

O ENSINO DOUTORAL EM MOVIMENTO

PATRÍCIA SANTOS

Resumo

Neste texto são discutidas quatro tendências que têm vindo a moldar o ensino doutoral na Europa, a partir de uma revisão bibliográfica e também de dados empíricos relativos ao contexto português. Considera-se que o ensino doutoral está a movimentar-se da flexibilidade para a estruturação (dos programas de doutoramento e do planeamento das carreiras dos doutorados) e, simultaneamente, da especialização para a amplitude (dos conhecimentos e competências, mas também dos espaços de aprendizagem e de socialização).

Palavras-chave: *ensino doutoral, competências transversais, mobilidade internacional, colaboração universidade-empresa, carreira dos doutorados.*

This paper discusses four trends that have shaped doctoral education in Europe, from a literature review and also from empirical data relating to the Portuguese context. It is considered that the doctoral education is moving from the flexibility to the structuring (of doctoral programs and careers planning for doctoral holders) and, simultaneously, from the specialization to the amplitude (of knowledge and skills, but also of learning and socialization spaces).

Keywords: *doctoral education, transversal competences, international mobility, university-company collaboration, doctoral career.*

Introdução

Os tempos mudam e o ensino doutoral tem mudado com eles. O número de programas de doutoramento, de doutorandos e doutorados cresceu. O significado, estrutura e conteúdo do ensino doutoral também se expandiram acompanhando o movimento.

O questionamento sobre as ligações entre o ensino doutoral e o mundo de trabalho são forças centrais para esta movimentação, tal como têm sido no ensino superior em geral (ver Teichler, 1999). As alterações na produção de conhecimento revigoram o debate. Quanto mais o conhecimento é considerado elemento imprescindível na sociedade e na economia, mais é esperado que o ensino doutoral se aproxime e contribua (visivelmente) para a sociedade e para a economia.

Dada a complexidade deste campo e a existência de múltiplas partes interessadas (doutorandos, orientadores, investigadores, universidades, decisores políticos, atores empresariais, entre outros), poderíamos assumir a existência de uma variedade de perspetivas no que diz respeito às respostas e às direções apresentadas pelos diferentes contextos nacionais e institucionais. Contudo, pelo contrário, parece existir um interessante consenso.

Iniciativas e orientações políticas na Europa apontam para a necessidade do ensino

doutoral formar gerações de investigadores e doutorados “mais flexíveis, mais sintonizados com a investigação interdisciplinar, mais preparados para iniciativas empresariais e mais à vontade num cenário internacional” (“University Research in Transition”, OCDE, 1998, p. 77). Tal contexto influencia, ou ajuda a definir, as agendas nacionais para este nível de formação (Kehm, 2009), incluindo em Portugal.

Este artigo procura abrir espaço para um debate mais informado e uma investigação mais aprofundada sobre as causas e consequências das recentes tendências no ensino doutoral. Não pretendo chegar a conclusões, mas sim identificar e discutir algumas das direções para a mudança a nível europeu e nacional, a partir do trabalho empírico que tenho vindo a desenvolver, da voz dos doutorandos e doutorados que entrevistei e do trabalho de outros autores.

Nesta análise de novos caminhos apresento brevemente quatro trajetórias de que moldam o ensino doutoral e, paralelamente, e refletem velhas questões e temas contemporâneos da universidade: 1) a estruturação dos programas (no caminho da uniformidade); 2) o leque mais alargado de competências (as transversais); 3) a abertura a diferentes contextos de aprendizagem e socialização (em meio académico e não-académico) e 4) o apoio institucional à gestão da carreira (mais premeditada) para os doutorados.

1. Da flexibilidade à estruturação dos programas de doutoramento

O ensino doutoral é tradicionalmente um lugar de flexibilidade, comparativamente à estruturação de outros níveis de ensino superior. As normas culturais e as configurações em que os doutorandos realizam as suas trajetórias são diversificadas (Paglis, Green & Bauer, 2006). Este ciclo de ensino é ainda moldado por um modelo (humboldtiano) “mestre-aprendiz” e, possivelmente, este modelo continuará a ser dominante por algum tempo. Por outro lado, existe uma, cada vez maior, variedade epistemológica e estrutural nos programas de doutoramento: programas internacionais e europeus, colaborativos, interuniversitários, multidisciplinares, *online* e à distância, profissionais e empresariais.

