uma globalização crescente (Frijhoff, 2002; Haskins, 1927/1971; Le Goff, 1957/2014; Verger, 1996; Ridder-Symoens, 1996; Barzun, 2003). Apesar deste percurso, mantém hoje uma necessidade premente e permanente de continuar a ser (re)pensado, não apenas no âmbito do seu estado atual e da sua visão de futuro, mas também no plano da sua evolução histórica. Não quer com isto dizer-se que haja necessidade em falar de todos os antecedentes e de toda a história do grau de doutor sempre que se aborda o assunto, numa espécie de “síndrome da *Monarquia Lusitana*” como dizia Vitorino Magalhães Godinho (Torgal, 2015, p. 160), mas que, pelo contrário, será necessário estabelecer e sistematizar uma história nacional e internacional suficientemente ampla deste grau universitário. Uma tarefa desta natureza, fundamental para o pensamento do grau e para a sua problematização, permanece em construção. Não se trata, logicamente, de uma tarefa isolada, mas sim de múltiplas tarefas parcelares que, pedra após pedra, têm vindo a (re)constituir um grande mosaico que não está ainda completo. Uma história da expressão *PhD* – tantas vezes usada, mas tão poucas estudada –, uma história da relação de orientação e a influência das grandes correntes filosóficas (Suchodolski, 2000), uma história combinada do grau de doutor nas universidades ocidentais e islâmicas (por serem ambas consideradas as mais antigas deste género) (mais a mais num tempo em que resiste uma certa “islamofobia”, onde os muçulmanos no ocidente estão a voltar a ser olhados como “*sojourners*”, visitantes, e

não como cidadãos de cada país; Haddad, 2002) ou uma história das *dissertatio* e das teses, entre outras investigações históricas, continuam por realizar ou adensar a investigação. Mas também investigações de cariz mais ou menos filosófico (como sejam a relação com o *outro* ou a *construção do outro* através da relação), ou psicológico – a função das crenças, atitudes e valores ao nível do doutoramento, a formação e transmissão da sabedoria ao longo do processo de doutoramento, a influência da personalidade no tipo de relação, o desenvolvimento da pessoa em doutoramento (como avaliado através do modelo SOC; Freund & Baltes, 1998, 2002), as experiências de aprendizagem transformativas (Kegan, 2009; Mezirow, 1991), as metacognições de estudantes de doutoramento e de doutorados ou a influência da relação para o produto final do processo de doutoramento: a tese.

Outros estudos futuros poderão analisar a influência do sexo do orientador na qualidade e no tipo de relação ou na perceção de ganhos, tal como aponta a investigação (Bartlett & Mercer, 2001; Melo, 2000a, 2003, Abril; Smeby, 2000). Além disso, os resultados acerca do tipo de relação seriam certamente melhor estudados, interpretados e compreendidos quando complementados com as perceções dos próprios orientadores sobre os seus estilos de orientação tal como sugerem Mainhard e colaboradores (2009). Uma tal comparação seria também essencial em termos práticos, enquanto forma de ‘alinhar’ as expectativas e os perfis de doutorandos e orientadores ou de fornecer feedback aos orientadores sobre os seus estilos de orientação, sendo que o uso deste tipo de inquérito “(...) will help to strengthen or to create a climate in research institutes where evaluation of doctoral student’s experiences is common practice.” (Mainhard et al., 2009, p. 370). De resto, o feedback fornecido aos orientadores sobre os seus comportamentos e atitudes parece ser essencial na forma como estes agem com os doutorandos (Brew & Peseta, 2004; Emilsson & Johnsson, 2007). Numa direção similar, pensamos que o questionário acerca da qualidade de orientação se correlacionará fortemente com o questionário de tipo de interação com o orientador, complementando-se, algo que poderá ser esmiuçado também em estudos futuros. Ao nível dos ganhos e perdas cognitivo-conceptuais e teórico-conceptuais (que poderiam também ser melhor conhecidos através de uma investigação qualitativa), seria também interessante explorar quais os ganhos e perdas epistémicos e epistemológicos (Perry, 1999) trazidos pelo doutoramento. Não podemos, por isso, esquecer que esta é uma fase em que o doutorando reexamina e abandona formas de compreensão anteriores e procura novos modos de pensar o mundo (Kasworm & Bowles, 2010; Kegan, 2009; Stevens-Long, Schapiro & McClintock, 2012), e que ao longo do processo

os doutorandos “(...) emotionally and cognitively experience a transformational process modifying their sense of themselves and their meanings within their other identities and worlds, of forming and more often transforming their sense of self and social identities.” (Kasworm & Bowles, 2010, p. 231). Seria, por isso, importante avaliar qual o impacto das experiências transformativas de construção do conhecimento que o processo implica. Da mesma forma, seria importante examinar as percepções de ganhos e perdas a um nível emocional e de bem-estar psicológico, níveis evidenciados pela investigação (Cotterall, 2013; Pyhältö, Toom, Stubb & Lonka, 2012; Stubb, Pyhältö & Lonka, 2011). Seria também pertinente explorar o facto de muitas das relações de orientação não serem apenas diádicas, mas sim triádicas ou poliádicas, já que muitas das vezes (e tal se verificou neste estudo) coexistem ‘múltiplas vozes’ orientadoras (Dysthe, Samara, & Westrheim, 2006). No mesmo sentido, não podemos esquecer que todas as relações, sejam elas com a família, amigos, colegas de trabalho ou de investigação, orientadores e coorientadores, são importantes para o processo, como de resto tem vindo a ser mostrado sistematicamente pela investigação (Baker & Pifer, 2011; Brockbank & McGill, 2007; Gardner, 2009; Hartnett & Katz, 1976; Weidman, Twale, & Stein, 2001; Zhao, Golde & McCormick, 2007). A importância de conhecer de forma mais profunda o processo de doutoramento e os seus envolvidos alastra às implicações para a prática das relações interpessoais entre orientador e orientando, como aliás referem os autores de alguns dos modelos da relação (Gatfield, 2005; Gurr, 2001; Mainhard et al., 2009). Mas muitas outras direções poderão ser apontadas e novas questões poderão ser colocadas. Lembremos, como Derrida (2003, p. 73) que somente o *im-possível* pode ser realizado e que o doutoramento, tal como a universidade que lhe deu origem entre os séculos XII e XIII, “(...) está no mundo que tenta pensar.” Importa, por isso, continuar a pensar o grau e o seu mundo.

Referências

- Abbagnano, N. (1976/2000a). *História da filosofia* (Vol. 5, 4a ed., N. Valadas & A. R. Rosa, Trad.). Lisboa: Editorial Presença.
- Abbagnano, N. (1976/2000b). *História da filosofia* (Vol. 9, 4a ed., A. S. Carvalho & A. R. Rosa, Trad.). Lisboa: Editorial Presença.
- Acker, S., Hill, T., & Black, E. (1994). Thesis supervision in the social sciences: managed or negotiated? *Higher Education*, 28(4), 483-498. doi:10.1007/bf01383939
- Acock, A. (2005). Working with missing values. *Journal of Marriage and Family*, 67(4), 1012-1028. doi:10.1111/j.1741-3737.2005.00191.x
- Al-Attas, S. (1977). *Aims and objectives of islamic education*. London: Hodder and Stoughton.
- Alferes, V. (1997). *Investigação científica em psicologia: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Alfredo, K., & Hart, H. (2011). The university and the responsible conduct of research: who is responsible for what? *Science and Engineering Ethics*, 17(3), 447-457. doi:10.1007/s11948-010-9217-3
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora.
- American Psychological Association (2011). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington DC: American Psychological Association
- Anastasi, A. & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). New York: Prentice Hall.
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 3(3), 411-423.
- Araújo, E. (2005). *O doutoramento: A odisséia de uma fase da vida*. Lisboa: Colibri.
- Ashby, E. (1967). The future of the nineteenth century idea of a university. *Minerva*, 6(1), 3-17. doi:10.1007/bf01101602
- Asztalos, M. (1996). A faculdade de Teologia. In H. Ridder-Symoens (Ed.), *Uma história da universidade na Europa: Vol. I. As universidades na idade média* (pp. 411-443, M. Torre, Coord. Trad.). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

- Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career. *Journal of Higher Education*, 73, 94-122. doi:10.2307/1558449
- Avenyo, E. K., Chien, C.-L., Hollanders, H., Marins, L., Schaaper, M., & Verspagen, B. (2015). Tracking trends in innovation and mobility. In United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO (Ed.), *UNESCO Science report: Towards 2030* (pp. 57-83) [PDF]. Retirado de <http://www.uis.unesco.org/ScienceTechnology/Pages/unesco-science-report-2015.aspx?SPSLanguage=EN>
- Baird, L. L. (1995). Helping graduate students: A graduate adviser's view. In A. S. Pruitt-Logan & P. D. Isaac (Eds.), *Student services for the changing graduate student population* (pp. 25-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baker, V. L., & Pifer, M. J. (2011). The role of relationships in the transition from doctoral student to independent scholar. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 5-17. doi:10.1080/0158037X.2010.515569
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoyevsky's poetics* (C. Emerson, Trad.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23(5), 611-626. doi:10.1037/0012-1649.23.5.611
- Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52(4), 366-380. doi:10.1037/0003-066X.52.4.366
- Baltes, P. B. (2000). Autobiographical reflections: From developmental methodology and lifespan psychology to gerontology. In J. E. Birren & J. F. Schroots (Eds.), *A history of geropsychology in autobiography* (pp. 7-26). Washington DC: American Psychological Association.
- Baltes, M. M., & Carstensen, L. L. (1996). The process of successful ageing. *Ageing and Society*, 16, 397-422. doi:10.1017/S0144686X00003603
- Baltes, P. B., Reese, H. W., & Lipsitt, L. P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-110. doi:10.1146/annurev.ps.31.020180.000433
- Baptista, A. V. (2013). *Qualidade do processo de supervisão da investigação doutoral: Desenho de um referencial para a sua avaliação e monitorização* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Barnes, B. J., & Austin, A. E. (2009). The role of doctoral advisors: A look at advising from the advisor's perspective. *Innovative Higher Education*, 33, 297-315. doi: 10.1007/s10755-008-9084-x
- Bartlett, A. & Mercer, G. (2001). Mostly metaphors: Theorizing from a practice of supervision. In A. Bartlett & G. Mercer (Eds.), *Postgraduate research supervision: Transforming (r)elations* (pp. 55-69). New York: Peter Lang.
- Barzun, J. (2003). *Da alvorada à decadência: 500 anos de vida cultural do ocidente. De 1500 à actualidade* (A. P. Cabral & R. P. Cabral, Trad.). Lisboa: Gradiva.
- Basilevsky, A. (1994). *Statistical factor analysis and related methods: Theory and applications*. New York: Wiley.
- Baumgartner, I. (1986). De privilegiis doctorum: Über gelehrtenstand und doktorwürde im späten mittelalter [De privilegiis doctorum: Sobre o ensino e o doutoramento na baixa Idade Média]. *Historisches Jahrbuch*, 106, 298-332.
- Behrens, J. T. (1997). Principles and procedures of exploratory data analysis. *Psychological Methods*, 2(2), 131. doi:10.1037/1082-989X.2.2.131
- Bloch, M. (1939/1982). *A sociedade feudal* (L. Silva, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Boesch, E. E. (1991). *Symbolic action theory and cultural psychology*. Berlin: Springer-Verlag.
- Bolgar, R. R. (1954/2004). *The classical heritage and its beneficiaries* (5th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984/2009). *Homo academicus* (A. Dilon, Trad.). México: Siglo XXI.
- Boud, D. (1988). Moving towards autonomy. In D. Boud (Ed.), *Developing student autonomy in learning* (2nd ed., pp. 17-39). London: Taylor & Francis.
- Boud, D. & Tennant, M. (2006). Putting doctoral education to work: Challenges to academic practice. *Higher Education Research & Development*, 25(3), 293-306. doi:10.1080/07294360600793093
- Brandtstädter, J. (2006). Action perspectives on human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1 – Theoretical models of human development* (6th ed., pp.516-568). Hoboken: Wiley.
- Brew, A., & Peseta, T. (2004). Changing postgraduate supervision practice: A programme to encourage learning through reflection and feedback. *Innovation in Education and Teaching International*, 41(1), 5–22. doi:10.1080/1470329032000172685
- Brockbank, A. & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education* (2nd ed.). London: Open University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Thousand Oaks: Sage.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1 - Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). Hoboken: Wiley.
- Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. New York: Routledge.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação* (A. Queirós, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Buela-Casal, G., Guillén-Riquelme, A., Bermúdez, M. P., & Sierra, J. C. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función de las becas de formación de profesorado universitario y de formación de personal investigador. *Cultura y Educación*, 23(2), 273-283. doi:10.1174/113564011795944767
- Burns, R., Lamm, R., & Lewis, R. (1999). Orientations to higher degree supervision: A study of supervisors and students in education. In A. Holbrook & S. Johnston (Eds.), *Supervision of postgraduate research in education* (pp. 55-74). Australia: Australian Association for Research in Education.
- Carvalho, J. (1989). Esboço de uma história da educação. In J. V. P. Martins (Ed.), *Obra completa de Joaquim de Carvalho* (Vol. VI, pp. 295-519). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, R. (1986/2011). *História do ensino em Portugal* (5a ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2004, Março). *Universities and cities in a world of global networks*. Apresentado na Sir Robert Birley Lecture, City University, London.
- Charle, C. & Verger, J. (2012). *Histoire des universités: XIIIe-XXIe siècle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Chickering, A. W. & Havighurst, R. J. (1981). The life cycle. In A. W. Chickering (Ed.), *The modern american college* (pp. 16-50). San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale: Erlbaum.

- Cohen, J. (1990). Things I have learned (so far). *American psychologist*, 45(12), 1304-1312. doi:10.1037/0003-066X.45.12.1304
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101. doi:10.1111/1467-8721.ep10768783
- Conboy, J. E. (2003). Algumas medidas típicas univariadas da magnitude do efeito. *Análise Psicológica*, 21(2), 145-158. doi:10.14417/ap.29
- Cotterall, S. (2013). More than just a brain: Emotions and the doctoral experience. *Higher Education Research & Development*, 32(2), 174-187. doi:10.1080/07294360.2012.680017
- Cozby, P. C. & Bates, S. C. (2011). *Methods in behavioral research* (11th ed.). New York: McGraw Hill.
- Crombie, A. C. (1953/2002). *Robert Grosseteste and the origins of experimental science 1100-1700*. London: Oxford University Press.
- Cumming, J. (2009). The doctoral experience in science: Challenging the current orthodoxy. *British Educational Research Journal*, 35(6), 877-890. doi:10.1080/01411920902834191
- Cumming, J. (2010). Doctoral enterprise: A holistic conception of evolving practices and arrangements. *Studies in Higher Education*, 35(1), 25-39. doi:10.1080/03075070902825899
- Decreto Lei 115/2013 de 7 de Agosto do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, I série, Nº 151 (2013).
- Delhaye, P. (1947). L'organisation scolaire au XIIe siècle. *Traditio*, 5, 211-268.
- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris: Éditions de Minuit.
- Derrida, J. (1988). *Limited inc*. Evanston: Northwestern University Press.
- Derrida, J. (2003). *A universidade sem condição* (A. Diogo, Trad.). Coimbra: Angelus Novus.
- Destemberg, A. (2014). Retour sur une invention médiévale: le doctorat, l'université et la société à la fin du moyen âge. In F. Cros, E. Bombaron, & M.-L. Vitali (Coords.), *Doctorat et monde professionnel* (pp. 13-24). Paris: L'Harmattan.
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend? Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489-500. doi:10.1080/13562510802193905
- de Vaan, M. (2008). *Etymological dictionary of latin and the other italic languages*. Leiden-Boston: Brill.

