

O DOUTORAMENTO: POLÍTICAS E PRÁTICAS EM TRANSIÇÃO

O CASO DO DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS SOCIAIS NO REINO UNIDO

Frederico Matos

Introdução

O Ensino Superior no Reino Unido tem uma grande tradição de prestígio e de qualidade. Em qualquer *ranking* de universidades, as britânicas e americanas dominam as tabelas no top 20. Independentemente do que se intente argumentar acerca da validade de ditas tabelas, pode-se afirmar que o modelo universitário anglo-saxónico prevalece relativamente a outros, nomeadamente ao modelo da Europa continental. Serve de modelo e inspiração a outros países. A influência chega mesmo ao ponto de instituições utilizarem a mesma nomenclatura, usada pelas universidades americanas e britânicas, na classificação dos seus cursos. Assim, às licenciaturas é cada vez mais comum chamar BA (*bachelors degree*). A sigla MBA (*masters of business administration*) é

hoje também internacionalmente reconhecida e utilizada. Mais, a adoção do inglês como língua de trabalho em certos países ou, pelo menos, em certas instituições é também testemunho da influência e prevalência do modelo anglo-saxónico.

Esta predominância também se deve ao facto de, com a globalização a atingir o ensino superior, a competição pelos lucrativos alunos estrangeiros — que geralmente pagam propinas muito mais elevadas que os alunos nacionais — leva as instituições de ensino superior a adoptar o modelo que, hoje, é indiscutivelmente o modelo com mais sucesso no ensino superior: o Anglo-saxónico. A competição existe igualmente porque há uma consciencialização de que a exportação de cérebros poderá ter um impacto muito negativo em qualquer economia quando os doutorados acabam por não regressar ao país de origem (efeito *brain drain*).

É importante referir que os modelos de ensino superior norte-americano e britânico não são totalmente iguais mas partilham algo essencial: a duração dos cursos. São cursos com menos carga curricular e com maior componente de seminários e de uma maior exigência de análise crítica, entre outros. Em termos de doutoramento, no entanto, as semelhanças são menores. O doutoramento é geralmente mais curto no Reino Unido, ou, pelo menos, tenta-se que assim seja. Procura-se que o doutoramento britânico dure, no máximo, 4 anos enquanto que nos Estados Unidos este estende-se, em média, por quase 8 anos. Os primeiros dois anos de doutoramento são essencialmente lectivos e os alu-

nos têm exames a algumas disciplinas. Além disso, o aluno doutorando tem um estatuto muito particular e nos anos finais do seu doutoramento tem obrigações de investigação e/ou lectivas no seu departamento. Por isso, essa carga horária retira-lhe alguma disponibilidade para a investigação.

No Reino Unido e nos EUA, o aluno é, por norma, mais independente do que, por exemplo, na Alemanha ou em Portugal, e a hierarquia entre orientador de tese e doutorando é menos rígida. Além do mais, a relação entre o orientador e o doutorando é geralmente mais regulamentada do que nas universidades portuguesas. Há uma importante componente de leccionação, sobretudo de *classes*. Estas são, geralmente, aulas de discussão de tópicos preparados de antemão pelos alunos de mestrado ou de licenciatura e que costumam ser lideradas por doutorandos.

Em termos de orientação de tese, nos EUA o aluno é, usualmente, orientado e avaliado ao longo do processo de doutoramento por um comité. No Reino Unido, por seu lado, o mais comum é haver um orientador de tese. Como veremos mais abaixo, a estrutura e as características da orientação de tese estão a mudar no Reino Unido verificando-se, cada vez mais, a prática da co-orientação.

O exemplo britânico é pertinente por diversas razões. Porque é um dos destinos preferidos para alunos portugueses para completarem os seus estudos doutorais e porque, como acima referimos, é um sistema de ensino que algumas universidades, um pouco por todo o lado, tentam, à sua escala e dentro do que é possível, assimilar. Outra razão pren-

de-se com o facto de certas instituições de ensino superior britânicas serem das mais prestigiadas do mundo, sendo importante analisarmos o seu funcionamento e percebermos alguns dos motivos do seu sucesso.

1. Metodologia.

A recolha de informação para este projecto consistiu não só em análise de dados documentais e literatura, mas também em entrevistas aprofundadas com orientadores de doutoramento e doutorandos. Entrevistei vários orientadores pertencentes a diversos departamentos de Ciências Sociais. Procurei entrevistar orientadores com diferentes anos de experiência em orientação de tese: entrevistei orientadores muito experientes e outros que só muito recentemente tinham começado a orientar. No Reino Unido, um orientador de tese só o poderá fazer sem necessidade de co-orientar com um outro académico mais sénior após ter passado o *major review*. Este corresponde *grosso modo* à confirmação do seu estatuto como membro do quadro do departamento. Todos os orientadores que entrevistei tinham passado a *major review*. Assim como os orientadores, também os alunos entrevistados estavam em diversos estágios do seu doutoramento, uns no primeiro, outros a aguardar o exame oral (o *viva*).