Contudo, a par e passo, o debate e as orientações europeias têm vindo (lentamente) a alterar este cenário. Desenvolvimentos políticos, como a reorganização promovida pelo Processo de Bolonha, contribuem para espalhar a ideia de programas de doutoramento mais estruturados e centralizados (Kehm, 2009).

A introdução de programas estruturados encontra-se relacionada com as questões da “relevância” e da “qualidade” do ensino doutoral - hoje em dia questões caras a todos os níveis de educação. Assim, por um lado, uma certa normalização da experiência académica dos doutorandos sinaliza a importância do ensino doutoral para o esforço de desenvolver “economias do conhecimento” (Bleiklie & Hstaker, 2004) e para elevar a adequação das competências dos doutorados para um espectro mais amplo de atividades profissionais.

Por outro lado, há uma tentativa de elevar a qualidade do ensino doutoral através da definição de objetivos, processos, competências e resultados inseridos em regulamentos, critérios, procedimentos de avaliação e controlos do sucesso (Kehm, 2006; Loxley & Kearns, 2018). Como Barrie (2006) argumenta, pretende-se definir que tipo de doutorado a insti-

tuição deseja produzir e informar como tal se incorpora nos programas. Para Bao, Kehm & Ma (2016) o foco no “ritual de passagem” (ou seja, a tese e a sua defesa) está a mudar para o foco em todo o processo de ensino (a sua estrutura, conteúdo e resultados).

Esta estruturação é também indicação da transferência de responsabilidade relativa ao ensino doutoral de académicos e departamentos para as instituições. As discussões e recomendações subjacentes a organismos internacionais, como a *European University Association* (EUA), enfatizam a importância crescente das instituições no que diz respeito à sua estrutura e à organização (Kehm, 2009). Os resultados do estudo da EUA (2018) mostram ainda que as universidades revelam hoje uma centralidade decisiva no ensino doutoral ao formalizar regras e regulamentos para aspetos como a definição de programas ou do seu conteúdo.

Apesar da tendência para uma certa uniformização, se dermos a voz aos doutorandos e doutorados, grande parte dos que entrevistei não eram defensores de uma maior estruturação dos programas de doutoramento. Mesmo que houvesse um acordo entre os diferentes atores que compõem o ensino doutoral, também a variedade de projetos de investigação, as diferentes origens e experiências académicas e profissionais dos doutorandos impulsionam uma cultura rica e diversificada para a formação doutoral.

“Acho que as unidades curriculares não são de todo necessárias. [...] Acho que quem chega a doutoramento já deve ter o mínimo de competências, senão não deve estar em doutoramento. [...] Disciplinas muito padronizadas é desnecessário porque quer as temáticas, quer as metodologias utilizadas são tão específicas que não podes estar a fazer uma cadeira para 10 pessoas.” [doutorado em ciências sociais]

2. Da especialização à amplitude das competências

O doutoramento é ainda fundamentalmente um grau de investigação, onde os doutorandos aprendem a conduzir investigações rigorosas (Golde & Dore, 2001). O conhecimento profundo e especializado, bem como as capacidades de investigação e capacidades analíticas, são, idealmente, desenvolvidos como parte da experiência de formação doutoral.

Contudo, de acordo com a Comissão Europeia e a EUA, os programas de doutoramento deverão ser relevantes para um mercado de trabalho mais amplo e tal inclui a reivindicação de uma maior amplitude de competências a adquirir pelos doutorados. Ou seja, pretende-se ampliar a formação dos doutorandos no sentido de desenvolver uma “caixa de ferramentas” transferível para diferentes setores de trabalho (Borell-Damian, 2009).

As alegações de que os doutorados não têm as competências necessárias para diferentes contextos de trabalho são confirmadas por estudos que têm abordado este aspeto a partir da perspetiva de empregadores externos à academia. No geral, estes atores veem as qualificações escolares como marcadores do potencial desempenho, mas esperam que estas sejam complementadas por capacidades mais genéricas (Tomlinson, 2018).