- Diniz, A. M. (2005). *A Universidade e os seus estudantes: Um enfoque psicológico*. Lisboa: ISPA.
- Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 24(1), 29-38. doi:10.14417/ap.151
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência – Ministério da Educação (2013). Inquérito aos doutorados 2012: Principais resultados [PDF]. Retirado de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/208/>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência – Ministério da Educação (2015a). Inscritos, por nível de formação, em Portugal (2000/01 a 2014/15). http://w3.dgeec.mec.pt/dse/eef/indicadores/Indicador_5_3.asp
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência – Ministério da Educação (2015b). Diplomados, por nível de formação, em Portugal (2000/01 a 2013/14). http://w3.dgeec.mec.pt/dse/eef/indicadores/Indicador_5_6.asp
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência – Ministério da Educação (2015c). Doutoramentos realizados ou reconhecidos em Portugal. <http://www.dgeec.mec.pt/np4/39/?orderBy=ano&t=1462795283485>
- Downing, S. M. (2006). Twelve steps for effective test development. In S. M. Downing & T. M. Haladyna (Eds.), *Handbook of test development* (pp. 3-25). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Dysthe, O., Samara, A., & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 299–318. doi:10.1080/03075070600680562
- Emilsson, U. M. & Johnsson, E. (2007). Supervision of supervisors: On developing supervision in postgraduate education. *High Education Research & Development*, 26(2), 163-179. doi:10.1080/07294360701310797
- Engebretson, K., Smith, K., McLaughlin, D., Seibold, C., Terrett, G., & Ryan, E. (2008). The changing reality of research education in Australia and implications for supervision: A review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 1–15. doi:10.1080/13562510701792112
- Erikson, E. (1959/1994). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Evans, N. J., Forney, D. S., Guido, F. M., Patton, L. D., & Renn, K. A. (2010). *Student development in college: Theory, research, and practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

- Fagen, A. P. & Wells, K. M. S. (2004). The 2000 national doctoral program survey. In D. H. Wulff & A. E. Austin (Eds.), *Paths to the professoriate: Strategies for enriching the preparation of future faculty* (pp. 74-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, *41*, 1149-1160. doi:10.3758/BRM.41.4.1149
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, *39*, 175-191. doi:10.3758/BF03193146
- Fell, T., Flint, K., & Haines, I. (2011). Professional Doctorates in the UK 2011 [PDF]. Retirado de <http://www.ukcge.ac.uk/>
- Ferreira, J. A., Medeiros, M. T., & Pinheiro, M. R. (1997). A teoria de Chickering e o estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *31*, 139-164.
- Ferrer de Valero, Y. (2001). Departmental factors affecting time-to-degree and completion rates of doctoral students at one land grant research institution. *Journal of Higher Education*, *72*, 341-367. doi:10.2307/2649335
- Feyerabend, P. K. (1975/2010). *Against method* (4th ed.). New York: Verso.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, *18*, 39-50. doi:10.2307/3151312
- Freund, A. M. & Baltes, P. B. (1998). Selection, optimization, and compensation as strategies of life-management: Correlations with subjective indicator of successful aging. *Psychology and Aging*, *13*, 531-43. doi:10.1037//0882-7974.13.4.531
- Freund, A. M. & Baltes, P. B. (2002). Life-management strategies of selection, optimization, and compensation: Measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*, 642-662. doi:10.1037/0022-3514.82.4.642
- Frijhoff, W. (2002). Graduação e carreiras. In H. Ridder-Symoens (Ed.), *Uma história da universidade na Europa: Vol. II. As universidades na Europa moderna, 1500-1800* (pp. 345-401, M. Torre, Coord. Trad.). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Fulton, J., Kuit, J., Sanders, G., & Smith, P. (2012). The role of the professional doctorate in developing professional practice. *Journal of Nursing Management*, *20*(1), 130-139. doi:10.1111/j.1365-2834.2011.01345.x

- Gabriel, A. L. (1974). The ideal master of the mediaeval university. *Catholic Historical Review*, 60(1), 1-40. doi:10.2307/25019510
- García y García, A. (1996). As faculdades de Direito. In H. Ridder-Symoens (Ed.), *Uma história da universidade na Europa: Vol. I. As universidades na idade média* (pp. 389-410, M. Torre, Coord. Trad.). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Gardner, S. K. (2005). "If it were easy, everyone would have a Ph.D.": Doctoral student success: Socialization and disciplinary perspectives (Tese de doutoramento, Washington State University). Retirado de <https://www.researchgate.net/publication/242733185>
- Gardner, S. K. (2008a). Fitting the mold of graduate school. *Innovative Higher Education*, 33, 125-138. doi:10.1007/s10755-008-9068-x
- Gardner, S. K. (2008b). "What's too much and what's too little?": The process of becoming an independent researcher in doctoral education. *Journal of Higher Education*, 79, 326-350. doi:10.2307/25144671
- Gardner, S. K. (2009). *Doctoral student development: Phases of challenge and support*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gardner, S. K. (2010). Doctoral student development. In S. K. Gardner & P. Mendoza (Eds.), *On becoming a scholar: Socialization and development in doctoral education* (pp. 203-221). Sterling: Stylus.
- Garson, D. (2013). *Factor analysis* [PDF]. Retirado de <http://www.statisticalassociates.com/factoranalysis.pdf>
- Garson, D. (2014). *Multiple regression* [PDF]. Retirado de <http://www.statisticalassociates.com/regression.pdf>
- Garson, D. (2015a). *Missing values analysis and data imputation* [PDF]. Retirado de <http://www.statisticalassociates.com/missingvaluesanalysis.pdf>
- Garson, D. (2015b). *GLM multivariate, MANOVA & canonical correlation* [PDF]. Retirado de http://www.statisticalassociates.com/glm_multivariate_cc.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. doi:10.1080/13600800500283585
- Germeroth, D. (1991). Lonely days and lonely nights: Completing the doctoral dissertation. *ACA Bulletin*, 76, 60-89.

- Gieysztor, A. (1996). Gestão e recursos. In H. Ridder-Symoens (Ed.), *Uma história da universidade na Europa: Vol. I. As universidades na idade média* (pp. 107-141, M. Torre, Coord. Trad.). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Gilbert, R. (2004). A framework for evaluating the doctoral curriculum. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(3), 299-309. doi:10.1080/0260293042000188258
- Golde, C. M. (2010). Entering different worlds: Socialization into disciplinary communities. In S. Gardner & P. Mendoza (Eds.), *On becoming a scholar: Socialization and development in doctoral education* (pp. 79-96). Sterling: Stylus.
- Gorochoy, N. (2009). Les maîtres parisiens et la genèse de l'Université (1200-1231). *Cahiers de Recherches Médiévales et Humanistes*, 18, 53-73. doi:10.4000/crm.11684
- Grácio, R. (1971). Bacharel. In J. Serrão (Dir.), *Dicionário de história de Portugal: Vol. I* (pp. 269-270). Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- Grant, B. (2003). Mapping the pleasures and risks of supervision. *Discourse*, 24(2), 175-190. doi:10.1080/0159630030303042
- Green, B. & Lee, A. (1995). Theorising postgraduate pedagogy. *Australian Universities' Review*, 38(2), 40-45.
- Green, H. & Powell, S. (2005). *Doctoral study in contemporary higher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Green, H. & Powell, S. (2007). Introduction. In S. Powell & H. Green (Eds.), *The doctorate worldwide* (pp. 3-16). Maidenhead: Open University Press.
- Guagnini, A. (2004). Technology. In W. Rüegg (Ed.), *A history of university in Europe: Volume III. Universities in the nineteenth and early twentieth centuries, 1800-1945* (pp. 593-635). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gurr, G. M. (2001). Negotiating the "rackety bridge": A dynamic model for aligning supervisory style with research student development. *Higher Education Research and Development*, 20(1), 81-92. doi:10.1080/07924360120043882
- Habermas, J. (1987). The idea of the university: Learning processes. *New German Critique*, 41, 3-22. doi:10.2307/488273
- Haddad, Y. (2002). *Muslims in the west: From sojourners to citizens*. Oxford: Oxford University Press.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). London: Pearson.

