

PSICOLOGIA

Revista da Associação Portuguesa de Psicologia
ISSN 2183-2471

Revista PSICOLOGIA, 2017, Vol. 31 (2), 237-242

Atas do IX Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia

Ser estudante de doutoramento: A relação de orientação e a perceção de desenvolvimento pessoal

José Simões¹ & Madalena Melo¹

¹ Universidade de Évora / CIDEHUS

Resumo: O presente estudo procurou analisar o impacto da relação de orientação doutoral (ao nível do tipo de relação e qualidade percebida da relação) na perceção de desenvolvimento pessoal (em termos de ganhos e perdas). Participaram neste estudo 308 estudantes de doutoramento de três universidades portuguesas. Foram utilizados três questionários: Questionário de Interação Estudante-Orientador/a (QIEO, acerca do tipo de relação; adaptado de Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk, & Wubbels, 2009); Questionário de Relação com o/a Orientador/a (QRO, acerca da qualidade da relação; Melo, 2000) e o Questionário Processo de Doutoramento: Ganhos e Perdas (PDGP, sobre a perceção de ganhos e perdas desenvolvimentais; adaptado de Melo, 2000). Foram encontradas relações de influência entre a qualidade da relação e o tipo de relação sobre a perceção de ganhos e perdas.

Palavras-chave: *Doutoramento; Doutor; Relação de orientação; Desenvolvimento pessoal.*

Being a PhD student: The relation of supervision and the perception of personal development. This study aimed to analyze the impact of the supervision relationship (in terms of the type of relationship and perceived quality of the relationship) in the perception of personal development (in terms of gains and losses). The sample consisted of 308 doctoral students from three Portuguese universities. Three questionnaires were used: Questionnaire on Supervisor-Doctoral Student Interaction (QSDI, about the type of relationship; adapted from Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk and Wubbels, 2009); Questionnaire on the Relation with Supervisor (QRS, about the quality of the relationship; Melo, 2000) and the Questionnaire PhD Process: Gains and Losses (PPGL, on the perception of developmental gains and losses, adapted from Melo, 2000). Influence relationships were found between the quality of the relationship and the type of relationship on the perception of gains and losses.

Keywords: *PhD; Doctor; Supervision relationship; Personal development.*

O processo de doutoramento é muitas vezes experienciado pela pessoa como um processo dinâmico, complexo e multidimensional: dinâmico pela permanente mudança em que se encontra; complexo na medida em que abrange a “totalidade da pessoa”; multidimensional por afetar, de forma mais ou menos acentuada, “os vários domínios da sua vida” (Melo, 2000, p. 89). Estas características são evidentes sobretudo nos aspetos mais particulares do processo: ao longo dos anos a pessoa atravessa *lonely days and lonely nights* (Germeroth, 1991), dedica esforços e desenvolve competências numa determinada área, torna-se especialista num tema que poucos conhecem tão bem como ela (Hartnett, 1976), o conhecimento que adquire molda de alguma forma as suas conceções a um nível epistémico e epistemológico (Perry, 1968/1999), as suas redes sociais alteram-se e configuram-se de novas formas, levando, por vezes, a uma redução das relações sociais e do tempo dedicado a outros interesses fora do mundo académico (Melo, 2000). Neste sentido, o estudante vai-se desenvolvendo ao longo do processo e com o próprio processo (Gardner, 2009, 2010; Katz, 1976). Gardner (2009) desenvolveu um modelo de desenvolvimento de estudantes de doutoramento, orientado em três diferentes fases, onde os *desafios* e o *apoio* são os pilares que sustentam e potenciam o desenvolvimento. Trata-se de um modelo dinâmico, em que os eventos ou interações não ocorrem apenas numa determinada fase, mas “(...) rather are fluid in nature, allowing for students to visit and revisit issues and opportunities throughout their [doctoral] programs” (Gardner, 2009, p. 9). Este modelo é fundamental para compreender as fases de ‘inspiração e exaustão’ (Pyhältö, Toom, Stubb, & Lonka, 2012; Stubb, Pyhältö, & Lonka, 2011) que parecem caracterizar o desenvolvimento de estudantes em doutoramento. O doutoramento assume-se, assim, como um processo muito particular no

¹ Dados para correspondência: Madalena Melo, Universidade de Évora, Departamento de Psicologia, Colégio Pedro da Fonseca, PITE - Parque Industrial e Tecnológico de Évora, Rua da Barba Rala, 7000 Évora. E-mail: mmm@uevora.pt

desenvolvimento da pessoa, durante o qual existem ganhos e perdas (e.g. ao nível da autonomia, da autoestima, das relações interpessoais, das competências intelectuais e científicas, das mudanças de papéis), relacionadas com a especificidade do processo e com o resultado das experiências educativas de doutoramento (Melo, 2000).

