

Perfil de um Supervisor de Investigação de Doutoramento de Qualidade: Desenho de um Referencial Integrador

Ana Vitória Baptista¹ & Isabel Huet²

E-mail: ¹ana.vitoria@ua.pt, ²huet@ua.pt

Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa

Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores

Departamento de Educação - Universidade de Aveiro

Resumo:

A supervisão da investigação pós-graduada é uma temática que internacionalmente tem vindo a adquirir uma maior relevância. Face à inexistência de estudos no contexto nacional nesta área, um projecto de investigação de doutoramento foi desenhado com o objectivo de construir um referencial integrador sobre a qualidade da supervisão da investigação doutoral, com particular enfoque nos perfis de qualidade de estudantes e supervisores. Com este trabalho pretendemos apresentar uma primeira aproximação ao perfil de um supervisor de investigação de doutoramento de qualidade. Os dados que apresentaremos e discutiremos têm por base a análise de conteúdo de focus groups realizados com supervisores com várias experiências e de vários domínios científicos da Universidade de Aveiro.

Palavras-chave: Supervisão da Investigação, Doutoramento, Perfil de Supervisores, Qualidade.

1. Introdução

Com o desenvolvimento e afirmação do Processo de Bolonha no contexto europeu de Ensino Superior (ES), temos vindo a assistir à emergência de variadas discussões em torno de temáticas como: a avaliação, a qualidade e a excelência do ensino, da aprendizagem, da investigação e da supervisão da investigação. Mais especificamente, tem emergido uma multiplicidade de estudos teóricos e empíricos sobre a qualidade da supervisão da investigação pós-graduada (com ênfase no Doutoramento) em vários países da Europa (dos quais se destaca o Reino Unido) e em vários países da Australásia. Simultaneamente, constatamos que o Doutoramento está a adquirir um entendimento epistemológico ‘renovado’

(Chambaz, Biaudet & Collonge, s/d), emergindo “*questões epistemológicas*” sobre a “*natureza do doutoramento*” (McAlpine & Norton, 2006).

Inclusivamente, o contexto europeu e internacional denota a existência de um maior número e diversidade de estudantes que iniciam o seu percurso em estudos de pós-graduação, no geral, e no doutoramento, em particular (Harman, 2003; Pearson & Kayrooz, 2004). Temos, pois, vindo a assistir ao que podemos chamar de massificação dos estudos de pós-graduação. O ‘boom’ de estudantes de doutoramento e, actualmente, de programas doutorais levanta diversas questões que devem suscitar uma reflexão aprofundada, nomeadamente no que concerne: (i) à compreensão do contexto e do ‘processo de transformação’ do doutoramento, tendo em conta a realidade portuguesa mas enquadrando-a no panorama internacional; (ii) à definição de princípios reveladores da qualidade da supervisão da investigação de doutoramento; e, mais especificamente, (iii) à definição do perfil que os estudantes de doutoramento e seus supervisores devem possuir para que o processo supervisor e investigativo decorra com o sucesso pretendido. Por conseguinte, é essencial definirmos um referencial de qualidade relativo ao processo de supervisão da investigação doutoral, promovendo discussões sobre as concepções e experiências que supervisores e estudantes de doutoramento têm, não só de forma a ultrapassarem-se possíveis dificuldades, mas principalmente a otimizar-se o desenvolvimento de competências necessárias para que o processo de supervisão e de investigação decorra com a qualidade exigida a este nível.

Tal como variados estudos internacionais têm sublinhado, o papel do supervisor e do estudante de investigação de doutoramento são os eixos fundamentais do processo de supervisão doutoral, como abordaremos na secção 2 deste trabalho (Cullen *et al.*, 1994; Aspland *et al.*, 1999; Harman, 2003; Pearson & Kayrooz, 2004; Mainhard *et al.*, 2009; Baptista, Huet & Jenkins, 2011a). Será, pois, a dinâmica estabelecida entre um conjunto de competências de natureza variada (nomeadamente: intrapessoal, interpessoal e comunicacional, e académica e científica – cf. secção 4) que não só reforçará o desenvolvimento de competências de investigação de ambos os intervenientes, como também influenciará, pela positiva, o decorrer do próprio processo de investigação que culminará na apresentação de um produto final (a tese) por parte do estudante. Consequentemente, revela-se essencial proceder-se: (i) à delimitação de critérios que definem uma supervisão da investigação de qualidade, considerando aqueles dois ‘actores’ principais; (ii) à caracterização e avaliação das práticas supervisivas; e (iii) à intervenção formativa para melhorar e consolidar competências.

Face a este contexto genérico e ao vazio teórico-epistemológico e empírico que encontramos em Portugal relativamente a esta temática, um projecto de investigação de doutoramento está a ser desenvolvido na Universidade de Aveiro (UA). O grande objectivo é desenhar um referencial integrador sobre a qualidade do processo de supervisão da investigação de doutoramento, com enfoque na caracterização do perfil de um supervisor e de um estudante de qualidade. Especificamente, a construção deste referencial permitirá (i) estimular um debate aberto sobre esta temática na Academia Portuguesa; (ii) analisar discursos e concepções, considerando um contexto específico Português; e (iii) desenhar, posteriormente, um processo de avaliação sistemático e flexível, adequado ao contexto.

Neste sentido, o presente trabalho tem como principais objectivos: (i) contextualizar a pertinência do nosso objecto de estudo, especialmente a nível internacional (secção 2); (ii) apresentar, genericamente, o desenho metodológico do projecto de investigação que iniciámos recentemente sobre esta temática (secção 3); e (iii) apresentar, especificamente, alguns resultados: a visão que supervisores de doutoramento, que participaram em focus groups, têm sobre o seu próprio perfil de qualidade (secção 4).