2. Prioridades no financiamento.

No Reino Unido, o financiamento do ensino superior é suportado não só pelas propinas dos alunos, como também por instituições chamadas *research councils* que, geralmente,

são os grandes patrocinadores das bolsas de doutoramento (o papel que em Portugal cabe maioritariamente à Fundação para a Ciência e a Tecnologia — FCT — e à Fundação Calouste Gulbenkian). Os *research councils* também apoiam a investigação, em geral, dos centros de pesquisa e/ou departamentos nas Universidades. Devido ao facto de serem patrocinadores financeiros, os *research councils* detêm um poder considerável sobre as políticas de ensino superior.

Tem sido objectivo dos *research councils* privilegiar políticas através das quais se pressione os departamentos a ‘empurrar’ os alunos a completar o seu doutoramento num período máximo de 4 anos com vista, entre outros, a otimizar os recursos financeiros investidos. Uma das questões críticas desta política prende-se com o facto de o modelo ser *importado* das ciências “duras” em que normalmente os alunos têm uma orientação mais próxima e constante do que alunos nas áreas das Humanidades, Artes e Ciências Sociais. Além do mais, nas ciências “duras” os projectos estão previamente definidos pelo orientador que obteve fundos para levar avante a sua investigação. Assim, os alunos que concorrem para fazer doutoramento nas ciências ditas “duras” estão a concorrer, de facto, para fazer parte de um projecto já existente e não para criar um projecto de raiz, como é o caso dos alunos em Ciências Sociais, Humanidades e Artes. Nas ciências “duras”, ao aluno doutorando cabe executar uma parte do projecto que lhe for atribuída e é importante considerar que, geralmente, estes projectos são levados a cabo por equipas das quais podem fazer parte vá-

rios doutorandos e outros investigadores. Tal permite que os doutorandos tenham apoio constante, evitando o isolamento que os alunos de outras áreas normalmente sentem e que é causa de muitas tensões e ansiedades normalmente com impacto negativo no decorrer dos estudos doutorais.

3. Questão: doutoramento como processo ou doutoramento como produto?

Neste contexto, os *research councils* para as ciências e as engenharias definem, de maneira um pouco restrita, os resultados esperados dos estudos doutorais. Assim, o *Natural Environment Research Council* (NERC) define o doutoramento da seguinte forma: “o doutoramento deverá ser mais uma experiência de aprendizagem do que um mecanismo para gerar *outputs* de investigação” (NERC). Nesta frase, vinca-se a ideia de que o doutoramento serve para desenvolver competências e não para gerar investigação aprofundada. O que importa é o grau académico em si, visto como o garante de competências de investigação e também, por vezes, de ensino. Young e outros (1987) referem-se a duas visões do doutoramento: com enfoque no ‘produto’ ou no ‘processo’. A questão, e para tentar clarificar esta dualidade, é a de saber qual a função do doutoramento. Será que o doutoramento é um processo de descoberta, de procura individual de novo conhecimento, de deambulamento intelectual? Ou será que o doutoramento deverá preparar os alunos não só para a carreira académica mas também para a indústria e outros?

Se a resposta à última pergunta é positiva, então, mais do que a descoberta de novo conhecimento, o importante, no decurso do doutoramento, é ter desenvolvido uma série de competências que preparam o indivíduo para o mundo laboral. Neste modelo, mais do que o deambular, o que se procura é uma preparação mais completa do indivíduo. O foco deixa de ser o conhecimento como entidade quase abstracta e passa a ser o conjunto de competências e habilitações que armam e preparam o indivíduo para uma variedade de carreiras. No Reino Unido, em 2002, foi publicado o relatório de Sir Gareth Roberts (*Roberts Report*) fruto de uma investigação que visava avaliar se as competências dos doutorados em ciências e engenharias correspondiam às exigências dos empregadores. As conclusões principais foram duas: i) os doutorados revelavam competências de que os empregadores não precisavam e ii) as competências que faltavam aos empregadores não faziam parte do *portfolio* de competências dos doutorados.

Este relatório teve um grande impacto no ensino superior no Reino Unido em todas as disciplinas, e não só nas focadas pelo estudo. Assim, o governo britânico e os *research councils* passaram a ver este relatório como legitimador da posição segundo a qual o doutoramento é um produto. Numa visão mais economicista, faz mais sentido que o doutoramento não se prolongue e que os doutorados entrem no mercado de trabalho com as competências de que os empregadores precisam. Sob o ponto de vista estritamente financeiro, é muito mais atractivo para as instituições que finan-

ciam os doutoramentos que estes não se estendam por muito tempo, algumas vezes quase por tempos indeterminados. É importante referir que no Reino Unido as bolsas de doutoramento sempre tiveram a duração de 3 anos e, se os alunos demorassem mais tempo, seria necessário que procurassem outras fontes de rendimento. Mas isto não tinha nenhuma consequência para os departamentos. O que se passa agora é um pouco diferente. Os departamentos que não ‘empurram’ os seus alunos a completar o doutoramento num máximo de 4 anos poderão ser penalizados. Uma possível penalização a ser ministrada a departamentos faltosos é a de não serem atribuídas bolsas de doutoramento no(s) ano(s) seguinte(s) para estudos doutorais nesses mesmos departamentos.