- Halse, C. & Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79-92. doi:10.1080/03075070902906798
- Hambleton, R. K. & Zenisky, A. L. (2011). Translating and adapting tests for cross-cultural assessments. In D. Matsumoto & F. J. van de Vijver (Eds.), *Cross-cultural research methods in psychology* (pp. 46-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hartnett, R. T. (1976). Environments for advanced learning. In J. Katz & R. T. Hartnett (Eds.), *Scholars in the making: The development of graduate and professional students* (pp. 49-84). Cambridge: Ballinger.
- Hartnett, R. T. & Katz, J. (1976). Past and present. In J. Katz & R. T. Hartnett (Eds.), *Scholars in the making: The development of graduate and professional students* (pp. 3-15). Cambridge: Ballinger.
- Haskins, C. H. (1927/1971). *The renaissance of the twelfth century*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hasrati, M. (2005). Legitimate peripheral participation and supervising Ph.D. students. *Studies in Higher Education*, 30(5), 557-570. doi:10.1080/03075070500249252
- Heckhausen, J. (2005). Psychological approaches to human development. In M. L. Johnson (Ed.), *The Cambridge Handbook of Age and Ageing* (pp. 181-189). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hodgson, C. S. & Simoni, J. M. (1995). Graduate student academic and psychological functioning. *Journal of College Student Development*, 36(3), 244-253.
- 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). Maidenhead: Open University Press.
- Houssaye, J. (1992). *Le triangle pédagogique* (2^{ème} ed.). Berne: Peter Lang.
- Howell, D. C. (2013). *Statistical methods for psychology* (8th ed.). Belmont: Cengage.
- Howitt, D. & Cramer, D. (2008). *Introduction to research methods in psychology* (2nd ed.). London: Prentice Hall.
- Humboldt, W. (1810/1970). University reform in Germany: Reports and documents. *Minerva*, 8, 242-267.
- Hus, A. (1965). *Docere et les mots de la famille de docere*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hus, A. (1974). Doctor, doctrina et les mots de sens voisin en latin classique. *Revue de Philologie, de Littérature et d'Histoire Anciennes*, 48, 35-45.

- Huyer, S. (2015). Is the gender gap narrowing in science and engineering? In United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO (Org.), *UNESCO science report: Towards 2030* (pp. 85-103) [PDF]. Retirado de http://en.unesco.org/unesco_science_report
- Jaspers, K. (1946/2013). *La idea de la universidad* (S. M. García, Trad.). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Kasworm, C. & Bowles, T. (2010). Doctoral students as adult learners. In S. K. Gardner & P. Mendoza (Eds.), *On becoming a scholar: Socialization and development in doctoral education* (pp. 223-241). Sterling: Stylus.
- Katz, J. (1976). Development of the mind. In J. Katz & R. T. Hartnett (Eds.), *Scholars in the making: The development of graduate and professional students* (pp. 107-126). Cambridge: Ballinger.
- Katz, J. & Hartnett, R. T. (Eds.). (1976). *Scholars in the making: The development of graduate and professional students*. Cambridge: Ballinger.
- Kegan, R. (2009). What “form” transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 35-52). New York: Routledge.
- Kehm, B. M. (2007). Quo vadis doctoral education? New european approaches in the context of global changes. *European Journal of Education*, 42(3), 307-319. doi:10.1111/j.1465-3435.2007.00308.x
- Kemp, M. W., Newnham, J. P., & Chapman, E. (2012). The biomedical doctorate in the contemporary university: Education or training and why it matters. *Higher Education*, 63(5), 631-644. doi:10.1007/s10734-011-9464-5
- Kerr, C. (1963/2001). *The uses of the university* (5th ed.). London: Harvard University Press.
- Klinge, M. (2004). Teachers. In W. Rüegg (Ed.), *A history of university in Europe: Vol. III. Universities in the nineteenth and early twentieth centuries, 1800–1945* (pp. 123-161). Cambridge: Cambridge University Press.
- Knefelkamp, L. (1999). Introduction. In W. G. Perry, *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme* (pp. xi-xxxviii). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kouamé, T. & Tournier, L. (1998). L'honneur des docteurs. Statut social et identité professionnelle chez les universitaires parisiens à la fin du Moyen Âge. *Cahiers d'Histoire. Revue d'Histoire Critique*, 71, 13–36.

- Koyré, A. (1956). The origins of modern science: A new interpretation. *Diogenes*, 4(16), 1-22. doi:10.1177/039219215600401601
- Kuh, G. & Stage, F. (1992). Student development. In B. R. Clark & G. R. Neave (Eds.), *The encyclopedia of higher education: Vol. 3. Analytical perspectives* (pp. 1719-1730). Oxford: Pergamon Press.
- Lapassade, G. (1963/1997). *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris: Economica.
- Leary, T. (1957/2004). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. Eugene: Resource Publications.
- Le Bras, G. (1959). Velut splendor firmamenti: Le docteur dans le droit de l'église médiévale. In C. J. Edie (Ed.), *Mélanges offerts à Etienne Gilson* (pp.373-388). Paris: Vrin.
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267-281. doi:10.1080/03075070802049202
- Lee, A. & Green, B. (2009). Supervision as metaphor. *Studies in Higher Education*, 34(6), 615-630. doi:10.1080/03075070802597168
- Lee, A., Brennan, M., & Green, B. (2009). Re-imagining doctoral education: Professional Doctorates and beyond. *Higher Education Research & Development*, 28(3), 275-287. doi:10.1080/07294360902839883
- Le Goff, J. (1957/2014). *Les intellectuels au moyen âge* (3a ed.). Paris: Seuil.
- Leff, G. (1996). A faculdade de Artes. In H. Ridder-Symoens (Ed.), *Uma história da universidade na Europa: Vol. I. As universidades na idade média* (pp. 307-336, M. Torre, Coord. Trad.). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Leydesdorff, L. (2006). *The knowledge-based economy: Modeled, measured, simulated*. Boca Raton: Universal Publishers.
- Leydesdorff, L. & Etzkowitz, H. (1998). The triple helix as a model for innovation studies. *Science and Public Policy*, 25(3), 195–203. doi:10.1093/spp/25.3.195
- Lindén, J. (1999). The contribution of narrative to the process of supervising PhD students. *Studies in Higher Education*, 24(3), 351-369. doi:10.1080/03075079912331379945
- Li, S. & Seale, C. (2007). Managing criticism in Ph.D. supervision: A qualitative case study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 511-526. doi:10.1080/03075070701476225

- Löfström, E. & Pyhältö, K. (2014). Ethical issues in doctoral supervision: The perspectives of PhD students in the natural and behavioral sciences. *Ethics & Behavior*, 24(3), 195-214. doi:10.1080/10508422.2013.830574
- Lombard, F. (2007). Du triangle de Houssaye au tétraèdre des TIC: comprendre les interactions entre les savoirs d'expérience et ceux de recherche. In B. Charlier & D. Peraya (Dir.), *Transformations des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (pp. 137-154). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Lovitts, B. E. (2005). Being a good course-taker is not enough: A theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30(2), 137-154. doi:10.1080/03075070500043093
- Machado, J. P. (1990). *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (Vol. 3). Lisboa: Livros Horizonte.
- Maher, M. A., Ford, M. E., & Thompson, C. M. (2004). Degree progress of women doctoral students: Factors that constrain, facilitate, and differentiate. *The Review of Higher Education*, 27(3), 385-408. doi:10.1353/rhe.2004.0003
- Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *Higher Education*, 58(3), 359-373. doi:10.1007/s10734-009-9199-8
- Makdisi, G. (1970). Madrasa and university in the middle ages. *Studia Islamica*, 32, 255-264. doi:10.2307/1595223
- Makdisi, G. (1981). *The rise of colleges: Institutions of learning in islam and the west*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Makdisi, G. (1989). Scholasticism and humanism in classical islam and the christian west. *Journal of the American Oriental Society*, 109(2), 175-182. doi:10.2307/604423
- Marías, J. (1941/1980). *Historia de la filosofía* (32a ed.). Madrid: Revista de Occidente.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com utilização do SPSS* (5a ed.). Lisboa: Edições ReportNumber.
- Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software e aplicações* (2a ed.). Lisboa: ReportNumber.
- Marôco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Marrou, H. (1971/1985). *Historia de la educación en la antigüedad* (Y. B. de Quiroga, Trad.). Madrid: Akal.