2. Breve contextualização teórica

2.1. Sobre o conceito de qualidade: Um conceito multi-dimensional

Actualmente, temos vindo a assistir a um aumento exponencial de estudos, maioritariamente internacionais, que enfatizam a necessidade de avaliar e continuamente melhorar a qualidade do ensino, aprendizagem e investigação no ES. Qualidade “*se ha convertido en la palabra clave, en la meta, el horizonte*” (Pérez Serrano, 2000, p.9), podendo ser identificada no discurso das mais variadas disciplinas e áreas de conhecimento.

Todavia, assumimos claramente que o conceito ‘qualidade’ é extremamente complexo, multi-dimensional, multi-facetado e difícil de se definir (Green, 1994; Cheng & Tam, 1997; Houston, 2008). De facto, essa dificuldade na definição das suas fronteiras conceptuais e epistemológicas deve-se ao facto de a sociedade, as instituições e os próprios domínios científicos estarem emersos num contexto complexo, dinâmico e de contínua mudança (Barnett, 2000; Brew, 2007). No entanto, é essencial continuar-se a discutir e a reflectir sobre a sua ‘essência’, avançando-se com trabalhos de cariz epistemológico, conceptual e empírico (como, por exemplo, os seguintes: European Universities Association, 2010; Gibbs, 2010). Particularmente, no âmbito do nosso trabalho de investigação, uma especial importância deve ser atribuída à compreensão do constructo ‘qualidade da supervisão da investigação doutoral’,

para o qual alguns estudos internacionais têm dado a sua contribuição (por exemplo, entre muitos outros: Cullen *et al.*, 1994; Harman, 2003; Pearson & Kayrooz, 2004; Green, 2005; Engebretson *et al.*, 2005; Vilkinas, 2008).

2.2. Sobre a supervisão da investigação doutoral: Alguns desafios

Como sublinhámos anteriormente, estudos realizados sobretudo no Reino Unido e em países da Australásia têm enfatizado a importância de se continuarem a desenvolver trabalhos de investigação no âmbito desta temática. A pertinência internacional é indiscutível, considerando nós essencial contribuir para o desenvolvimento teórico-conceitual e empírico no espaço nacional, no que concerne à definição de princípios, dimensões e indicadores que permitam entender o que está envolvido na qualidade da supervisão da investigação doutoral. Consequentemente, constatamos que é fundamental aprofundar a discussão, dialogando os dados que recolhemos numa instituição do ES do espaço nacional com estudos internacionais. É, pois, assaz pertinente o processo de repensar-se esta temática, promovendo discussões e reflexões aprofundadas, envolvendo a comunidade académica.

Num esforço de sistematização, sublinhamos, seguidamente, algumas dimensões que cremos que influenciam o entendimento teórico-epistemológico e empírico do que pode estar envolvido na qualidade da supervisão da investigação doutoral:

- Definição de princípios que caracterizam a qualidade da supervisão da investigação, nomeadamente no que concerne aos papéis e responsabilidades de supervisores e estudantes (Harman, 2003; Kandlbinder & Peseta, 2006; Lee, 2008);
- Avaliação da qualidade da supervisão da investigação (Aspland *et al.*, 1999), para a qual é fundamental definir-se não só os perfis e as competências de supervisores e estudantes (Cullen *et al.*, 1994) mas também o que está envolvido na construção do conhecimento, na investigação e no trabalho académico (Bills, 2004; Enders, 2005; Petersen, 2007);
- Criação de um ambiente de investigação propício para a promoção das competências de supervisores e estudantes (Brew & Peseta, 2004; Green, 2005).

Face aos aspectos relevados, concluímos que é fundamental reflectir-se sobre as competências e atitudes que supervisores e estudantes de doutoramento devem demonstrar e continuamente desenvolver e otimizar, de modo que o processo de supervisão e de investigação seja de qualidade. No entanto, esta relação tem de ser entendida e integrada num contexto dinâmico que abrange (i) a cultura e política institucional (Hon Kam, 1997; Nulty *et al.*, 2009), (ii) o

grupo de investigação (Kiley, 2009; Trafford & Leshem, 2009), e (iii) a assumpção de que há um processo individual e solitário respeitante ao processo de produção de conhecimento, sobretudo sentido e vivido pelo estudante. Estes três grandes factores devem, pois, ser entendidos como dinâmicos e inter-dependentes.

Todavia, é indiscutível que a relação próxima estabelecida entre supervisor e estudante se reveste de enorme importância, sendo considerada um dos factores que mais contribui para o sucesso de todo o processo de investigação doutoral (Brew & Peseta, 2004; Wisker, 2005; Murphy *et al.*, 2007; Eley & Murray, 2009; Mainhard *et al.*, 2009). Consequentemente, o trabalho de investigação por nós desenvolvido apresenta uma grande pertinência e importância em ambos os contextos nacional e internacional.

2.3. Supervisão da investigação doutoral: Um processo pedagógico

Para construirmos um referencial integrador sobre a qualidade da supervisão da investigação doutoral, duas grandes dimensões devem ser exploradas, devido às interligações que partilham: (i) o entendimento que supervisores e estudantes de investigação têm sobre o doutoramento, em especial os contornos da sua natureza e objectivos epistemológicos, e (ii) as concepções que também supervisores e estudantes de investigação doutoral têm sobre a qualidade do processo de supervisão, particularmente sobre os seus próprios perfis de qualidade. Na senda do que é mencionado por Park (2007), defendemos que as perspectivas do entendimento epistemológico de doutoramento irão influenciar a forma de se objectivarem os papéis e responsabilidades tanto de supervisores como de estudantes de doutoramento. Inclusivamente, tal como já sublinhamos no final da subsecção anterior, propugnamos que, apesar de a qualidade da supervisão da investigação doutoral se dever a uma conjugação de variados factores e indicadores, é assumido que a relação estabelecida entre os elementos da díade supervisiva é o aspecto primordial que subjaz à definição dessa mesma qualidade.