Estes resultados não são tão inquestionáveis, como pode parecer à primeira vista. Há indicações de que a necessidade deste tipo de conhecimento é superestimada. Em

primeiro lugar, as competências gerais de trabalho tendem a ser semelhantes a uma variedade de tarefas e, portanto, são propensas a ser mencionadas mais frequentemente pelos empregadores (Teichler, 1999). Em segundo lugar, os empregadores que têm doutorados entre a sua força de trabalho valorizam mais as capacidades de investigação e o conhecimento científico do que os restantes empregadores, que tendem a enfatizar em maior medida competências gerais, como independência e autoconfiança (De Grande *et al.*, 2014). Em terceiro lugar, os resultados de alguns estudos indicam que a valorização das competências transversais também decorre do tipo de empresa. As pequenas e médias empresas distinguem os doutorados que possuem “soft skills”, enquanto as empresas maiores ou de setores emergentes tendem a apreciar (e até a exigir) uma especialização e profundidade (Borrell-Damian *et al.*, 2010).

Os discursos dos recém-doutorados que entrevistei não indicaram um descompasso entre as suas competências e capacidades e as necessidades das empresas onde trabalhavam. Os doutorandos acreditavam que o valor agregado do seu doutoramento reside na sua especialização e na sua “maturidade científica”. Tal maturidade, segundo estes atores, é composta por autonomia, independência e capacidade de resolver problemas e importante para o trabalho diário tanto no setor académico como no setor empresarial.

Os dados do *Inquérito aos Doutorados* (DGEEC, 2015) vão no mesmo sentido e indicam que a maioria dos doutorados concorda totalmente que estava bem preparado para o primeiro emprego após o doutoramento (66,8%), mesmo os casos em que os doutorados trabalham em empresas (51,5%). O que emerge é que a experiência de doutoramento desempenha um papel e momento importantes ao proporcionar conhecimento e competências transferíveis para diferentes tipos de carreira.

“Uma pessoa acaba o mestrado com a sensação de que: ‘O que é que eu estou aqui a fazer? Ainda agora acabei o meu último exame, como é que eu vou trabalhar para uma empresa?’. Uma pessoa quando acaba um doutoramento já não tem essa sensação. É ‘venha o que vier, a gente faz’ [riso].” [doutorado em ciências da engenharia e tecnologia]

O conhecimento e competências generalistas *versus* especializadas dos doutorados tornou-se assim um tema popular dentro e fora da academia. Uma orientação para a ampliação da gama de capacidades dos doutorados foi, em certa medida, transferida para documentos de política e, em menor medida, para as práticas institucionais. Contudo, seria errado assumir que o desenvolvimento de tais capacidades não fazia já parte do processo de doutoramento. Como Loxley & Kearns (2018) enfatizam, o que tem ocorrido é sim a sua codificação e objetificação.

3. Abertura do ensino doutoral a outras formas de aprendizagem e socialização

O ensino doutoral tem-se aberto a outras (e, por vezes, novas) formas de aprendizagem e socialização dos doutorandos (Mantai, 2017). Entre espaços formais e informais, sociais e individuais, os argumentos a favor da abertura centram-se na melhoria da formação oferecida e das oportunidades para os doutorandos, tal como, uma vez mais, na relevância profissional dos programas de doutoramento.

A necessidade de repensar o papel dos programas de doutoramento num contexto

de abertura invoca ainda processos de “aprendizagem experiencial”, vistos como complementares a processos preconcebidos de aprendizagem. Assim, as experiências de mobilidade acadêmica e de colaboração com o mundo exterior adquirem renovado valor.

Participar em algum tipo de mobilidade internacional e trabalhar em equipes internacionais são experiências apreciadas. Considera-se que a exposição a outros departamentos e universidades pode significar oportunidades para experimentar diferentes ambientes de investigação, refinar práticas científicas e técnicas e alargar as redes de contacto. Ou seja, aumentar o capital técnico, científico e social dos doutorandos (Recotillet, 2007).