A perda das relações sociais, muitas vezes associada a esta fase, faz com que o estudante passe a apoiar-se sobretudo no/a orientador/a e nas pessoas que lhe são mais próximas (Gardner, 2009). Neste sentido, a relação de orientação tem vindo a ser enfatizada por diversos autores como um marco fundamental ao longo do processo de doutoramento (Fagen & Wells, 2004; Zhao, Golde, & McCormick, 2007) e mesmo a ‘essência’ da experiência doutoral (Acker, Hill, & Black, 1994; Hartnett & Katz, 1976; Melo, 2000, 2003; Styles & Radloff, 2001). Será através desta que o/a doutorando/a recebe apoio a um nível académico, mas também apoio pessoal (Brown & Atkins, 1988; Engebretson et al., 2008; Taylor & Beasley, 2005). De resto, fatores como uma maior disponibilidade, feedback e apoio emocional por parte do orientador têm sido apontados como sinónimo de uma maior satisfação com o processo de doutoramento (Barnes & Austin, 2009; McAlpine & Norton, 2006; Nettles & Millett, 2006; Zhao, Golde, & McCormick, 2007), uma melhor socialização na vida académica (Austin, 2002; Rosen & Bates, 1967; Weidman, Twale, & Stein, 2001), uma redução do tempo necessário para completar o grau (Ferrer de Valero, 2001; Maher, Ford, & Thompson, 2004), e podendo propiciar uma perceção de desenvolvimento pessoal mais positiva quando a relação de orientação é também mais positiva (Barnes & Austin, 2009). Atendendo à complexidade da relação entre orientador/a e orientando/a (Deuchar, 2008; Maxwell & Smyth, 2011), Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk e Wubbels (2009) procuraram organizar a relação de orientação doutoral em termos de padrões comportamentais de interação, através do “Modelo para a relação orientador/a-estudante de doutoramento”. Um estudo de validade realizado com uma amostra de estudantes de doutoramento portugueses reduziu as 8 dimensões originais a 4 dimensões: domínio e influência, cooperação e proximidade, submissão e respeito pela autonomia, e oposição e afastamento (ver Figura 1).

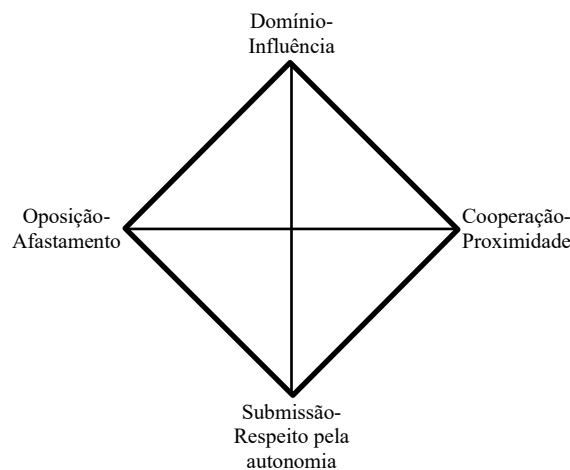


Figura 1. Modelo para a relação estudante/orientador/a.

Neste quadro conceptual, foi objetivo deste estudo analisar a eventual influência da relação de orientação (ao nível do tipo de relação e da qualidade percebida da relação) sobre a perceção de desenvolvimento pessoal, assim como a eventual influência dos fatores que compõem a relação de orientação sobre os fatores que compõem o desenvolvimento pessoal.

MÉTODOS

Participantes

Participaram neste estudo 308 estudantes, de ambos os sexos (55.8% do sexo feminino), com uma mediana de idades 35 anos ($M= 38.45$; $DP= 10.01$), pertencentes a três instituições universitárias: Universidade de Évora, ISCTE-IUL e Instituto Superior Técnico. Destes, 30.8% encontrava-se ligado a programas doutorais da área das Ciências da Engenharia e Tecnologia (CET), 27.3% da área das Ciências Exatas e Naturais (CEN), 24.4% a programas doutorais da área das Ciências Sociais (CS) e 17.5% a programas da área das Humanidades (HUM).

Instrumentos

Questionário de Interação Estudante-Orientador/a (QIEO; adaptado de Mainhard et al., 2009), acerca do tipo de relação e composto por 4 dimensões: Cooperação-Proximidade (CP), Oposição-Afastamento (OA), Submissão-Respeito pela autonomia (SR), Domínio-Influência (DI). Este instrumento possui 38 itens avaliados através de uma escala de resposta do tipo diferencial semântico de cinco pontos, variando entre “Nunca” e “Sempre”. Esta escala tem como intuito mapear a percepção dos estudantes sobre os padrões comportamentais e de interação dos seus orientadores (Mainhard et al., 2009), em que os valores obtidos nas diferentes dimensões indicam quais os padrões da relação.