Sendo uma investigação que ainda se encontra a decorrer, neste artigo iremos avançar com um primeiro desenho do perfil de qualidade de supervisores de investigação doutoral. Neste âmbito revela-se pertinente explorarmos brevemente o que Pearson & Kayrooz (2004) mencionaram como competências supervisivas e investigativas, as quais, como poderemos concluir pela análise dos dados recolhidos (cf. secção 4), sublinham o carácter pedagógico de que se reveste este processo supervisivo e investigativo de nível de doutoramento.

De facto, o doutoramento tem sido amplamente reconhecido como um processo de formação pelo qual um jovem/aspirante/candidato a investigador deverá passar, desenvolvendo diversas

competências importantes não só para o trabalho na Academia, mas em qualquer outro sector profissional e cívico que solicita cada vez mais competências transversais e de alto nível. Nesta linha, Walker (2010) sublinha a educação doutoral como um processo de desenvolvimento humano na sua maior complexidade e potencialidade. Por conseguinte, a educação doutoral reveste-se de um entendimento holístico e abrangente, encontrando-se fortemente enraizada não só em objectivos científicos, intelectuais e investigativos, mas também cívicos, sociais, culturais e económicos.

Essa visão de processo de formação e desenvolvimento é, por exemplo, assumida pela “Carnegie Foundation”, uma associação dos Estados Unidos da América, que sublinha a importância do doutoramento para o estudante poder desenvolver amplamente a sua identidade profissional, académica e investigativa (Walker *et al.*, 2008). Para isso a comunidade académica e, em particular, o supervisor serão responsáveis por ‘iniciarem’ o estudante numa cultura académica e por proporcionarem o desenvolvimento da sua identidade, de modo que o estudante, futuro investigador, olhe, questione e (re)transforme o conhecimento.

Na verdade, essa mesma perspectiva do doutoramento como formação do sujeito e da sua identidade, para além de produção de conhecimento, já tinha sido trabalhada por Green (2005), entre outros, que estabeleceu esta relação clara “*postgraduate research pedagogy, or ‘supervision’*” (p.152). Neste âmbito, o autor sublinha a necessidade de contextualizar aquela relação da díade num ambiente “ecossocial” onde decorre a aprendizagem dinâmica protagonizada pelo estudante e onde o supervisor é um dos maiores impulsionadores.

Por sua vez, Lee & Boud (2009) sublinham essa dimensão educativa e pedagógica do processo investigativo de doutoramento, onde a relação entre conhecimento, prática e subjectividade influenciam profundamente a experiência do estudante em formação. Evidentemente, neste complexo contexto de socialização académica, o supervisor doutoral e o ambiente intelectualmente rico e desafiante que deverá proporcionar ao estudante terão um papel fundamental para o crescimento deste último. Na secção 4 iremos, pois, analisar o que os supervisores doutorais, participantes nos focus groups, mencionaram no que concerne ao conjunto de competências (supervisivas, investigativas e pedagógicas) fundamentais para que a qualidade do processo seja atingida.

3. Metodologia

3.1. Uma visão global do projecto de investigação

Como sublinhámos anteriormente, o trabalho que apresentamos faz parte de um projecto de doutoramento que está a decorrer no Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa do Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (LAQE-CIDTFF) da UA. O objectivo geral desta investigação é construir um referencial integrador sobre a qualidade da supervisão da investigação doutoral, mais especificamente tendo em consideração os perfis de qualidade de supervisores e estudantes de doutoramento. Deste modo, face à definição do constructo explorado e sintetizado no referencial, será possível, posteriormente, desenharmos um processo e instrumentos de avaliação adequados, para monitorizar a qualidade da supervisão e da investigação produzida. Consequentemente, consideramos fundamental que esse referencial seja holístico e flexível, adaptável a vários contextos de ES. Neste sentido, serão de grande importância as abordagens e o diálogo teórico e empírico não só com os estudos e ‘experts’ internacionais, mas principalmente com a comunidade académica nacional e, principalmente, com os actores (supervisores e estudantes de doutoramento) da UA que, com mais ou menos experiência, têm estado envolvidos, com as suas concepções, práticas e histórias, no processo superviso e investigativo.

Este trabalho de doutoramento é um estudo de caso (Yin, 1994) que assenta nas seguintes questões de investigação genéricas:

- Qual a base teórico-conceptual e epistemológica, que deve ser considerada e explorada para construir o referencial?
- Como potenciar o diálogo entre o material teórico e empírico e, simultaneamente, nacional e internacional, de forma a construirmos o referencial nas suas várias vertentes sem o compartimentarmos demasiado?
- Como assegurar a flexibilidade do referencial, mas também sem ‘cairmos’ em generalizações inócuas?

Para construirmos o referencial a que nos propomos, contamos com a participação de estudantes e supervisores de investigação de doutoramento de todos os domínios científicos da UA. Por sua vez, o desenho metodológico conta com quatro fases apresentadas na figura 1.