4. Competências transferíveis.

Ainda como consequência do relatório Roberts, passou a haver uma tónica em competências transferíveis, para preparar os alunos para o mercado de trabalho. Assim, as universidades passaram recentemente a receber ‘fundos Roberts’ para preparar e providenciar aos alunos de doutoramento formação em competências transferíveis. Estas tanto podem ser ministradas centralmente e para todos os alunos como podem ser adaptadas às necessidades particulares de diferentes departamentos. É claro que isto levanta uma série de questões que iremos explorar um pouco mais adiante.

Com efeito, uma das prioridades das Universidades e dos respectivos departamentos é preparar os alunos para o mundo laboral, sobretudo fora das universidades. Assim, os

research councils assinaram uma declaração conjunta com vista a definir as competências tidas como prioritárias e essenciais na formação de alunos doutorandos. O enfoque actualmente está em dotar os alunos com várias competências transferíveis: competências e técnicas de investigação, ‘ambiente de investigação’, gestão de projecto, eficácia pessoal, trabalho em equipa, competências de comunicação, *networking* e trabalho de equipa e gestão de carreira. Por competências e técnicas de investigação entende-se a capacidade de reconhecimento e avaliação de problemas, autonomia e análise crítica, e domínio de técnicas e metodologias para que os alunos estejam a par dos avanços no seu domínio de especialidade e que tenham conhecimento de metodologias de investigação relevantes para a sua área de trabalho.

O ‘ambiente de investigação’ define ser desejável que os alunos terminem os seus percursos doutorais com conhecimento amplo do contexto nacional e internacional onde a investigação é feita. Esse conhecimento engloba a percepção dos direitos dos investigadores e populações estudadas, assim como dos que são, de uma forma ou de outra, afectados pela investigação. Também inclui a informação sobre assuntos relacionados com os direitos de autor e a conduta ética, entre outros. Pretende-se, ainda, que os doutorados demonstrem, na sua prática de investigação, conhecimento das regras a seguir, assim como das normas de segurança que é necessário observar.

As competências de gestão de projecto referem-se às capacidades de gestão eficaz de projectos de investigação, de

planeamento de projectos e identificação de fontes de dados relevantes e apropriadas. A eficácia pessoal refere-se à necessidade de o doutorado demonstrar desejo e capacidade de adquirir novos conhecimentos e ser criativo e original na sua abordagem à investigação. Também se pretende que o doutorado demonstre flexibilidade e abertura de espírito, capacidade de **auto-avaliação** e de autonomia para determinar as suas próprias necessidades ao nível de formação revelando iniciativa e capacidade para trabalhar de forma autónoma e independente.

As competências de comunicação referem-se à capacidade de escrever e comunicar no estilo apropriado, de construir e defender argumentos e articular ideias claramente para públicos variados. Também se considera importante contribuir para a promoção do conhecimento e para a evolução de determinada disciplina. Privilegia-se, também, a capacidade de ensinar outros e de estabelecer e manter relações de cooperação e de trabalho entre colegas quer na instituição de pertença quer na comunidade de investigação, num sentido mais lato. Por gestão de carreira, prevê-se ser crucial que os **recém-doutorados** percebam que têm de demonstrar interesse no seu próprio desenvolvimento pessoal e revelarem-se responsáveis pela sua carreira. Tais preocupações reflectem-se num investimento pessoal em formação contínua e adaptada às necessidades pessoais e profissionais, tendo em consideração o papel fulcral das competências transferíveis. Pretende-se, também, que se desenvolva a sensibilidade para a necessidade de apresentação profissional e

eficaz em **currículos** e nas entrevistas de emprego. As fronteiras entre as várias áreas de competências transferíveis não são totalmente claras nem mutuamente exclusivas.

Este enfoque em competências transferíveis tem causado algum debate. Uma das questões é a de como avaliar se os doutorados as detêm ou adquiriram. O texto original em inglês refere, em cada subgrupo de competências que mencionámos acima, que o aluno deve ‘ser capaz de demonstrar’ ou ‘ser capaz de’ deter ou ter adquirido esta ou aquela competência. Uma das questões sérias que isso levanta é de saber como avaliar e, no caso dos doutorandos, como **auto-avaliar**, competências adquiridas. Está implícito nesta política que o aluno saiba que competências tem, quais precisa de aperfeiçoar e quais necessita de obter. Tal concepção acaba por ser um pouco utópica e dificilmente exequível.

As Universidades utilizam os fundos Roberts para estruturarem cursos e *workshops* através dos quais se tenta providenciar competências. Todavia, é crucial preparar os alunos, se esta política e prevalência de competências transferíveis se mantiver, para se **autoavaliarem** em termos de competências existentes mas também para reflectirem sobre a carreira profissional que pretendem seguir. Só assim me parece que esta tónica em competências transferíveis possa produzir frutos.

Rowland (2006) critica um certo economicismo desta nova política. Segundo o autor, este novo regime poderá, ao privilegiar o desenvolvimento de competências que vão ao encontro das necessidades económicas do país, pôr em

questão alguns dos valores básicos da Universidade e dos programas doutorais. E defende que, mais do que formar para competências para o mundo laboral, à Universidade cabe o papel de criar um ‘serviço crítico’ da sociedade porque a Universidade serve a sociedade. **A predominância do discurso pelas ‘competências’** poderá, no seu entender, pôr em risco o papel “tradicional” da Universidade.