Questionário de Relação com o/a Orientador/a (QRO; adaptado de Melo, 2000), que se relaciona com a qualidade da relação e é composto por 2 dimensões: Relação Profissional (RPF) e Relação Pessoal (RP). Este instrumento é composto por 16 itens, classificados numa escala tipo Likert de cinco pontos (entre 1 “Totalmente em desacordo” e 5 “Totalmente de acordo”), onde valores mais elevados de resposta indicam uma melhor qualidade percebida da relação.

Questionário Processo de Doutoramento: Ganhos e Perdas (PDGP; adaptado de Melo, 2000), medida de autorrelato acerca da percepção de ganhos e perdas desenvolvimentais no processo de doutoramento, composta por 25 itens divididos em 5 dimensões: Ganhos e perdas Teórico-Conceptuais (TC), Sensibilidade com os outros (S), Relacionais (R), Cognitivo-Conceptuais (CC), Prestígio-Reconhecimento (PR). Os itens são cotados numa escala tipo Likert de 9 pontos (entre 1 “Grandes Perdas” e 9 “Grandes Ganhos”).

Procedimento

A recolha dos dados foi realizada disponibilizando os questionários aos/às doutorandos/as das três instituições via e-mail, com possibilidade de uma única resposta por pessoa.

O impacto da relação de orientação (ao nível do tipo e da qualidade percebida da relação) na percepção de desenvolvimento pessoal de estudantes de doutoramento (em termos de ganhos e perdas) foi analisado através da Regressão Linear Múltipla. Utilizaram-se os resultados totais e parciais estandardizados em notas Z da escala PDGP como variável dependente e os valores totais e parciais das diferentes dimensões, estandardizados em notas Z, do QRO e QIEO como variáveis independentes. A seleção de variáveis utilizada foi a *stepwise* por um lado e *backward* por outro (Garson, 2014; Tabachnick & Fidell, 2013). A utilização de dois métodos diferentes para selecionar o melhor modelo é recomendada por vários autores, designadamente Marôco (2011).

RESULTADOS

Apenas os fatores “Oposição-Afastamento”, “Submissão-Respeito pela autonomia”, “Domínio-Influência” e “Relação Profissional” eram preditores significativos da percepção global de ganhos e perdas (ver Tabela 1). Este modelo, apesar de não ser altamente significativo, explicava 31% da variabilidade da percepção de ganhos e perdas. Note-se que no caso do fator OA, a dimensão e a direção da relação sugerem que este fator se relaciona negativamente com a percepção global de ganhos e perdas. Tendo em conta a dimensão da amostra, o nível de significância pretendido ($\alpha = .05$) e a dimensão do efeito, o poder de teste (π) calculado para Regressão Linear Múltipla foi de .99.

Tabela 1. Resultados da Análise de Regressão Múltipla para a percepção de ganhos e perdas globais.

	β	t	p	F	df	p	$R^2_{ajustado}$
Modelo				35.34	4, 303	0.000**	0.309
Oposição-Afastamento	-.28	-3.48	.000				
Submissão-Respeito pela autonomia	.20	2.93	.002				
Domínio-Influência	.22	3.97	.000				
Relação Profissional	.21	1.92	.001				

Por sua vez, verificou-se que os fatores “Cooperação-Proximidade”, “Oposição-Afastamento”, “Submissão-Respeito pela autonomia”, “Relação Profissional” e “Relação Pessoal” influenciavam de forma estatisticamente significativa a percepção de ganhos e perdas “Teórico-Conceptuais” (Tabela 2). Este modelo explicava 26% da variabilidade neste fator. Apesar da significância do modelo, os resíduos não seguiam a distribuição normal, o que dificulta as extrapolações para a população (Tabachnick & Fidell, 2013). Verificou-se também que os fatores “Cooperação-Proximidade” e “Submissão-Respeito pela autonomia” eram preditores marginalmente significativos do fator “Sensibilidade com os outros”, explicando apenas 2.4% variabilidade neste fator ($F(2, 305) = 4.721$; $p = 0.01$; $R^2_a = 0.024$). Em relação ao fator de ganhos e perdas “Relacionais”, apurou-se que os fatores “Cooperação-Proximidade” e “Oposição-Afastamento” tinham uma relação marginalmente significativa com este. Este modelo explicava apenas 3.7% da variabilidade no fator. Apesar da significância do modelo e da relação entre as variáveis, os resíduos não