- Maxwell T. (2003) From first to second generation professional doctorate. *Studies in Higher Education*, 28(3), 279–291. doi:10.1080/03075070309292
- Maxwell, T. & Smyth, R. (2011). Higher degree research supervision: From practice toward theory. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 219-231. doi:10.1080/07294360.2010.509762
- McAdams, D. P. (1996). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological Inquiry*, 7, 295–321. doi:10.1207/s15327965pli0704_1
- McAdams, D. P. & Cox, K. S. (2010). Self and identity across the life span. In M. Lamb & A. Freund (Eds.), *The handbook of life-span development: Social and emotional development – Vol. 2* (pp. 158-207). Hoboken: Wiley.
- 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. doi:10.1080/07294360500453012
- McEwen, M. K. (2003). The nature and uses of theory. In S.R. Komives, D.B. Woodard, Jr., & Associates (Eds.), *Student services: A handbook for the profession* (4th ed., pp. 203-233). San Francisco: Jossey-Bass.
- McWilliam, E. & Taylor, P. (2001). Rigorous, rapid and relevant: Doctoral training in new times. In B. Green, T. Maxwell, & P. Shanahan (Eds.), *Doctoral education and professional practice: The next generation?* (pp. 229-246). Armdale: Kardoorair Press.
- Melo, M. (2000a). *Quid petis? Um estudo sobre o processo de doutoramento* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Évora, Évora.
- Melo, M. (2000b). Doutoramento: Uma vida adiada? In C. Machado, M. Melo, V. Franco, & N. Santos (Orgs.), *Interfaces da psicologia: Actas do congresso internacional, Vol I* (pp. 373-384). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Melo, M. (2003). Supervisão de estudos pós-graduados: As necessidades dos estudantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10(8), 1415-1431.
- Melo, M. (2003, Abril). *PhD students: Supervision and development*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

- Merriam, S. B. & Clark, M. C. (2006). Learning and development: The connection in adulthood. In C. Hoare (Ed.), *Handbook of adult development and learning* (pp. 27-51). Oxford: Oxford University Press.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Meyers, L.S., Gamst, G., & Guarino, A.J. (2013). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Thousand Oaks: Sage.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, T. K. & Prince, J. S. (1976). *The future of student affairs: A guide to student development for tomorrow's higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moraw, P. (1996). Carreiras profissionais dos diplomados pelas universidades. In H. Ridder-Symoens (Ed.), *Uma história da universidade na Europa: Vol. I. As universidades na idade média* (pp. 243-278, M. Torre, Coord. Trad.). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Moreira, J. M. (2009). *Questionários: Teoria e prática* (2a ed.). Coimbra: Almedina.
- Moscovici, P. (2000). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris: Nathan Université.
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. doi: 10.7334/psicothema2013.24
- Murphy, N., Bain, J., & Conrad, L. (2007). Orientations to research higher degree supervision. *Higher Education*, 53, 209-234. doi:10.1007/s10734-005-5608-9
- Nakosteen, M. (1963). *History of islamic origins of western education*. Boulder: University of Colorado Press.
- Nasr, S. (1987). *Traditional islam in the modern world*. London: Kegan Paul.
- Nelson, M. L. & Friedlander, M. L. (2001). A close look at conflictual supervisory relationships: The trainee's perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 384-395. doi:10.1037//0022-0167.48.4.384
- Nettles, M. T. & Millett, C. M. (2006). *Three magic letters: Getting to Ph.D.* Baltimore: John Hopkins University Press.
- Neumann, R. (2005). Doctoral differences: Professional doctorates and PhDs compared. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2), 173-188. doi:10.1080/13600800500120027

- Noble, K. A. (1994). *Changing doctoral degrees: An international perspective*. Buckingham: Open University Press.
- Noguès, B. (2014). Thèses et doctorat dans le cursus universitaire en France aux XVIIe-XVIIIe siècles. In F. Cros, E. Bombaron & M.-L. Vitali (Coord.), *Doctorat et monde professionnel* (pp. 25-38). Paris: L'Harmattan.
- Noiriel, G. (1996/2005). *Sur la crise de l'histoire*. Paris: Gallimard.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. London: Polity Press.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Nyquist, J. (2002). The PhD. A tapestry of change for the 21st century. *Change*, 34(6), 12-20. doi:10.1080/00091380209605564
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE (2007). Revised field of science and technology (FOS) classification in the Frascati manual [PDF]. Retirado de www.oecd.org/science/inno/38235147.pdf
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE (2014). Who are the doctorate holders and where do their qualifications lead them? [PDF]. Retirado de http://www.oecd-ilibrary.org/education/who-are-the-doctorate-holders-and-where-do-their-qualifications-lead-them_5jxv8xsvp1g2-en
- Overton, W. F. (2010). Life-span development: Concepts and issues. In W. F. Overton (Ed.), *The handbook of life-span development: Volume 1, Cognition, biology and methods* (pp. 1-29). Hoboken: Wiley.
- 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. doi:10.1080/13600800500120068
- Park, C. (2007). Redefining the doctorate [PDF]. Retirado de <https://www.heacademy.ac.uk/resource/redefining-doctorate>
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pearson, M. (1999). The changing environment for doctoral education in Australia: Implications for quality management, improvement and innovation. *Higher Education Research and Development*, 18(3), 269-287. doi:10.1080/0729436990180301
- Pedersen, O. (2000). *The first universities* (2nd ed., R. North, Trad.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Péguy, C. (1913/1992). L'argent. In R. Burac (Ed.), *Charles Péguy: Oeuvres en prose complètes* (T. 3, pp. 784-996). Paris: Gallimard.
- Perry, W. G. (1968/1999). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Phillips, E. & Pugh, D. (2005). *How to get a PhD: A handbook for students and their supervisors* (4th ed.). Glasgow: Open University Press.
- Pole, C. (1998). Joint supervision and the PhD: Safety net or panacea? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(3), 259-271. doi:10.1080/0260293980230303
- Pole, C. J., Sprockereef, A., Burgess, R. G., & Lakin, E. (1997). Supervision of doctoral students in the natural sciences: Expectations and experiences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(1), 49-63. doi:10.1080/0260293970220104
- Post, G. (1934). Parisian masters as a corporation, 1200-1246. *Speculum*, 9(4), 421-445. doi: 10.2307/2850224
- Post, G., Giocarinis, K., & Kay, R. (1955). The Medieval Heritage of a Humanistic Ideal: Scientia donum dei est, unde vendi non potest. *Traditio*, 11, 195-234.
- Pyhältö, K., Toom, A., Stubb, J., & Lonka, K. (2012). Challenges of becoming a scholar: A study of doctoral students' problems and well-being. *International Scholarly Research Network Education*, 12, 1-12. doi:10.5402/2012/934941
- Renaudet, A. (1981). *Humanisme et renaissance* (2a ed.). Genève: Slatkine.
- Renaut, A. (1997). *Universidade e cultura*. Lisboa: Edições Colibri.
- Riché, P. (1995). *Education et culture dans l'occident barbare: Ve-VIIIe siècle* (4e éd.). Paris: Seuil.
- Riché, P. (1999). *Écoles et enseignement dans le haut moyen âge* (3e éd.). Paris: Picard.
- Riché, P. & Verger, J. (2013). *Maîtres et élèves au moyen âge*. Paris: Pluriel.
- Rodgers, R. F. (1990). Recent theories and research underlying student development. In D. Creamer & Associates (Eds.), *College student development: Theory and practice for the 1990s* (pp. 27-79). Alexandria: American College Personnel Association.
- Rogers, C. (1961/2009). *Tornar-se pessoa* (E. Letras, Trad.). Lisboa: Padrões Culturais.
- Rokeach, M. (1969). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rosen, B. C. & Bates, A. P. (1967). The structure of socialization in graduate school. *Sociological Inquiry*, 37, 71-84. doi:10.1111/j.1475-682x.1967.tb00640.x