Em síntese, é importante que as instituições de ensino superior reflectam sobre o modo como preparam os seus doutorandos. Não menos importante é terem uma visão de fundo, de longo prazo, relativamente às necessidades do país, quer em termos meramente económicos quer em termos intelectuais e de conhecimento. A solução ideal não é, por isso, multiplicar sessões e *workshops* para preparar alunos para o mundo laboral mas, mais importante, é preparar os alunos a **auto-avaliarem-se**.

5. Doutoramento como produto.

Como referi acima, a divisão mais frequentemente presente na literatura e nas discussões entre académicos acerca da definição do doutoramento e sua finalidade reúne duas posições distintas: uns defendem que o doutoramento deve ser um grau académico que serve de preparação para a carreira académica e outros advogam que o doutoramento deverá preparar os doutorandos para outras profissões na indústria. Esta discussão é mais premente nas Ciências Sociais (assim como nas Humanidades e nas Artes) porque o doutoramento é um processo mais individual e, em ge-

ral, mais criativo da parte do aluno. Nas ciências “duras”, como assinalámos acima, o doutoramento é um processo um pouco diferente. O aluno é maioritariamente um dos executantes de um projecto que geralmente ‘pertence’ a um membro da faculdade ou do centro de pesquisa. Nas “ciências duras” o doutoramento é, portanto, um processo em que o aluno não só desenvolve capacidades e competências técnicas como também aprende a fazer parte de uma equipa de investigação. O aluno, por fazer parte de uma equipa de investigação, é geralmente muito acompanhado pelo seu orientador ou outros investigadores mais experientes. Mais, o resultado do seu doutoramento pode ser ‘negativo’. O aluno poderá estar a experimentar e, se os resultados não forem os esperados, isso não constitui em si uma falha no seu doutoramento. A tese não reportará tanto aos resultados da investigação. Será mais uma reflexão acerca das razões prováveis pelas quais os resultados não terão correspondido à(s) hipótese(s) inicial(is). Privilegia-se que o aluno adquira competências que lhe permitirão concorrer a fundos para os seus próprios projectos de investigação e que seja um investigador eficiente quer num contexto académico quer nas empresas orientadas para a investigação como, por exemplo, as farmacêuticas.

Em termos de orientação de tese, tem-se verificado a proliferação de equipas de orientação em vez de um só orientador por aluno. A organização varia e tanto pode acontecer que a responsabilidade pela orientação seja igualmente dividida como, mais correntemente, haja um orien-

tador principal e um segundo orientador ou um *advisor*. É claro que ainda há alunos com apenas um orientador, mas o objectivo da medida que propõe a equipa de orientadores é proporcionar um maior apoio ao aluno. Assim, se a relação com um dos orientadores está degradada, o aluno poderá recorrer ao outro orientador para apoio. Mais, o aluno, por um lado, beneficia de dois especialistas na(s) sua(s) área(s) de investigação, o que poderá ser crucial e, por outro, pode multiplicar as oportunidades de reuniões com os orientadores. No fundo, pretende-se proteger mais o aluno e assegurar que tenha mais apoio de forma a terminar a sua tese rapidamente sem que esteja muito tempo sem reunir com um ou outro orientador. Quanto mais regulares forem as reuniões com os orientadores, menor será a probabilidade de o aluno não se perder. Esta visão encaixa bem na representação do doutoramento como um produto. O objectivo principal é que o aluno complete o seu doutoramento num razoável período de tempo e, se as instituições de ensino superior providenciarem mais apoio, então o aluno terá melhores probabilidades de terminar a sua tese num máximo de 4 anos.

Com este tipo de doutoramento pretende-se menos que o doutorando crie novo conhecimento na sua área, do que participe no processo de investigação e aprenda com ele. O grau de doutorado servirá, assim, como comprovativo de competências que irão ao encontro do perfil das necessidades de universidades e outros empregadores. Neste contexto, é fácil perceber qual é a visão do doutoramento

partilhada pelos participantes: doutoramento como produto. O doutoramento é um projecto concebido para durar um determinado período de tempo (geralmente **pré-determinado** pelos fundos atribuídos) e não tem como prioridade a criação de novo conhecimento ou o desenvolvimento do já existente. De certo modo, há nesta representação a ideia subentendida de que o aluno, só quando terminar o seu doutoramento e iniciar a sua carreira de investigação, poderá conceber os seus próprios projectos e ser ele próprio motor de desenvolvimento. Nas Ciências Sociais, esta recente necessidade de ajudar o aluno a completar a sua tese num máximo de 4 anos teve e tem um grande impacto no tipo de temas que as instituições estão dispostas a aceitar. É corrente recusarem-se tópicos que são menos ortodoxos e com mais incerteza envolvida. *No limite*, a instituição achará mais seguro aceitar um aluno que pretende verificar, por exemplo, um modelo já existente do que aceitar um aluno que deseja ser extremamente inovador e revolucionário. Os riscos com o último são maiores: poderá ser que o aluno demore mais tempo não só pelo facto de haver mais incerteza envolvida no processo doutoral mas também pelo facto de a linha de investigação poder retumbar em insucesso e criar problemas ao departamento.