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

Tabela 2. Resultados da Análise de Regressão Múltipla para a percepção de ganhos e perdas

Ganhos e perdas	β	t	p	F	df	p	$R^2_{ajustado}$
Teórico-Conceptuais							
Modelo				21.11	5, 302	0.000	0.26
Cooperação-Proximidade	-0.29	-2.21	0.028				
Oposição-Afastamento	-0.13	-2.01	0.045				
Submissão-Respeito pela autonomia	0.13	2.00	0.047				
Relação Profissional	0.57	4.57	0.000				
Relação Pessoal	0.25	2.86	0.005				
Sensibilidade com os outros							
Modelo				4.72	2, 305	0.010	0.02
Cooperação-Proximidade	0.13	2.25	0.025				
Submissão-Respeito pela autonomia	0.12	2.10	0.037				
Relacionais							
Modelo				6.84	2, 305	0.001	0.04
Cooperação-Proximidade	0.13	2.29	0.023				
Oposição-Afastamento	-0.16	-2.90	0.004				
Cognitivo-Conceptuais							
Modelo				6.96	2, 305	0.001	0.04
Cooperação-Proximidade	0.17	3.07	0.002				
Oposição-Afastamento	-0.12	-2.13	0.034				
Prestígio-Reconhecimento							
Modelo				10.87	1, 306	0.001	0.03
Relação Pessoal	0.19	3.30	0.001				

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo observar a influência dos fatores relacionais na percepção de ganhos e perdas desenvolvimentais de estudantes de doutoramento. Sendo a relação de orientação ‘essência’ da experiência doutoral (Acker, Hill, & Black, 1994; Hartnett & Katz, 1976; Melo, 2000, 2003; Styles & Radloff, 2001), o orientador acaba por desempenhar um papel fundamental para a pessoa em desenvolvimento que atravessa o processo de doutoramento, tanto em termos de transmissão de experiência e conhecimento como a um nível pessoal (Brockbank & McGill, 2007; Brown & Atkins, 1988; Engebretson et al., 2008; Taylor & Beasley, 2005). Os resultados deste estudo parecem indicar uma influência de algumas das dimensões do tipo de relação com o orientador (oposição-afastamento, submissão-respeito pela autonomia e domínio-influência) e da qualidade da relação (qualidade profissional da relação) sobre a percepção global de ganhos e perdas, i.e., de alguma forma os ganhos e perdas percebidos são experienciados em função do tipo de relação e da qualidade da relação estabelecida com o orientador. Estes dados parecem ir no sentido da investigação qualitativa de Barnes e Austin (2009), que concluiu que quando a relação de orientação é estabelecida de forma positiva poderá favorecer o desenvolvimento pessoal. Existiam ainda relações de influência entre alguns dos fatores do tipo de relação e da qualidade de relação sobre dimensões específicas relativas aos ganhos e perdas, o que parece sugerir uma interação particular em que uma melhor relação pessoal parece ter impacto na percepção de maiores ganhos percebidos ao nível do reconhecimento e do prestígio. Estudos futuros são necessários para aumentar o conhecimento acerca do processo de doutoramento e da relação de orientação, os quais poderão analisar a influência do sexo do orientador na qualidade e no tipo de relação ou na percepção de ganhos, tal como aponta a investigação (Bartlett & Mercer, 2001; Melo, 2000, 2003, Abril; Smeby, 2000), ou uma possível influência da percepção de desenvolvimento na forma como é percebida a relação (em termos de qualidade e de tipo).

REFERÊNCIAS

- Acker, S., Hill, T., & Black, E. (1994). Thesis supervision in the social sciences: Managed or negotiated? *Higher Education, 28*(4), 483-498. <https://doi.org/10.1007/bf01383939>
- Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career. *Journal of Higher Education, 73*, 94-122. <https://doi.org/10.2307/1558449>