“As técnicas que se utilizava nestes outros sítios, portanto, as abordagens ao tema eram diferentes [...]. Outra coisa que também ganhei imenso é saber como é que as coisas funcionam noutros países, como é que a investigação funciona noutros países. [...] Esses contactos possibilitaram ainda adquirir outros contactos. Portanto, através dessas pessoas conheci outras, e portanto, dá para expandir o network.” [doutorado em ciências exatas]

Também os estágios, promovendo experiência prática, tornam-se mais recorrentemente uma parte integrante dos programas ou são tidos como atividades adicionais. Exemplo disso são os estágios para doutorandos em empresas. Nestes casos, os doutorandos encontram-se na intersecção entre as culturas de empresas e de universidades (Thune, 2010) e o caminho de doutoramento apresenta-se mais difícil de navegar. A socialização num ambiente empresarial leva, em alguns casos, a menos liberdade e prazos apertados e, conseqüentemente, limita o aprofundamento das questões a serem estudadas (um dos objetivos tradicionais do grau de doutoramento) e a produção de artigos (um dos produtos mais considerados na cultura científica).

Contudo, para os doutorandos e doutorados entrevistados e envolvidos nestes processos o estar incorporado numa empresa, exposto ao ambiente empresarial e aos seus desafios diários, são experiências que – de forma mais formal ou mais informal – constituem oportunidades de aprendizagem. Entre as aprendizagens destacam trabalhar em áreas científicas e técnicas que vão além da sua área de especialização ou tema de investigação, o desenvolvimento de capacidades transferíveis e a realização de uma investigação mais relevante tanto para a universidade como para o setor empresarial. Mais, tais aquisições são percebidas pelos doutorandos como forma de contribuir para a sua futura empregabilidade. (Alguns estudos - Mangematin, 2000; Recotillet, 2007; EUA, 2015 - verificaram que trabalhar com um parceiro empresarial durante o programa de doutoramento aumenta realmente as hipóteses de encontrar trabalho no setor privado.)

Em geral, os doutorandos esperam que o doutoramento não seja apenas um período de formação científica, mas também uma oportunidade de experimentação e de descoberta do funcionamento das comunidades de trabalho na academia e em outros setores (Danya & Mangematin, 2004). Por outro lado, os doutorandos estão conscientes da necessidade de participar numa gama de experiências, além da formação acadêmica tradicional, de forma a desenvolverem competências adicionais, criar e ampliar as suas redes e, paralelamente, ter maiores oportunidades de carreira (tal como descrito por Tymon, 2013).

4. Apoio institucional à gestão da carreira dos doutorados

Os doutorandos embarcam num tempo desafiador e incerto quando se inscrevem no doutoramento e, mais ainda, quando finalizam o grau. Pressões de dentro e de fora das universidades e a falta de oportunidades profissionais têm encaminhado o doutoramento para um processo em que é decisivo pensar previamente nas oportunidades de carreira (Hendriks & Sousa, 2008) e está é marcadamente outra das tendências europeias.

A promessa de empregabilidade parece ser mais importante do que a carreira e a maioria dos doutorandos que entrevistei parece preparada para redefinir o seu caminho em relação às oportunidades do seu contexto presente ou futuro, “às portas que se abrem”. Ou seja, a tendência geral é que as preferências em termos de carreira sejam, de alguma forma, mediadas por expectativas sobre oportunidades de emprego (Cruz-Castro & Sanz-Menéndez, 2005) e menos sobre planos concretos.

Uma parte dos doutorandos e doutorados que entrevistei inscreveram-se num programa de doutoramento por falta de alternativas profissionais. Nestes casos, optaram por realizar o grau como meio de “atrasar” a carreira propriamente dita (como também sugerido por Johnston & Murray, 2004) e, muitas vezes, motivados por atores externos (como orientadores de mestrado ou coordenadores de projetos onde foram bolseiros). Acima de tudo, havia uma visão pouco clara de carreira e a capacidade de antecipar o futuro profissional parecia limitada. Este é sobretudo o caso dos doutorandos em ciências sociais.

De forma menos frequente encontrei em alguns dos doutorandos a expectativa em relação ao trabalho futuro (por exemplo, o desejo de trabalhar numa empresa) e a importância do grau para a empregabilidade. É uma opção que materializa-se na construção pró-ativa de oportunidades de carreira ou em escolhas estratégicas no doutoramento com possíveis repercussões nas suas carreiras. Por exemplo, obter uma bolsa de doutoramento em empresa como forma de adquirir experiência, conhecimentos e competências no setor empresarial e, com isso, ampliar as oportunidades de empregabilidade.