6. Doutoramento como processo.

Por oposição à representação do doutoramento como produto, surge-nos a visão do ‘doutoramento como processo’. Os defensores desta posição vêem o doutoramento

como um processo, muitas vezes altamente individual, em que o aluno não só aprende por si próprio, como também descobre ‘novo conhecimento’. Historicamente, esta visão do doutoramento está mais próxima das práticas doutorais nas Ciências Sociais e nas Humanidades. O contacto entre o doutorando e o orientador de tese é geralmente pouco frequente e o aluno muitas vezes é deixado sem apoio quando tem de decidir que direcções poderá explorar para o seu doutoramento. No Reino Unido, muitos alunos queixam-se da falta de apoio do orientador e também da sua ausência acabando por caracterizar o seu doutoramento como um trabalho de *serendipity* — um deambular permanente em busca do conhecimento.

Assim, também o doutoramento nas Ciências Sociais, por tradição (se bem que esta tradição, felizmente, tende a desaparecer), está impregnado da noção, ideal-típica, do intelectual que, isoladamente, procura até encontrar um caminho. Muitas vezes sem saber bem qual procura, ou melhor, não encontrando, geralmente, aquilo que de início julgava ir encontrar (investigador *flaneur*).

A defesa do ‘doutoramento como processo’ assenta na ideia fundamental de que a grande inovação, a revolução no saber, as contribuições de facto importantes para esta ou aquela disciplina, não podem estar limitadas nem espartilhadas por questões como o tempo permitido para o doutoramento ou por obrigatoriedade em ter formação em competências transferíveis. É visto como desejável que o aluno vá em busca do que procura com os conhecimentos que já

adquiriu no passado mas também que desenvolva, por si e com os seus meios, competências e capacidades fundamentais para se vir a reconhecer como futuro investigador e académico. Isto pressupõe, entre outras coisas, que o aluno sabe “o que e como procurar”. No entanto, tal muitas vezes não acontece. O aluno sente-se perdido e sem saber como se orientar. Os orientadores justificam a validade desta posição e sobretudo o lado positivo desta experiência, por eles próprios terem tido tal experiência como doutorandos. No fundo, vêem o processo doutoral como um rito de passagem que confere legitimidade não só ao grau académico, como ao futuro colega e par. Do lado do orientador, prevalece a ideia de que o doutorando, o neófito, necessita de experimentar o que o orientador experimentou enquanto aluno doutoral, para legitimar a sua entrada na carreira académica.

O ‘doutoramento como processo’ idealiza o doutoramento como algo de muito “elevado”, muito exigente intelectualmente. Enquanto na defesa do ‘doutoramento como produto’ se subentende que o doutoramento serve para preparar futuros profissionais, sendo uma garantia profissional e de investigação, no ‘doutoramento como processo’ a tónica está no novo conhecimento e na valorização da ideia do académico quase como entidade superior, que ultrapassou a adversidade e atingiu um cume da vida intelectual. Neste contexto, o aluno ideal é aquele que propõe um tópico inovador, diferente e original. Em termos de orientação, ao aluno é tradicionalmente atribuído um único supervisor. Muitas vezes, acontece o orientador estar pouco disponível e

o aluno ser deixado sem uma orientação próxima causando neste grande tensão e desilusão. É importante referir que os departamentos que estudei são “de ponta” nas áreas respectivas e, em muitos casos, são sede de figuras internacionalmente prestigiadas na disciplina. Tal não só sugere a indisponibilidade por parte do académico por estar ocupado mas também que a orientação de teses não seja a sua prioridade. Por isso, quando os alunos escolhem certos departamentos pelo facto de estes terem este ou aquele orientador, mas se apercebem que o apoio é diminuto isto poderá causar uma certa frustração no aluno já que o apoio fica aquém do que o aluno desejaria e **do que ele acha que as suas propinas lhe dariam direito**. A prática tem-se alterado recentemente e é cada vez mais comum que o aluno tenha mais que um orientador, como foi anteriormente referido.¹

Estas práticas variam frequentemente dentro do mesmo departamento; poderá acontecer um aluno ter um só orientador que vê o doutoramento como o meio para atingir uma certa maturidade e inovação intelectuais e outro aluno ter dois orientadores para os quais o objectivo é essencialmente desenvolver competências para o futuro.

Os pontos seguintes visam dar uma ideia do que, de facto, os actores principais no doutoramento, aluno e orientador, pensam que o doutoramento é ou deve ser. Até aqui,

1 Gostaria de salientar que, para a minha explicitação do que é um ‘doutoramento como produto’ ou ‘como processo’, e para tornar claras as diferenças entre as duas correntes de pensamento, as minhas definições e explicações encontram-se no extremo de cada uma das posições. O que se verifica é que em diversos casos as práticas se encontram algures no continuum entre doutoramento como produto e doutoramento como processo, sendo comum uma visão de compromisso entre as duas perspectivas.

olhámos para o lado mais institucional e político do que é o doutoramento. Parece-me importante, agora, olhar e ouvir quem está na arena.