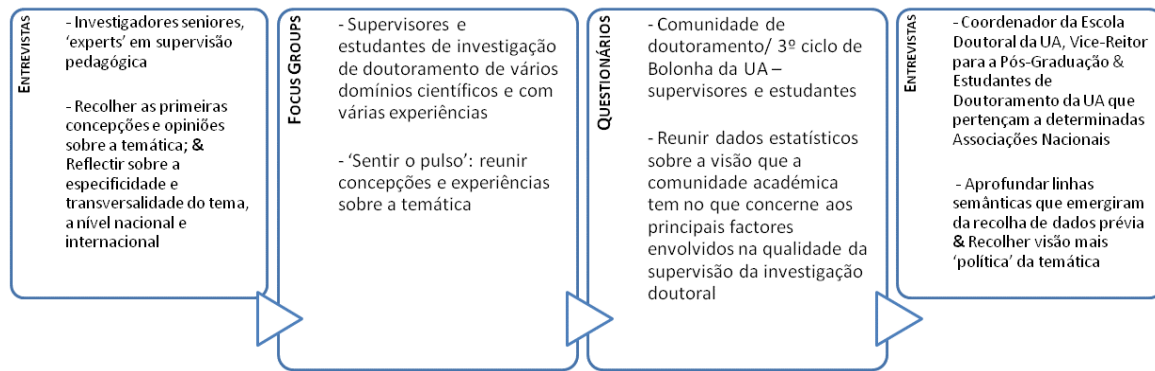


Figura 1: Desenho metodológico da investigação de doutoramento

De salientar que as fases que se revestirão de maior destaque e importância para a construção do referencial são os focus groups e os questionários. As entrevistas iniciais servirão principalmente para se 'desenhar' o contexto em que nos movemos e as entrevistas finais para sintetizar as principais linhas semânticas emergentes ao longo da investigação.

3.2. O enfoque deste trabalho: Focus groups com supervisores de investigação doutoral

Neste trabalho iremos focar-nos em dados recolhidos em seis focus groups que foram realizados com supervisores (n=25) dos vários domínios científicos e com diversas experiências de supervisão doutoral. Tentaremos, pois, neste artigo, dar resposta à seguinte questão de investigação:

- Qual a visão/concepção que os supervisores de investigação de doutoramento detêm sobre o seu próprio perfil de qualidade?

A resposta a esta questão (sistematizada na figura 2 da secção seguinte) permitirá identificar os primeiros indicadores que se referem às competências que supervisores de investigação doutoral devem demonstrar, de forma a terem um perfil de qualidade. Esta exploração qualitativa do perfil dos supervisores dará um primeiro contributo ao referencial que objectivamos apresentar no final do nosso trabalho de doutoramento.

A opção pela estratégia de focus groups deveu-se ao facto de permitir uma intensa interacção e discussão, assim como auto-, hetero- e meta-reflexão entre os participantes, devido à natureza dinâmica do processo e da discussão promovidos em grupo. Inclusivamente, os supervisores foram conduzidos a exprimirem as suas experiências, concepções e ideias conceptualmente (Greenbaum, 2000). Esta dinâmica foi ainda mais estimulada pelo facto de

todos os grupos serem heterogêneos quanto à variedade dos domínios científicos presentes assim como à diversidade de experiências de supervisão.

Da análise de conteúdo realizada, a categoria “Perfil de qualidade do supervisor de investigação” revela ser de importância central para o objectivo da nossa investigação, pelo que debruçaremos a nossa atenção nas principais conclusões que se podem sistematizar num conjunto inter-relacionado de competências (a explorar com mais detalhe na secção seguinte – cf. figura 2). Um software de análise qualitativa (NVivo7) foi usado para organizar e sistematizar a informação, assim como para mais facilmente se identificarem padrões e relações entre as categorias e as subcategorias (Richards, 2002; Johnston, 2006).

4. Análise e apresentação de dados: Primeira aproximação ao perfil de qualidade dos supervisores de investigação doutoral

Tal como mencionámos, os resultados que apresentamos nesta secção emergiram da análise de conteúdo dos focus groups realizados com supervisores de investigação, permitindo-nos desenhar um primeiro perfil de qualidade do supervisor de investigação doutoral - sintetizado na figura 2 e explorado ao longo desta secção.