- Barnes, B. J., & Austin, A. E. (2009). The role of doctoral advisors: A look at advising from the advisor's perspective. *Innovative Higher Education*, 33, 297-315. <https://doi.org/10.1007/s10755-008-9084-x>
- Bartlett, A. & Mercer, G. (2001). Mostly metaphors: Theorizing from a practice of supervision. In A. Bartlett & G. Mercer (Eds.), *Postgraduate research supervision: Transforming (r)elations* (pp. 55-69). New York: Peter Lang.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education* (2nd ed.). London: Open University Press.
- Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. New York: Routledge.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale: Erlbaum.
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend? Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489-500. <https://doi.org/10.1080/13562510802193905>
- Engebretson, K., Smith, K., McLaughlin, D., Seibold, C., Terrett, G., & Ryan, E. (2008). The changing reality of research education in Australia and implications for supervision: A review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13562510701792112>
- Fagen, A. P. & Wells, K. M. S. (2004). The 2000 national doctoral program survey. In D. H. Wulff & A. E. Austin (Eds.), *Paths to the professoriate: Strategies for enriching the preparation of future faculty* (pp. 74-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferrer de Valero, Y. (2001). Departmental factors affecting time-to-degree and completion rates of doctoral students at one land grant research institution. *Journal of Higher Education*, 72, 341-367. <https://doi.org/10.2307/2649335>
- Gardner, S. K. (2009). *Doctoral student development: Phases of challenge and support*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gardner, S. K. (2010). Doctoral student development. In S. K. Gardner & P. Mendoza (Eds.), *On becoming a scholar: Socialization and development in doctoral education* (pp. 203-221). Sterling: Stylus.
- Garson, D. (2014). Multiple regression [PDF]. Retirado de <http://www.statisticalassociates.com/regression.pdf>
- Garson, D. (2015). GLM multivariate, MANOVA & canonical correlation [PDF]. Retirado de http://www.statisticalassociates.com/glm_multivariate_cc.pdf
- Germeroth, D. (1991). Lonely days and lonely nights: Completing the doctoral dissertation. *ACA Bulletin*, 76, 60-89.
- Hartnett, R. T. (1976). Environments for advanced learning. In J. Katz & R. T. Hartnett (Eds.), *Scholars in the making: The development of graduate and professional students* (pp. 49-84). Cambridge: Ballinger.
- Katz, J. (1976). Development of the mind. In J. Katz & R. T. Hartnett (Eds.), *Scholars in the making: The development of graduate and professional students* (pp. 107-126). Cambridge: Ballinger.
- Katz, J. & Hartnett, R. T. (Eds.). (1976). *Scholars in the making: The development of graduate and professional students*. Cambridge: Ballinger.
- Maher, M. A., Ford, M. E., & Thompson, C. M. (2004). Degree progress of women doctoral students: Factors that constrain, facilitate, and differentiate. *The Review of Higher Education*, 27(3), 385-408. <https://doi.org/10.1353/rhe.2004.0003>
- Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. *Higher Education*, 58(3), 359-373. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9199-8>
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com utilização do SPSS* (5a ed.). Lisboa: Edições ReportNumber.
- Maxwell, T. & Smyth, R. (2011). Higher degree research supervision: From practice toward theory. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 219-231. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.509762>
- 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. <https://doi.org/10.1080/07294360500453012>
- Melo, M. (2000). *Quid petis? Um estudo sobre o processo de doutoramento* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Évora, Évora.
- Melo, M. (2003). Supervisão de estudos pós-graduados: As necessidades dos estudantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 10(8), 1415-1431.
- Melo, M. (2003, Abril). *PhD students: Supervision and development*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Nettles, M. T. & Millett, C. M. (2006). *Three magic letters: Getting to Ph.D.* Baltimore: John Hopkins University Press.
- Perry, W. G. (1968/1999). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Pyhältö, K., Toom, A., Stubb, J., & Lonka, K. (2012). Challenges of becoming a scholar: A study of doctoral students' problems and well-being. *International Scholarly Research Network Education, 12*, 1-12. <https://doi.org/10.5402/2012/934941>
- Rosen, B. C. & Bates, A. P. (1967). The structure of socialization in graduate school. *Sociological Inquiry, 37*, 71-84. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682x.1967.tb00640.x>
- Smeby, J. C. (2000). Same-gender relationships in graduate supervision. *Higher Education, 40*(1), 53-67. <https://doi.org/10.1023/a:1004040911469>
- Stubb, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2011). Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced socio-psychological well-being. *Studies in Continuing Education, 33*(1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.515572>
- Styles, I. & Radloff, A. (2001). The synergistic thesis: Student and supervisor perspectives. *Journal of Further and Higher Education, 25*(1), 97-106. <https://doi.org/10.1080/03098770020030533>
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Taylor, S. & Beasley, N. (2005). *A handbook for doctoral supervisors*. New York: Routledge.
- Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. (2001). *Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Zhao, C. M., Golde, C. M., & McCormick, A. C. (2007). More than a signature: How advisor choice and advisor behaviour affect doctoral student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education, 31*(3), 263-281. <https://doi.org/10.1080/03098770701424983>

Historial do artigo

Recebido 31/07/2016
Aceite 30/03/2017
Publicado 11/2017