- Rosenthal, R. (1994). On being one's own case study: Experimenter effects in behavioural research – 30 years later. In W. R. Shadish & S. Fuller (Eds.), *The social psychology of science* (pp. 124-161). New York: Guilford.
- Rüegg, W. (1996a). Prólogo. In H. Ridder-Symoens (Ed.), *Uma história da universidade na Europa: Vol. I. As universidades na idade média* (pp. XVII-XXV, M. Torre, Coord. Trad.). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Rüegg, W. (1996b). Temas. In H. Ridder-Symoens (Ed.), *Uma história da universidade na Europa: Vol. I. As universidades na idade média* (pp. 3-31, M. Torre, Coord. Trad.). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Rüegg, W. (2004a). Themes. In W. Rüegg (Ed.), *A history of university in Europe: Vol. III. Universities in the nineteenth and early twentieth centuries, 1800–1945* (pp. 3-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rüegg, W. (2004b). Theology and the arts. In W. Rüegg (Ed.), *A history of university in Europe: Vol. III. Universities in the nineteenth and early twentieth centuries, 1800–1945* (pp. 393-458). Cambridge: Cambridge University Press.
- Saavedra, L., Vieira, C., Araújo, A., Faria, L., Silva, A., Loureira, T., Taveira, M., & Ferreira, S. (2011). (A)simetrias de género no acesso às engenharias e ciências no ensino superior público. *Ex Aequo*, 23, 163-177.
- Sanford, N. (1966/2006). *Self and society: Social change and individual development*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Santiago-Otero, H. (1988). *Fe y cultura en la edad media*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Santos, B. S. (1989/2002). *Introdução a uma ciência pós-moderna* (6a ed.). Porto: Afrontamento.
- Saraiva, A. J. (2000). *História da cultura em Portugal: Vol. I – Renascimento e contra-reforma*. Lisboa: Gradiva.
- Sartre, J. P. (1943/1976). *L'être et le néant*. Paris: Gallimard.
- Savin, N. E., & White, K. J. (1977). The Durbin-Watson test for serial correlation with extreme sample sizes or many regressors. *Econometrica*, 45(8), 1989-1996. doi:10.2307/1914122
- Schwartz, A. T. (1994). Graduate education in chemistry: More and more about less and less? *Journal of Chemical Education*, 71(8), 949-950. doi:10.1021/ed071p949
- Schwinges, R. C. (1996). Formação dos estudantes e vida estudantil. In H. Ridder-Symoens (Ed.), *Uma história da universidade na Europa: Vol. I. As universidades*

- na idade média (pp. 195-242, M. Torre, Coord. Trad.). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Serrão, J. V. (1971). Doutor, título de. In J. Serrão (Dir.), *Dicionário de História de Portugal*: Vol. I (pp. 852-853). Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- Serrão, J. V. (1983). *História das universidades*. Porto: Lello & Irmão Editores.
- Serres, M. (1989). *Éléments d'histoire des sciences*. Paris: Bordas.
- Shannon, A. G. (1995). Research degree supervision: More mentor than master. *Australian Universities' Review*, 38(2), 12-15.
- Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques*. New York: Wiley.
- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. A. (2005). *A ambição para a excelência: A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- Sinclair, M. (2004). *The pedagogy of 'good' PhD supervision: A national cross-disciplinary investigation of PhD supervision*. Canberra: Australian Government, Department of Education, Science and Training.
- Smeby, J. C. (2000). Same-gender relationships in graduate supervision. *Higher Education*, 40(1), 53-67. doi:10.1023/a:1004040911469
- Soczka, L. & Lapassade, G. (1977). O mito do adulto: Entrevista com Georges Lapassade. *Análise Psicológica*, 1, 13-22.
- Steffen, W. (1981). *Die studentische autonomie im mittelalterlichen Bologna* [A autonomia estudantil na Bolonha medieval]. Bern: Peter Lang Publishers.
- Steiner, G. (2005). *As lições dos mestres* (R. P. Cabral, Trad.). Lisboa: Gradiva.
- Sternberg, D. (1981). *How to complete and survive a doctoral dissertation*. New York: St. Martin's Press.
- Stevens-Long, J., Schapiro, S. A., & McClintock, C. (2012). Passionate scholars: Transformative learning in doctoral education. *Adult Education Quarterly*, 62(2), 180-198. doi:10.1177/0741713611402046
- Stiglitz, J. E. (1999). Knowledge as a global public good. In I. Kaul, I. Grunberg, & M. A. Stern (Eds.), *Global public goods: International cooperation in the 21st century* (pp. 308-325): Oxford: Oxford University Press.
- Stubbs, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2011). Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced socio-psychological well-being. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 33-50. doi:10.1080/0158037X.2010.515572
- Styles, I. & Radloff, A. (2001). The synergistic thesis: Student and supervisor perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 25(1), 97-106. doi:10.1080/03098770020030533

- Suchodolski, B. (2000). *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas* (5a ed., L. Soeiro, Trad.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Taylor, P. (1995). Postgraduate education and open learning: Anticipating a new order? *Australian Universities Review*, 38(2), 28-31.
- Taylor, S. & Beasley, N. (2005). *A handbook for doctoral supervisors*. New York: Routledge.
- Teichler, U. (2011). Bologna – Motor or stumbling block for the mobility and employability of graduates? In H. Schomburg & U. Teichler (Eds.), *Employability and mobility of bachelor graduates in Europe: Key results of the Bologna process* (pp. 3-41). Rotterdam: Sense Publishers.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington: American Psychological Association.
- Thomson, P. & Walker, M. (2010). Doctoral education in context: The changing nature of the doctorate and doctoral students. In P. Thomson & M. Walker (Eds.), *The Routledge doctoral student's companion: Getting to grips with research in education and the social sciences* (pp. 9-26). New York: Routledge.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Torgal, L. R. (1990). Da(s) crise(s) e do(s) mito(s) da(s) universidade(s). *Revista de História das Ideias*, 12, 7-17.
- Torgal, L. R. (1993). “Quid petis?” Os “doutoramentos” na Universidade de Coimbra. *Revista de História das Ideias*, 15, 177-316.
- Torgal, L. R. (2015). *História, que História?* Lisboa: Temas e Debates.
- Tukey, J. W. (1962). The future of data analysis. *The Annals of Mathematical Statistics*, 33(1) 1-67. doi:10.2307/2237638
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO (2015a). Fact sheet: Human resources in R&D [PDF]. Retirado de <http://www.uis.unesco.org/ScienceTechnology/Pages/doctorate-degree-holders.aspx>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO (2015b). UNESCO science report: Towards 2030 [PDF]. Retirado de http://en.unesco.org/unesco_science_report
- van Belle, G. (2008). *Statistical rules of thumb* (2nd ed.). Hoboken: Wiley.

- Vandermeersch, P. A. (2002). Os docentes. In H. Ridder-Symoens (Ed.), *Uma história da universidade na Europa: Vol. II. As universidades na Europa moderna, 1500-1800* (pp. 201-248, M. Torre, Coord. Trad.). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- van de Vijver, F. J. & Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, 1(2), 89-99. doi:10.1027/1016-9040.1.2.89
- van Steenberghe, F. (1954). L'organisation des études au moyen âge et ses répercussions sur le mouvement philosophique. *Revue Philosophique de Louvain*, 36(3), 572-592. doi:10.3406/phlou.1954.4516
- van Steenberghe, F. (1955). *Aristotle in the west: The origins of latin aristotelianism*. Louvain: Nauwelaerts.
- Verger, J. (1986). Doctor, doctoratus. In R. Auty, R. Bautier, & N. Angermann (Eds.), *Lexikon des Mittelalters* (Vol. III, pp. 1155-1156). München: Artemis Verlag.
- Verger, J. (1992). "Nova et vetera" dans le vocabulaire des premiers statuts et privilèges universitaires français. In O. Weijers (Ed.), *Vocabulaire des écoles et des méthodes d'enseignement au moyen âge: Actes du colloque, Rome 21-22 octobre 1989* (pp. 191-205). Turnhout: Brepols.
- Verger, J. (1996a). Modelos. In H. Ridder-Symoens (Ed.), *Uma história da universidade na Europa: Vol. I. As universidades na idade média* (pp. 34-71, M. Torre, Coord. Trad.). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Verger, J. (1996b). Os professores. In H. Ridder-Symoens (Ed.), *Uma história da universidade na Europa: Vol. I. As universidades na idade média* (pp. 143-167, M. Torre, Coord. Trad.). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Verger, J. (1999). *Culture, enseignement et société en occident aux XIIe et XIIIe siècles*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Verger, J. (2010). Les bibliothèques de professeurs comme témoignages de leur culture et de leurs méthodes de travail (France, XIIIe–XVe siècles). *Vorträge und Forschungen: Beiträge zur Kulturgeschichte der Gelehrten im späten Mittelalter*, 73, 101-116. doi:http://dx.doi.org/10.11588/vuf.2010.0.18066
- Verger, J. (1973/2013). *Les universités au moyen âge*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vignaux, P. (1958/1994). *A filosofia na idade média* (M. Figueiredo, Trad.). Lisboa: Presença.
- Vilkinas, T. (2002). The PhD process: The supervisor as manager. *Education+ Training*, 44(3), 129-137. doi:10.1108/00400910210424337