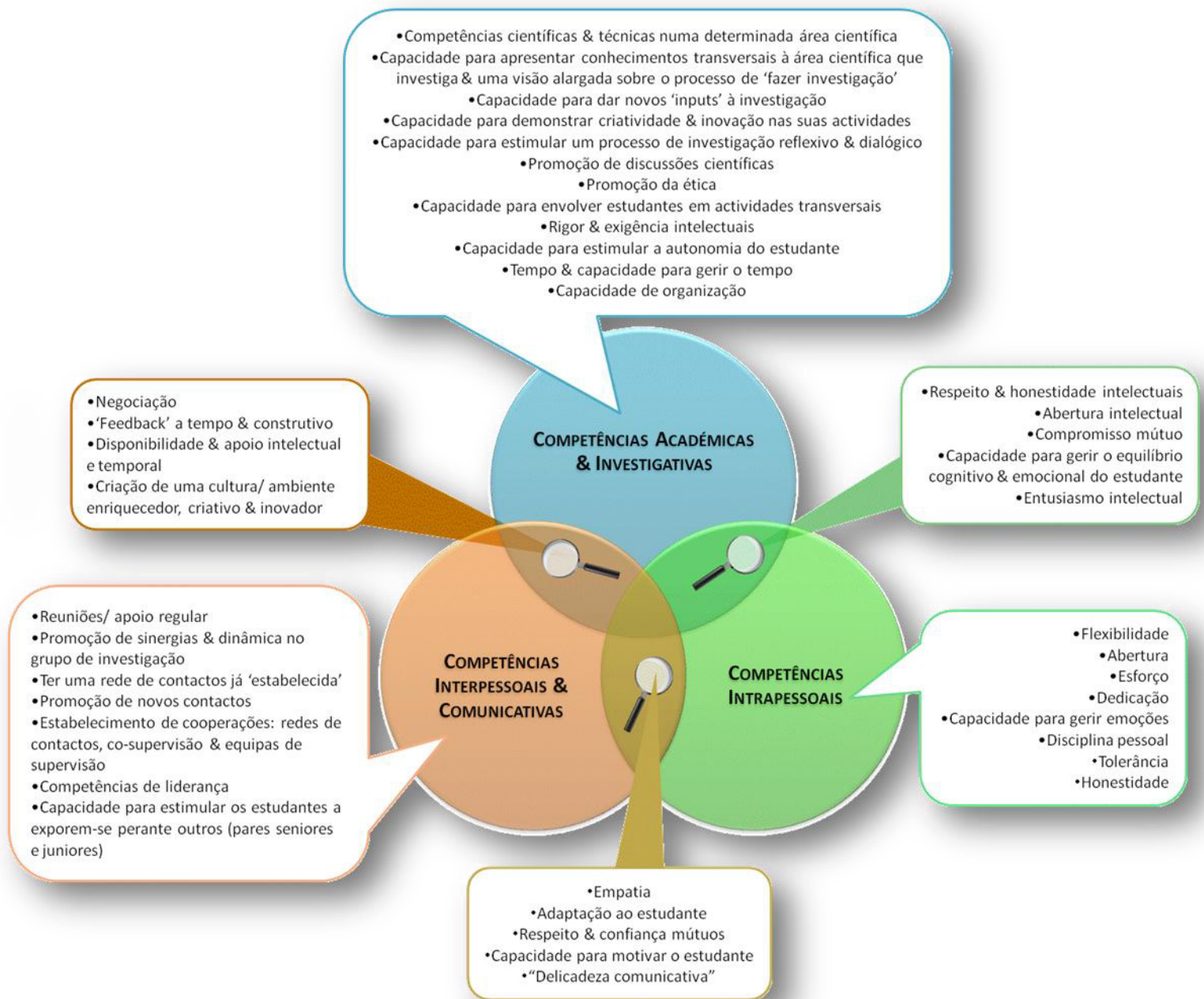


Figura 2: Perfil de um supervisor de investigação doutoral de qualidade: Uma auto-reflexão dos supervisores

A partir da figura 2, podemos iniciar por tecer algumas considerações preliminares. Apesar de poderem ser identificados três conjuntos de competências 'isolados', eles devem ser entendidos como inter-relacionados e dinâmicos, pois as suas fronteiras conceptuais são 'líquidas' - daí emergirem variadas competências 'entre-dimensões' que devem ser salientadas. Consequentemente, o perfil de qualidade de um supervisor de investigação não

poderá ser entendido dissociando esse conjunto de competências, uma vez que elas constituem uma visão integradora do mesmo. Neste ponto, devemos clarificar que seguimos um conceito holístico de competência (o qual envolve: conhecimentos, capacidades, experiência, contactos, valores, poder), o qual foi já propugnado pela Professora Isabel Alarcão (s/d):

“Por competência entendeu-se o conjunto de elementos, componentes ou potencialidades que a pessoa consegue mobilizar para agir, em circunstâncias reais, manifestando adequação aos contextos situacionais.” (p.9).

Inclusivamente, apesar de nos focarmos no perfil do supervisor, a sua leitura não pode deixar de considerar que essas competências estão ‘em relação’, isto é, este perfil só fará completo sentido quando associado e dialogando com o perfil de qualidade do estudante de doutoramento (Baptista, Huet & Jenkins, 2011b). Apesar de realizarmos esta sistematização de forma compartimentada, esta só pode ser entendida como uma conceptualização e organização mental de conclusões emergentes dos focus groups, as quais estarão potenciadas quando ambos os perfis de supervisores e estudantes forem ‘lidos’ e reorganizados conceptualmente e de forma dialógica.

As competências intrapessoais dizem respeito à individualidade, às características pessoais, indissociáveis da pessoa em si mesma, correspondendo à interioridade e identidade do sujeito. Por conseguinte, encontram-se aí agrupados traços relativos à personalidade, às emoções e ao carácter do supervisor não só enquanto ser humano, mas também enquanto investigador. Alguns factores identificados pelos supervisores sublinham um papel que frequentemente desempenham: o de facilitadores e de suporte emocional, influenciando a integração do estudante de doutoramento nas actividades de investigação:

“(…) às vezes [os estudantes] estão completamente desmotivados e acham que aquilo não vai ter fim e que a dificuldade é tão grande, tão intransponível... E depois a pessoa [o estudante] começa a chorar... (..) O orientador tem de saber lidar com isso.” (FG1).

Características tais como flexibilidade, espírito de abertura, tolerância e capacidade de gerir emoções são igualmente aspectos mencionados:

“tem de haver flexibilidade porque as pessoas são diferentes de facto.” (FG6).

Também a dedicação, o esforço e o entusiasmo são traços individuais identificados, demonstrando ser essenciais para que eles próprios se sintam motivados e identificados com a investigação que se encontra a ser desenvolvida. Logo, a identificação com o trabalho investigativo parece não apenas ocorrer com o estudante: também o próprio supervisor sente essa necessidade de ‘ownership’:

“(…) um projecto que é colectivo, que é comum. E isso para mim é um aspecto muito importante.” (FG2).

Finalmente, a disciplina pessoal é um outro tópico apontado como importante. Sendo algo bastante consensual, eles sentem que, cada vez mais, têm de apresentar a capacidade de gerir a massificação e a diversidade dos estudantes de doutoramento:

“(…) gerir os números, cada vez maiores a nível de pós-graduação” (FG3),

“criar métodos também para organizar o tempo (…)” (FG3).