7. O ponto de vista dos orientadores.

Proponho dar destaque ao que os orientadores consideram como questões principais sobre as quais é preciso reflectir quando se questiona o que o doutoramento é e como deve ser estruturado. Nos vários componentes de que falarei em seguida estão sempre presentes, quer implícita quer explicitamente, as visões do ‘doutoramento como processo’ e do ‘doutoramento como produto’. Considero necessário dar a voz aos actores e, por isso, recorro a citações retiradas das entrevistas para ilustrar a minha posição.

7.1. Ambição da investigação doutoral — novo conhecimento?

A opinião acerca da função do doutoramento permanece viva entre os académicos entrevistados. Alguns orientadores acreditam que o doutoramento é ainda o espaço para criar conhecimento novo e original.

“Para mim, e eu sei que isto é uma opinião antiquada, eu acho que não se deveria fazer o doutoramento com uma visão instrumental. Eu acho que se deve fazer um doutoramento para aprender, para descobrir algo, com vontade de argumentar sobre coisas.” (Orientador)

“É uma oportunidade única na vida de passar 4 ou 5 anos a desenvolver um projecto intelectual próprio, com mais autonomia e liberdade e tempo... é a primeira e última vez que isso vai acontecer.” (Orientador)

“É o pináculo do estudo universitário.” (Orientador)

Outros querem ver o doutoramento como um processo mais expedito e menos traumático. Estes acreditam que o doutoramento deve ser uma experiência de/em investigação e não *a* investigação de uma vida. É um início e não um fim.

“[O doutoramento] é uma oportunidade para o aluno usar e aprender competências apropriadas para a investigação independente.” (Orientador)

“Eu acho que a maioria de nós é relutante em dizer que [o doutoramento] não passa de um passo [para a carreira académica]. Mas eu acho que, até certo ponto, é assim que nós o vendemos agora aos nossos alunos. Este é o primeiro passo na carreira académica que o aluno tem de dar.” (Orientador)

“[O doutoramento] é muitas coisas. Depende de quem está a comprar o doutoramento.” (Orientador)

“É uma ideia. A tese é uma ideia. Mais do que isso são ideias a mais.” (Orientador)

Como vimos anteriormente, esta é a visão que os *research councils* estão a veicular e defendem. Em termos de práticas, o que se observa cada vez mais é que, independentemente da opinião individual deste ou daquele orientador, a tese é cada vez menos ambiciosa.

7.2. Competências transferíveis.

Em relação à questão das competências transferíveis, nem os departamentos nem os orientadores podem escolher de livre e espontânea vontade: a Universidade recebe os ‘fundos Roberts’ para providenciar treino neste tipo de competências. Além do mais, todos os departamentos que eu analisei propõem um seminário de investigação, semanal ou quinzenal, onde os alunos têm a oportunidade de apresentar e discutir a sua própria investigação com colegas e com elementos do corpo docente. Isto é geralmente tido como essencial e como uma das componentes extremamente importantes do doutoramento. Aqui, não só se discute a investigação, mas desenvolvem-se várias competências transferíveis. O treino específico em competências transferíveis tanto pode ser providenciado centralmente para todos os alunos da universidade como pode também ser adaptado a exigências particulares deste ou daquele departamentos. Em relação a esta componente, muitos orientadores vêem-na como uma perda de tempo e como um desvio da investigação propriamente dita que os alunos deveriam evitar. Noutros casos, em que as opiniões são mais favoráveis ao treino em competências transferíveis, a preocupação com o

tempo dispendido em aulas é frequente. Por seu lado, os alunos revelam que recebem pouca orientação dos seus supervisores em relação às opções disponíveis e às prioridades que deveriam perseguir.

É importante notar que o objectivo essencial do programa para o desenvolvimento de competências transferíveis não é que os alunos assistam a todas as sessões mas que saibam **auto-analisar-se** e que avaliem quais são, de facto, as que mais precisam de ter e/ou desenvolver. Isto nem sempre é fácil e corre-se por vezes o risco de o aluno tentar assistir a um elevado número de sessões só porque não está bem equipado para escolher aquelas que serão mais convenientes a médio e longo prazo. Assim, se o aluno em Ciências Sociais não deseja seguir a carreira académica, não faz, em princípio, grande sentido que o aluno vá a sessões sobre como escrever artigos científicos. Por outro lado, fará mais sentido ir a uma sessão sobre como planear e gerir um projecto de investigação no início do processo doutoral do que, por exemplo, no último ano de doutoramento. Para se ter uma ideia do que será desejável, aconselha-se que o aluno dispense cerca de 10 dias por ano em treino em competências transferíveis.

Sob este aspecto, considero central operar uma mudança de concepções por parte dos académicos no sentido de reconhecerem a componente de competências transferíveis como extremamente importante no desenvolvimento dos alunos doutorandos.

7.3. Supervisão em equipa.

A partir das entrevistas e independentemente da opinião particular deste ou daquele professor, a verdade é que, cada vez mais, a maioria dos alunos tende a ser co-orientado. Mas alguns académicos demonstraram o seu desagrado com esta estrutura e explicaram a sua falta de fé num sistema de partilha de responsabilidades de orientação. Tais hesitações são ilustradas nas citações seguintes.