- Vilkinas, T. (2008). An exploratory study of the supervision of Ph.D./research students' theses. *Innovative Higher Education*, 32(5), 297-311. doi:10.1007/s10755-007-9057-5
- Vulliez, C. (1992). Le vocabulaire des écoles urbaines des XIIe et XIIIe siècles à travers les summae dictaminis. In O. Weijers (Ed.), *Vocabulaire des écoles et des methods d'enseignement au moyen âge: Actes du colloque, Rome 21-22 octobre 1989* (pp. 86-101). Turnhout: Brepols.
- Vygotsky, L. (1934/2007). *Pensamento e linguagem* (M. S. Pereira, Trad.). Lisboa: Relógio D'Água.
- Wagner, D. (Ed.). (1986). *The seven liberal arts in the middle ages*. Bloomington: Indiana University Press.
- Walker, G. E. (2006). The questions in the back of the book. In C. M. Golde & G. E. Walker (Eds.), *Envisioning the future of doctoral education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1967/2011). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. London: Norton.
- Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. (2001). *Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Weijers, O. (1979). Terminologie des universités naissantes: Étude sur le vocabulaire utilisé par l'institution nouvelle. *Miscellanea Mediaevalia*, 12(1), 258-280.
- Weijers, O. (1987). *Terminologie des universités au XIIIe siècle*. Roma: Edizioni dell'Ateneo.
- Weijers, O. (1988). La spécificité du vocabulaire universitaire du XIIIe siècle. In O. Weijers (Ed.), *Actes du colloque: Terminologie de la vie intellectuelle au moyen âge, Leyde/La Haye 20-21 septembre 1985* (pp. 41-46). Turnhout: Brepols.
- Weimar, P. (1982). Zur doktorwürde der bologneser legisten [Sobre o doutoramento dos legistas de Bolonha]. In C. Bergfeld (Ed.), *Aspekte europäischer rechtsgeschichte. Festgabe für Helmut Coing zum 70. geburtstag* (pp. 421-443). Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Wilson, M. E. & Wolf-Wendel, L. E. (2011). *ASHE reader on college student development theory*. Boston: Pearson.
- Yates, L. (2004). *What does good education research look like?* Maidenhead: Open University Press.

- Yeatman, A. (1995). Making supervision relationships accountable: Graduate students log. *Australian Universities' Review*, 38(2), 9-11.
- Zhao, F. (2003). Transforming quality in research supervision: A knowledge-management approach. *Quality in Higher Education*, 9(2), 187-197. doi:10.1080/13538320308149
- Zhao, C. M., Golde, C. M., & McCormick, A. C. (2007). More than a signature: How advisor choice and advisor behaviour affect doctoral student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 263-281. doi:10.1080/03098770701424983

Anexo 1 – Descrição da população

Descrição da população doutoral das três instituições

Em valores absolutos, na Universidade de Évora estavam inscritos 343 doutorandos e 301 doutorandas, no IST estavam inscritos 708 doutorandos e 355 doutorandas e no ISCTE-IUL 410 doutorandos e 290 doutorandas. A distribuição dos estudantes pelas áreas científicas das três instituições (Figura 1), diferenciada por sexo evidencia desde logo contrastes expressivos entre o número de estudantes das Ciências Sociais (CS) e das Ciências da Engenharia e Tecnologias (CET; com um total de 846 e 892 estudantes de doutoramento respetivamente, correspondentes a 35,14% e 37,05%), por comparação com as áreas das Ciências Exatas e Naturais (CEN) e das Humanidades (HUM; com um total de 358 e 311 estudantes de doutoramento respetivamente, representando 14,86% e 12,95% da população total de estudantes de doutoramento das três instituições). Ao nível da distribuição por sexo, as Ciências Exatas e Naturais e as Ciências Sociais apresentam valores muito próximos entre o sexo masculino e feminino nas três instituições (embora os valores globais sejam distintos). Ao invés, as Humanidades e as Ciências da Engenharia e Tecnologias parecem ser dominadas pelo sexo masculino tanto na Universidade de Évora, como no IST e no ISCTE-IUL.

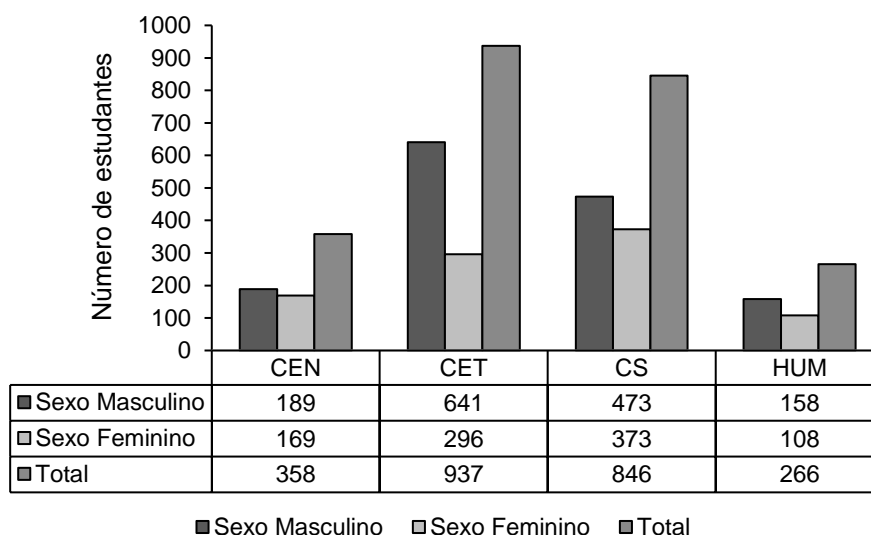


Figura 1 – Distribuição dos estudantes de doutoramento pelas diferentes áreas científicas e por sexo nas três instituições, em valor absoluto.

Anexo 2 - Instrumentos de recolha de dados

Questionário de caracterização pessoal e académica

Este questionário pretende estudar a forma como os/as estudantes de doutoramento vivenciam alguns aspetos desse processo, nomeadamente os aspetos relacionados com a qualidade percebida da relação entre o/a estudante de doutoramento e o/a seu/sua orientador/a e com a importância desta relação para o desenvolvimento pessoal do/a estudante.

Por favor, leia atentamente e responda a **todas** as questões.

Os dados obtidos destinam-se exclusivamente à elaboração de uma investigação de mestrado subordinada à temática do doutoramento, garantindo-se o seu total **anonimato** e **confidencialidade**.

1. Género: Feminino Masculino 2. Ano de nascimento: _____
3. Situação marital: _____ 4. Crianças a cargo: Sim Não
5. Nome do programa de doutoramento: _____ 6. Instituição: _____
7. Área científica do doutoramento: _____ 8. Ano e semestre que frequenta: _____
9. Quando começou a trabalhar no seu doutoramento? _____ / _____ (mês/ano)
10. Quando pensa terminar a tese de doutoramento? _____ / _____ (mês/ano)
11. Qual a duração prevista dos seus trabalhos de doutoramento (duração total, em meses, de todo o processo)? _____ (meses)
12. Considere o processo de doutoramento supostamente dividido em 10 momentos, em que 1 corresponde ao início dos trabalhos e 10 ao seu final. Assinale, por favor, o número que, em seu entender, melhor corresponde ao atual momento do seu trabalho:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Início									Fim

13. Qual a sua habilitação de acesso ao doutoramento:

Ano de conclusão

- Licenciatura pré-Bolonha. _____
- Mestrado pré- Bolonha. _____
- Mestrado pós- Bolonha. _____
- Outra. Qual? _____

14. Trabalha atualmente? Sim Não

Se sim, indique: a tempo parcial a tempo integral

15. Possui bolsa de doutoramento (ou dispensa de serviço)? Sim Não

15.1. Durante quanto tempo? _____

16. Quais os motivos que o/a levaram a seguir o programa de doutoramento que está a frequentar? Escolha, por ordem, os **quatro motivos** que considera mais importantes, indicando o principal motivo que o levou a escolher o programa com **1** e assim sucessivamente até **4**.