Nas competências interpessoais e comunicativas encontram-se agrupadas aquelas que os supervisores consideram que devem possuir no que concerne ao relacionamento e interacção social. Especificamente, estão reunidos aspectos como os seguintes:

(i) A interacção que, profissionalmente, devem estabelecer com os seus estudantes de doutoramento:

“(…) uma relação construtiva e positiva em que se cria condições de transferência (...). Uma relação dialógica (...) em que discutimos pontos de vista” (FG2);

(ii) A interacção que devem proporcionar aos estudantes que supervisionam, nomeadamente pela rede de contactos que já devem ter e pelo estímulo que devem passar aos estudantes relativamente à interacção e à exposição para com outros investigadores seniores e/ou juniores:

“(…) o que interessa principalmente neste mundo em que há tanta gente a fazer investigação, o que interessa é em 20 minutos de uma conferência internacional uma pessoa ter uma palestra e mostrar que tem uma ideia diferente. Basta isto para a pessoa passar a fazer parte de uma certa ‘máfia’, ser reconhecido pelos pares” (FG5),

“eu acho que os alunos ganham quando o orientador tem de facto muitos contactos, sabe o que está a passar na área, conhece os especialistas (…)” (FG6);

(iii) A interacção que devem promover com a sua equipa de investigação e entre os seus elementos. Este aspecto é de tal forma importante que concordam o quão fundamental é terem competências de liderança e a capacidade para gerirem variadas situações e também conflitos, nomeadamente entre membros da equipa:

“Eu acho que, quando conseguimos construir um grupo em que os papéis estão mais ou menos bem definidos, muitos conflitos resolvem-se com mais facilidade (...)”
(FG1);

(iv) O estabelecimento de equipas de supervisão e/ou de co-supervisão para que (a) o processo de supervisão e de investigação possa ser optimizado pela ‘expertise’ e experiência de vários investigadores, (b) os estudante possam beneficiar dos ‘inputs’ específicos de cada supervisor, e (c) o supervisor mais jovem possa também aprender com a experiência dos investigadores mais seniores:

“(...) forma-se ali um núcleo alargado e às vezes esse núcleo é responsável por grande parte da orientação. Por transferência de conhecimento aprende-se muito nestes grupos (...)” (FG1),

“(...) a co-orientação é ótima para formar orientadores (...) a experiência é muito boa e reflectir com os outros é muito bom (...)” (FG4).

Por sua vez, as competências académicas e investigativas sublinham aquelas competências e atitudes cognitivas e intelectuais relativas ao trabalho científico, ao processo de fazer investigação e de supervisionar a investigação produzida a nível de doutoramento. Consequentemente, este conjunto de competências assume um papel relevante no perfil dos supervisores de investigação doutoral, pois eles são os ‘experts’ num determinado domínio onde o estudante começa a fazer a sua investigação (Baptista, Huet & Jenkins, 2011b). Apesar de a sua ‘expertise’ poder ser mais forte num primeiro momento – pois será o estudante a ter a tarefa de avançar o conhecimento numa área e temática específicas – são os supervisores que ‘iniciam’ o estudante de doutoramento no processo de investigação mais aprofundado, ‘de ponta’, de criatividade e inovação, como é considerado o doutoramento. Logo, sublinham que eles próprios devem:

(i) Ter e gerir o seu tempo de forma a estarem disponíveis para apoiarem o estudante:

“o acompanhamento, o estar em cima do acontecimento (...) nunca desligar (...)”
(FG1);

(ii) Apresentar outras competências transversais a nível de investigação, que também deverão incentivar nos seus estudantes;

(iii) Promover visões laterais e transversais na área de investigação e no próprio domínio científico, para que o estudante possa ter a oportunidade de desenvolver uma visão abrangente do que é fazer investigação:

“(...) ir mostrando ao orientando as diferentes facetas do que é fazer investigação (...)”, “(...) mostrar-lhes [aos estudantes] que, embora estejam a fazer uma coisa um pouco estreita, estão enquadrados num contexto mais vasto (...) mostrar que o todo às vezes é superior à soma das partes” (FG1).

Consequentemente, faz parte do perfil dos supervisores, o estímulo de discussões estimulantes e dialógicas, quase de provocação intelectual, e a promoção da autonomia do estudante, bem como do seu espírito crítico, do rigor e da exigência intelectuais e científicos:

“criar contextos de estimulação intelectual” (FG2),
“(...) eu tenho de colocar perguntas ao aluno (...) sempre numa dialéctica de provocação (...)” (FG5).

Por outro lado, os supervisores consideram extremamente importante a promoção de atitudes éticas, pois têm vindo a verificar um aumento preocupante de situações de falta de ética, em termos científicos (plágio) e mesmo em termos de relacionamento interpessoal.

Igualmente, pela análise de conteúdo (cf. figura 2), há outras competências que emergem do diálogo entre os vários ‘conjuntos’, relacionando aspectos mútuos e caracterizadores de cada um deles. Por conseguinte, verificamos a existência de um espaço de intersecção entre as competências intrapessoais & as competências interpessoais e comunicativas. Este facto observa-se quando se constata que as características pessoais do supervisor se encontram ‘em relação’ com os outros, ou seja, quando os aspectos individuais ‘predispõem’ o desenvolvimento de competências e atitudes sociais - nomeadamente no que concerne à interacção entre o supervisor e o estudante:

“é uma coisa [a relação supervisiva] que é feita muito de tensões” (FG1),
“a relação como acontecimento” (FG2).

Assim, emergem competências tais como:

(i) Empatia e consequente adaptação do supervisor às características e personalidade do estudante:

“(...) a prática dita que nós temos de nos relacionar de forma diferente com os alunos que orientamos” (FG2);

(ii) A capacidade para estimular o estudante e a sua motivação (no seguimento do suporte emocional anteriormente mencionado):

“(...) quando eles [os estudantes] estão bloqueados e não conseguem produzir nada, é quando eles precisam mais de nós” (FG4),

“é mais do que uma relação estritamente científica. Eles têm de sentir que está ali uma pessoa a quem eles podem recorrer (...)” (FG6);

(iii) Respeito e confiança mútuos;

(iv) *“Delicadeza comunicativa, subtiliza comunicativa” (FG2)*, mais especificamente no próprio ‘feedback’ aos trabalhos realizados pelo estudante.