“Eu não gosto especialmente de co-orientação, porque pode acontecer que se acabe por dar conselhos contraditórios. E eu sei, eu fui co-orientado, e o que eu fazia é que às vezes dizia a um orientador que estava a trabalhar para o outro orientador e a este último que estava a trabalhar para o primeiro, e isto era uma maneira de evitar fazer o trabalho.” (Orientador)

“Eu acho que nenhum doutoramento pode ser produzido por comité.” (Orientador)

“O que eu acho é que a maioria das pessoas que querem trabalhar comigo (...) não conseguem encontrar mais ninguém no departamento que o possa fazer.” (Orientador)

Isto é uma opinião comum entre professores, digamos, seniores. Tem-se, no entanto, vindo a assistir a uma mudança de atitude relativamente a isto. Os novos orientadores são mais receptivos às novas regras. Esta visão um pouco indivi-

dualista e tradicionalista da orientação de tese é facilmente explicável, parece-me, pelo facto de os entrevistados, como disse, serem figuras eminentes internacionalmente na sua área e poderem, eventualmente, sentir que a co-orientação poderia minar a sua autoridade.

7.4. Duração.

Em termos de duração, parece ser unânime considerar-se negativo que o doutoramento se arraste por muito tempo: é frustrante para o doutorando e para o próprio orientador. Por isso, há a ideia de que os bons alunos, que trabalham intensamente, conseguem fazer um bom doutoramento num período de 3 a 4 anos. Como consequência, há a noção de que, se o aluno demorar muito e porque há um limite de alunos que cada professor pode orientar, o académico terá que recusar novos alunos e novas propostas para doutoramentos. Este é o ponto que menos conflito gera e com o qual a maioria dos entrevistados concorda facilmente. A questão que alguns levantam é, no entanto, a de saber se é positivo ter alunos, geralmente a tempo inteiro, que completam em 4 anos e se seria positivo também dar espaço a alunos que têm tempo, dinheiro e ambição para fazerem o doutoramento de outra forma: um “doutoramento por lazer”.¹

1 “Leisure PhD” em Inglês. Termo utilizado para casos em que o aluno vai fazendo o seu doutoramento mais por ter alguma curiosidade num tópico e o vai fazendo a par das suas outras responsabilidades profissionais e pessoais. Estes casos são normalmente de alunos mais maduros que regressam a vida universitária mais por interesse intelectual que por necessidades e objectivos profissionais. O doutoramento é, assim, menos uma prioridade do que um *hobby*.

Vejam agora como os orientadores verbalizaram o seu ponto de vista relativamente à duração do doutoramento, questão especialmente pertinente quando, como vimos acima, os departamentos estão a ser grandemente pressionados. Poderão ser penalizados se não conseguirem levar os alunos a completar o doutoramento num período máximo de 4 anos.

“Penso que, sem excepção, os melhores doutoramentos [que eu orientei] foram completados em 4 anos. Os melhores.” (Orientador)

“Um dos melhores doutorandos que eu orientei foi um aluno que completou em dois anos e meio.” (Orientador)

Como um dos meus entrevistados afirmou, a existência de limites de tempo pode ser extremamente produtiva.

7.5. Doutoramento: uma terceira via?

Frequentemente, no debate sobre o doutoramento ‘como processo’ versus ‘como produto’, esquecem-se as visões moderadas e menos política e historicamente carregadas. É possível, e talvez até desejável, que o doutoramento seja uma oportunidade para criar novo conhecimento, mas também a oportunidade ideal para desenvolver competências que vão muito mais além da investigação particular que o doutorando está a fazer. A limitação de tempo poderá ter um lado positivo e a ideia de deixar o aluno vaguear um

pouco sem rumo poderá não ser a que permita uma experiência positiva para o doutorando, apesar de poder exigir mais do orientador. No entanto, quando a competição pelos melhores alunos é feroz, é crucial que as universidades, no Reino Unido mas noutros países também, percebam que têm de oferecer aos seus alunos as melhores condições possíveis. A citação que se segue transmite esta ideia de meio-termo que eu vejo como uma ‘terceira via’, uma solução de compromisso entre as duas visões acima referidas.

“Eu tento convencer os meus alunos a considerar dedicarem-se a um trabalho que pode ser completado em 3, ou, no máximo, 4 anos, não o considerando como um grande livro, mas um treino intelectual; não um treino como investigador, não só um treino como investigador mas também um treino intelectual.” (Orientador)

8. O ponto de vista dos doutorandos.

Os alunos doutorandos não têm uma visão tão de fundo nem tão estruturada relativamente ao doutoramento. Isto porque a relação que têm com a experiência doutoral é, geralmente, restrita ao seu próprio doutoramento e pouco ou nada mais. Assim, quando questionados sobre isto, tendem a responder em termos da sua investigação e das experiências, (ainda) muito vivas, por que estão a passar ou por que passaram. Assim, o que as entrevistas revelam é essa proximidade. Estas opiniões, contudo, são extremamente importantes se as universidades britânicas, sobretudo as que são vistas como

as melhores universidades do país, quiserem manter a sua posição privilegiada na escolha dos alunos internacionais.