__ Aumentar/aprofundar o conhecimento sobre o meu campo de estudos.

__ Ingressar numa carreira profissional.

__ Mudar de campo de estudos.

__ Não encontrei emprego e decidi voltar a estudar.

__ Recomendação de um/a professor/a universitário/a.

__ Interesses pessoais.

__ Progressão na carreira profissional.

__ Ganhar mais dinheiro.

__ Seguir uma carreira académica.

__ Outro. Qual? _____

17. No momento de resposta a este questionário, já tem orientador/a? Sim Não

Se não tem orientador/a termine aqui o questionário.

18. Tem coorientador/a? Sim Não

Em caso de coorientação, por favor responda relativamente à pessoa que acompanha mais de perto os seus trabalhos de doutoramento.

19. Género do/a orientador/a Feminino Masculino

20. Instituição do/a orientador/a _____

21. Qual o grau de liberdade que teve na escolha do/a seu orientador/a?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nenhum								Total	

22. No momento atual, qual a frequência dos contactos/reuniões formais com o/a seu/sua orientador/a? Assinale apenas uma opção.

- Pelo menos uma vez por semana.
- Várias vezes por mês.
- 1 ou 2 vezes por mês.
- de 2 em 2 meses.
- de 6 em 6 meses.

23. No momento atual, qual o tipo de contacto mais frequente com o/a seu/sua orientador/a?

- Presencial.
- Por e-mail.
- Por telefone.
- Outro. Qual? _____

24. No momento atual, quantas horas semanais dedica, em média, ao seu trabalho de doutoramento?

a) Aulas, conferências, seminários, etc. _____ horas b) Outros trabalhos _____ horas

25. Como surgiu o seu tema de doutoramento?

- Foi escolhido por si
- Foi escolhido por si a partir de sugestões do/a orientador/a
- Foi escolhido pelo/a orientador/a

26. Qual o grau de liberdade que teve na escolha do tema da sua tese de doutoramento?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Nenhum Total

27. O seu trabalho de doutoramento:

- É independente da investigação do/a orientador/a
- Relaciona-se com a investigação do/a orientador/a
- Relaciona-se com a investigação do/a orientador/a e insere-se no trabalho de uma equipa de investigação

27.1. Qual o grau de independência do seu trabalho?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Nenhum

Total

Questionário de Interação Estudante de Doutoramento-orientador

Mainhard, Rijst, Tartwijk & Wubbels (2009)

O meu orientador/A minha orientadora...

Item		Nunca					Sempre				
1	coopera sempre se eu necessitar de algo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	humilha-me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	age de forma pouco convincente em relação às minhas iniciativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	é rápido a criticar-me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	não é claro durante as nossas conversas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	acredita em mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	desacredita-me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	ajuda-me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	dá-me feedback completo sobre o meu trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	tem mau feitio durante as nossas discussões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	está insatisfeito com o meu progresso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	segue as minhas propostas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	antecipa possíveis mal-entendidos entre nós	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	pensa que eu não sei nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	é impaciente comigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	é crítico do meu trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	escuta-me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 18 cria uma atmosfera de ambiguidade durante os nossos encontros
- 19 é rígido a avaliar o meu progresso
- 20 exige muito de mim
- 21 age com confiança quando estamos a discutir os meus trabalhos/artigos
- 22 diz que eu não tenho capacidades
- 23 explica sempre de forma compreensível quando pergunto algo
- 24 dá-me orientações claras
- 25 pensa que eu sou desonesto
- 26 dá-me apoio
- 27 dá-me muitos conselhos
- 28 fica indeciso com as minhas iniciativas
- 29 age de forma profissional durante os nossos encontros
- 30 reage entusiasticamente às minhas iniciativas
- 31 irrita-se comigo
- 32 é alguém com quem posso contar
- 33 presta atenção se eu tiver algo para dizer
- 34 é inseguro durante os nossos encontros
- 35 permite-me tomar as minhas próprias decisões
- 36 acha que não sou de confiança
- 37 partilha o meu sentido de humor
- 38 é tímido nas nossas discussões

- 39 deixa-me escolher a minha própria direção
- 40 é facilmente impressionado por mim
- 41 corrige-me imediatamente se eu fizer algo de errado
-

Questionário de Relação com o/a Orientador/a

As frases seguintes referem-se à forma como se sente na relação com o/a seu/sua orientador/a. Em cada uma das frases indique, por favor, a opção que melhor se adequar à sua opinião, assinalando:

1 – se está totalmente em desacordo; 2 – se está em desacordo, mas não totalmente; 3 – se não concorda nem discorda; 4 – se está de acordo, mas não totalmente; 5 – se está totalmente de acordo

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 O/A orientador/a tem disponibilidade para me orientar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 A minha relação com o/a orientador/a é uma relação gratificante | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 O/A orientador/a calendariza os trabalhos a apresentar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 O/A orientador/a respeita o meu ritmo de trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 O/A orientador/a acompanha o desenvolvimento dos meus trabalhos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 A minha relação com o/a orientador/a é uma relação fria | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 O/A orientador/a mostra interesse pela minha carreira profissional | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 O/A orientador/a faz-me sentir inseguro/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 A minha relação com o/a orientador/a é próxima em termos pessoais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 As minhas reuniões com o/a orientador/a são proveitosas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 O/A orientador/a propõe-me trabalhos exequíveis | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 O/A orientador/a proporciona-me a informação de que necessito | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 O/A orientador/a dá-me <i>feedback</i> dos meus trabalhos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 A minha relação com o/a orientador/a é uma relação empática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 O/A orientador/a valoriza os progressos no meu trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 O/A orientador/a não se interessa pelo meu tema de trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 O/A orientador/a dá-me o apoio de que necessito | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 A relação com o/a orientador/a possibilita-me crescimento pessoal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 O/A orientador/a faz-me sentir confiante no meu trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 O/A orientador/a dá-me <i>feedback</i> dos meus trabalhos em tempo útil | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21 O/A orientador/a está aberto às minhas ideias e sugestões | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 O/A orientador/a dá sugestões úteis para o avanço dos trabalhos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 O/A orientador/a preocupa-se genuinamente comigo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

24 O/A orientador/a dá-me contributos diretos para a tese

25 Globalmente, a orientação satisfaz-me

Processo de Doutorado: Ganhos e Perdas

Os trabalhos de doutoramento possibilitaram-me ganhos/perdas ao nível de:

Item	Grandes perdas	Nem ganhos nem perdas	Grandes ganhos
1 Oportunidades de crescimento pessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Relações pessoais com colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Capacidades de raciocínio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Examinar situações de diferentes pontos de vista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Oportunidades de desenvolvimento intelectual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Criatividade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Construção de modelos conceptuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Cultura geral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Sensibilidade com os sentimentos das outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Competências de investigação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Capacidades de observação e reflexão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Avaliação da consistência lógica de teorias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 13 Sensibilidade com os valores das outras pessoas.
- 14 Colaboração com colegas.
- 15 Trabalho em equipa.
- 16 Novas formas de pensar.
- 17 Compreensão teórica acerca de fenómenos.
- 18 Ouvir outras pessoas sem preconceitos.
- 19 Sentido de competência.
- 20 Mostrar as minhas capacidades científicas.
- 21 Novas relações interpessoais.
- 22 Autoestima.
- 23 Testar teorias e ideias.
- 24 Sentir-me socialmente útil.
- 25 Implicação em investigações com colegas e professores.
- 26 Trabalho com outras perspetivas teóricas.
- 27 Relações com a minha família.
- 28 Estabelecimento de novas amizades.
- 29 Ganho de prestígio científico.
- 30 Relacionamento com outras pessoas.
- 31 Influência sobre outras pessoas.

32 Sentir que estou a contribuir para
o progresso do conhecimento.