Inclusivamente, observamos que um diálogo pode ser estabelecido entre as competências interpessoais e comunicativas & e as competências académicas e investigativas. Neste caso, concluímos que há uma articulação entre as competências cognitivas, intelectuais e de fazer investigação com aquelas relativas ao relacionamento com os outros (pares juniores e/ou seniores) assim como com a forma de comunicação. Por conseguinte, notamos que os supervisores detêm responsabilidades como as seguintes:

(i) A capacidade de negociação, nomeadamente no que concerne à tomada de decisões científicas e de ‘deadlines’;

(ii) ‘Feedback’ a tempo e construtivo;

(iii) Disponibilidade intelectual e conhecimento do trabalho do estudante para ser possível a existência de debates produtivos:

“(...) o meu colaborador puxa por mim intelectualmente, no sentido de: eu aponte-lhe um caminho, mas ele vai descobrir caminhos alternativos (...)” (FG2);

(iv) A capacidade de desenvolver uma cultura e ambiente criativos, onde o estudante possa ser integrado, beneficiando das várias interacções realizadas:

*“(...) eu tento mostrar-lhes as vantagens de serem expostos a outras radiações (...) Para eu fazer investigação de qualidade, eu tenho de ser exposto a radiações” (FG1),
“(...) vamos garantir a interdisciplinaridade, vamos criar condições para tal cultura de que estavas a falar, e, depois em cima disto, a criatividade também é natural (...)” (FG5).*

Finalmente, as competências intrapessoais dialogam com as competências académicas e investigativas. Neste caso são relevadas características pessoais mas no que concerne à capacidade de trabalho e à relação que é estabelecida com o processo intelectual e cognitivo associado à investigação doutoral e à supervisão dessa mesma investigação. Assim, os supervisores mencionam como fundamental demonstrarem:

(i) Um compromisso mútuo no processo de (re)criação de conhecimento;

(ii) Uma abertura intelectual para com as sugestões e tomadas de decisão do estudante, no que concerne ao trabalho de doutoramento:

“(...) no final do doutoramento há um enriquecimento da Ciência (...), mas também um enriquecimento do aluno e também do orientador. Há ali, de facto, intercâmbios e é muito importante essa relação (...) no final os orientadores também saem muito enriquecidos e aprendem também muito com os alunos.” (FG6);

(iii) Respeito e honestidade intelectual entre ambos;

(iv) A capacidade para ajudar o estudante a manter um equilíbrio cognitivo e emocional durante o intenso processo de investigação:

“(...) quando um aluno vem ter connosco tem de haver um equilíbrio... Ou digamos, uma estabilidade intelectual e emocional... Sabemos que o que temos aqui é sempre um desafio que é eminentemente solitário e individual [sobre o processo de fazer doutoramento e construção de conhecimento] (...) Eu acho que não se deve escamotear a questão do equilíbrio emocional, porque estamos a falar de seres humanos, estamos a falar de uma coisa de uma tremenda clausura (...)” (FG5).

Face à exploração dos dados que podemos apresentar até ao momento, podemos concluir esta secção sublinhando a importância do processo de auto-reflexão que foi estimulado no decorrer dos vários focus groups. Este facto permitiu que os supervisores conceptualizassem o seu próprio papel e responsabilidades e, principalmente, as suas competências.

5. Considerações finais

Apesar de o número de participantes não ser estatisticamente significativo, observamos que os resultados apresentados avançam bastante o conhecimento que detemos sobre esta problemática, nomeadamente em termos conceptuais e empíricos. Assim, ao longo desta investigação temos o grande desafio (entre outros) de perceber (i) as especificidades e originalidade dos contributos do contexto de ES Português, em especial da UA, no que concerne a esta temática; e (ii) a transversalidade dos dados e o diálogo que podem ser estabelecidos com a comunidade académica internacional, de forma a contribuirmos para uma discussão e reflexão mais abrangente e supra-nacional.

De acordo com o desenho metodológico apresentado neste trabalho (cf. figura 1), encontramos-nos a preparar os questionários, para serem aplicados brevemente à comunidade académica de doutoramento da UA. Este novo passo metodológico permitir-nos-á (i) hierarquizar os indicadores relativos à qualidade da supervisão da investigação doutoral, (ii) validar o referencial pela triangulação dos dados recolhidos pelo questionário com a literatura internacional e com os resultados dos focus groups, e (iii) iniciar o mapeamento das concepções que supervisores e estudantes têm sobre qualidade da supervisão da investigação de acordo com os diversos domínios científicos.