O apoio à empregabilidade é um tema importante para estes atores, mas não unânime. Alguns dos doutorandos e recém-doutorados entrevistados consideram a procura de emprego uma responsabilidade pessoal, e não institucional, e sentem-se ou sentiram-se em condições de se apropriar da gestão da própria carreira - aparentemente, os com maior experiência profissional antes e durante o doutoramento. Contudo, a maioria dos meus entrevistados concordam com a pertinência de apoio à sua empregabilidade, sobretudo porque reconhecem que a universidade fornece pouca informação útil sobre as opções de carreira nas suas áreas de formação, especialmente fora do meio académico.

“Eu acho que é importante ter ajuda. Quer dizer, eu acabei por me desenrascar, mas por exemplo [...] Se eu voltasse atrás, tomaria outras decisões. [...]. Se tivesse um entendimento como é que as coisas funcionavam e como colocar o meu currículo [...]. Por isso eu acho que até pode ser interessante.” [doutorada em ciências da engenharia e tecnologia]

Apesar da gestão individual da carreira em itinerários cada vez mais turvos ser o discurso de alguns dos doutorandos, é importante lembrar que as práticas institucio-

nais relativas à carreira podem ajudar os doutorandos a entender o doutoramento como “bilhete para viagens múltiplas” (Enders, 2005, p. 121). Se os estudos indicam que a fase de doutoramento afeta o que os doutorados fazem depois, este apoio pode ainda ser importante para que saibam previamente quais as consequências das suas opções na fase de doutoramento e, quem sabe, aumentar a sua empregabilidade (Danya & Mangelmatin, 2004).

Uma das implicações políticas desta tendência é assim um melhor apoio e acompanhamento dos planos de carreira dos doutorandos, no sentido de disponibilizar informação em termos da capacidade de aspirar, estabelecer metas, identificar caminhos e construir percursos que ajudarão a mapear a vida profissional após o doutoramento.

Reflexões finais

O complexo cenário de interesses e agências de natureza diversa – intersetando processos formativos, de investigação, carreiras e mercado de trabalho – resultam numa movimentação (às vezes lenta, outras vezes rápida) do campo do ensino doutoral.

Apesar das características e das tradições educativas afetarem a forma como se materializa o ensino doutoral em cada país (ver Bleiklie & Hstaker, 2004), este nível de educação tem sido exposto a pressões que parecem empurrá-lo para um modelo mais padronizado. Movimenta-se da flexibilidade para a estruturação (dos programas de doutoramento e do planeamento das carreiras dos doutorados) e, paralelamente, da especialização para a amplitude (dos conhecimentos e competências, mas também dos espaços de aprendizagem e socialização).

Entre movimentações e descompassos, o equilíbrio entre o doutoramento como processo de formação ou como processo com resultados mensuráveis é difícil de encontrar. Tal como é difícil encontrar um equilíbrio entre a ligação adequada e a distância do mundo do trabalho. Ou ainda entre o foco profundo e a amplitude do conhecimento a adquirir pelos doutorados. Trata-se de lutas difíceis sem tréguas à vista e a controvérsia sobre estas questões tende a persistir dentro das instituições de ensino superior, entre académicos, investigadores, doutorandos, doutorados e outros atores.

Embora possa ser consensual concluir que os programas de doutoramento devem considerar a sua relevância social, este grau é fundamentalmente um processo composto por instâncias, atividades e momentos que contribuem para o “desenvolvimento oscilante” (nos termos usados por Dowling & McKinnon, 2014) de um doutorado ou investigador. O ensino doutoral pode esforçar-se para atender às mais amplas necessidades da sociedade, contribuindo até mais proativamente para o mundo do trabalho e para a inovação, mas sem com isso ter de seguir exigências de curto prazo (Teichler, 1999), que muitas vezes subestimam o próprio papel que os doutorados podem ter.

Claramente, o que é imprescindível é um conhecimento mais aprofundado sobre o futuro do ensino doutoral, tal como a forma como são formados os doutorados – as estruturas e processos sociais onde se encontram – e o tipo de profissional que são levados a ser. Por outro lado, compreender as consequências das características do modelo de doutoramento tradicional ou dos modelos enquadrados nas tendências aqui descritas exige um

maior foco e informação sobre a natureza do trabalho dos doutorados e o exercício das suas competências dentro do contexto onde são utilizadas, incluindo em setores de trabalho que não têm sido considerados (como setores informais e formas de autoemprego).