Os alunos revelaram nas suas entrevistas uma visão muito pessoal do doutoramento, muitas vezes hiperbólica. Esta visão leva a que os alunos sejam muito ambiciosos em termos do que querem conseguir com a sua tese e prevêem algo de muito profundo e que poderá, até, ser revolucionário no seu âmbito. Este ponto de vista não vai de encontro ao que os *research councils* pretendem, muito pelo contrário.

“Intelectualmente, é o melhor que consigo fazer.”
(Doutorando)

“É o pináculo do estudo universitário.” (Doutorando)

“É o meu bebé.” (Doutorando)

Para outros, poucos, o doutoramento é algo de mais contido e limitado.

“É o começo de uma carreira de investigação.” (Doutorando)

É importante esclarecer os alunos acerca do que é o doutoramento e do que é esperado com o doutoramento. Alguns alunos afirmaram nas entrevistas que não tinham ideia do que era, de facto, um doutoramento. Houve quem sugerisse que se providenciassem sessões de informação para

mestrandos que pretendessem enveredar pelo doutoramento, para se esclarecerem os objectivos, as limitações, as exigências, as contingências e, no fundo, se divulgasse o que se espera dos alunos doutorandos. Pareceu-me uma boa ideia. Fica a sugestão.

Conclusão

Pretendeu-se aqui relatar as mais recentes mudanças no panorama dos programas doutorais no Reino Unido com particular incidência nas Ciências Sociais. Partindo das exigências de quem patrocina os doutoramentos, analisei qual tem sido o impacto destas mudanças nos doutoramentos. O que se observa é que tem havido uma adaptação, não totalmente pacífica mas também não tão belicosa quanto se esperava, das universidades, dos departamentos e dos próprios docentes ao novo paradigma (novo no panorama das Ciências Sociais, Humanidades e Artes). Na minha opinião as mudanças são positivas. Não pode haver benefícios em deixar alunos a fazer a tese durante 6, 7, 8 ou mais anos. É demasiado tempo e acarreta demasiados custos: pessoais, financeiros e até mesmo de saúde. Mais, com a limitação de tempo a 3 ou 4 anos, os alunos têm que focar mais cedo e mais rapidamente a sua tese, o que também só vejo como benéfico. Sob o ponto de vista de criação de novo conhecimento, e sem querer ser cínico, não me parece que grande parte das teses doutorais revolucione o conhecimento. Diz-se nas universidades britânicas, em jeito de piada, que só 3 pessoas alguma vez irão ler a tese doutoral de um aluno: o

próprio, a mãe e o cão. Nem mesmo os examinadores nem o supervisor. Claro que isto é um exagero e uma metáfora, mas parecem-me úteis no sentido de relativizar a importância do doutoramento hoje em dia. A proliferação dos alunos doutorandos só vem reforçar esta ideia de que o doutoramento é uma investigação e não a investigação de determinado indivíduo.

Esta observação e análise são importantes para o leitor português por várias razões. Qualquer partilha de experiências e perspectivas é positiva, assim como a partilha de conhecimento. Assim, ao conhecer práticas que nos são estranhas, poderemos ver as coisas diferentemente e, por vezes, até mais claramente do que anteriormente. Se não, se os exemplos dados não interessam, também isso é um exercício positivo já que reforça a nossa visão do nosso mundo. No entanto, e mais uma vez tendo em vista a internacionalização do ensino superior e do interesse em manter cérebros no país de origem, é crucial que Portugal melhore as suas práticas e o seu desempenho doutoral. Países do Leste da Europa, mesmo países que não são membros da UE, estão a reformular o seu ensino superior de forma a adaptá-lo a um formato internacional comum. E hoje, em grande parte, isto passa por emular o modelo anglo-saxónico. Claro que não sou apologista de perda de identidades e práticas nacionais e regionais; o que eu defendo é que isto se faça num contexto de avaliação das necessidades e da valorização internacional. Em recente conversa com a directora do Centro para as Ciências Sociais da Universidade Estatal de Tbilisi

na Geórgia, foi interessante saber como se têm reformulado os **curricula** e, por consequência, os cursos naquela instituição. O patrocínio para tais mudanças é, em grande parte, oriundo de um *think tank* americano e, por consequência, o modelo é o anglo-saxónico.

Para Portugal, é importante a internacionalização também para valorização da própria investigação nacional. A internacionalização existe mas faz-se por focos, por núcleos, e não como uma das práticas básicas do ensino superior. Para um sistema de ensino superior que se quer de superior qualidade, a investigação é uma parte crucial. Um elemento básico da investigação académica é constituído pelos alunos doutorandos. Ao valorizar os últimos, valoriza-se a primeira e o país. E isto cabe-nos a todos.

Bibliografia

Roberts, Sir Gareth (2002) *SET for success. The supply of people with science, technology, engineering and mathematics skills*: HM Treasury

Rowland, Stephen (2006) *The Enquiring University*. London: McGraw Hill

Young et al (1987) *The Management of Doctoral Studies in the Social Sciences*. London: PSI