Referências Bibliográficas

- Aspland, T., Edwards, H., O’Leary, J. & Ryan, Y. (1999). Tracking new directions in the evaluation of postgraduate supervision. *Innovative Higher Education*, 24(2), 127-147.
- Alarcão, I. (s/d). Repensar os currículos na Universidade de Aveiro. Disponível em: http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/BOLONHA_Repensar%20os%20curr%C3%ADculos_ProflsabelAlarc%C3%A3o.pdf
- Baptista, A.V., Huet, I., & Jenkins, A. (2011a). Quality of Doctoral Supervision: Supervisors’ conceptions of learning, supervision and students’ profiles. In N. Jackson, L. Frick, C. Nygaard & N. Courtney (eds.), *Postgraduate Education: Form and Function*. Libri Publishing.
- Baptista, A.V., Huet, I., & Jenkins, A. (2011b). Quality of doctoral supervision: Designing and integrative evaluation framework. Poster apresentado no ‘Research Day’ da Universidade de Aveiro a 8 de Junho de 2011.
- Barnett, R. (2000). *Realizing the University in an age of supercomplexity*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Bills, D. (2004). Supervisors’ conceptions of research and the implications for supervisor development. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 85-97.
- Brew, A. (2007). Evaluating academic development in a time of perplexity. *International Journal for Academic Development*, 12(2), 69-72.
- Brew, A., & Peseta, T. (2004). Changing postgraduate supervision practice: A programme to encourage learning through reflection and feedback. *Innovations on Education and Teaching International*, 41(1), 5-22.
- Chambaz, J., Biaudet, P. & Collonge, S. (sem data). Implementing Bologna in your institution: Developing the doctorate. Disponível em: <http://phd.epfl.ch/webdav/site/phd/users/181668/public/Developing%20the%20Doctorate:%20Jean%20Chambaz%20et%20al%20on%20doctoral%20training%20plans>.
- Cheng, Y., & Tam, W. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 22-31.
- Cullen, D., Pearson, M., Saha, L., & Spear, R. (1994). *Establishing effective PhD supervision*. Australian government Publishing Service: Department of Employment, Education and Training. Disponível em http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/230/230_full.pdf.
- Eley, A., & Murray, R. (2009). *How to be an effective supervisor: Best practice in research student supervision*. Berkshire: Open University.
- Enders, J. (2005). Border crossings: Research training, knowledge dissemination and the transformation of academic work. *Higher Education*, 49(1-2), 119-133.
- Engebretson, K., Smith, K., McLaughlin, D., Seibold, C., Terret, 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.
- European Universities Association (2010). Examining Quality Culture. Disponível em: http://www.eua.be/Libraries/Publications/Examining_EUA-QA-Policy-2010.sflb.ashx.
- Gibbs, G. (2010). Dimensions of Quality. York: The Higher Education Academy. Disponível em: http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/evidence_informed_practice/Dimensions_of_Quality.pdf.
- Green, D. (1994). What is Quality in Higher Education? Concepts, Policy and Practice. In D. Green (ed.), *What is quality in Higher Education?* (pp. 3-20). Buckingham: Open University Press.
- Green, B. (2005). Unfinished business: subjectivity and supervision. *Higher Education Research & Development*, 24(2), 151-163.
- Greenbaum, T.L. (2000). *Moderating Focus Groups: A practical guide for group facilitation*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Harman, G. (2003). PhD student satisfaction with course experience and supervision in two Australian Research-intensive Universities. *Prometheus*, 21(3), 312-333.

- Hon Kam, B. (1997). Style and quality in research supervision: The supervisor dependency factor. *Higher Education*, 34, 81-103.
- Houston, D. (2008). Rethinking quality and improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 61-79.
- Johnston, L. (2006). Software and Method: Reflections on Teaching and using QSR Nvivo in Doctoral Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 9(5), 379-39.
- Kandlbinder, P., & Peseta, T. (2006). *In supervisors' words... An insider's view of postgraduate supervision*. Sydney: The Institute for Teaching and Learning.
- Kiley, M. (2009). Identifying threshold concepts and proposing strategies to support doctoral candidates. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 293-304.
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267-281.
- Lee, A., & Boud, D. (2009). Producing researchers: The changing role of the doctorate. In A. Brew & L. Lucas (eds.), *Academic Research and Researchers* (96-108). Berkshire & New York: Open University Press & McGraw-Hill.
- Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. *Higher Education*, 58, 359-373.
- 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.
- Murphy, N., Bain, J. & Conrad, L. (2007). Orientations to research higher degree supervision. *Higher Education*, 53(2), 209-234.
- Nulty, D., Kiley, M. & Meyers, N. (2009). Promoting and recognising excellence in the supervision research students: An evidence-based framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 1-15.
- Park, C. (2007). *Redefining the doctorate*. York: The Higher Education Academy.
- Pearson, M., & Kayrooz, C. (2004). Enabling critical reflection on research supervisory practice. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 99-116.
- Pérez Serrano, G. (2000). Presentación. In R. Pérez Juste; F. López Rupérez; M.D. Peralta & P. Municio (ed.). *Hacia una Educación de Calidad. Gestión, Instrumentos y Evaluación* (pp. 9-12) Madrid: Narcea.
- Petersen, E. (2007). Negotiating academicity: Postgraduate research supervision as category boundary work. *Studies in Higher Education*, 32(4), 475-487.
- Richards, L. (2002). Rigorous, Rapid, Reliable and Qualitative? Computing in Qualitative Method. *American Journal of Health Behavior*, 26(6), 425-430.
- Trafford, V., & Leshem, S. (2009). Doctorateness as a threshold concept. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 305-316.
- Vilkinas, T. (2008). An exploratory study of the supervision of Ph.D./Research students' theses. *Innovation in Higher Education*, 32(5), 297-311.
- Wakler, G.E., Golde, C.M., Jones, L., Bueschel, A.C., & Hutchings, P. (2008). *The Formation of Scholars: Rethinking Doctoral Education for the Twenty-First Century*. San Francisco: Jossey Bass & The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Walker, M. (2010). Doctoral education as 'capability' formation. In M. Walker & P. Thomson (eds.), *The Routledge Doctoral Supervisors' Companion: Supporting effective research in Education and the Social Sciences* (29-37). London & New York: Routledge.
- Wisker, G. (2005). *The Good Supervisor: Supervising Postgraduate and Undergraduate Research for Doctoral Theses and Dissertations*. Hampshire & New York: Palgrave Macmillan.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publishing.