



## **Competências relacionadas com metodologias de investigação em educação: percepções de um painel de especialistas de cinco universidades portuguesas**

### **Competences related to research methods in education: perceptions of a panel of experts from five Portuguese universities**

**Luis Filipe Neves**

Programa Doutoral em Multimédia em Educação, Universidade de Aveiro, Portugal  
lfaneves@ua.pt

**Clara Coutinho**

CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal  
ccoutinho@ie.uminho.pt

**Maria João Loureiro**

Departamento de Educação e Psicologia e CIDTFF - Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro, Portugal  
mjoao@ua.pt

#### **Resumo:**

A implementação de reformas na formação doutoral, decorrente da aplicação da Declaração de Bolonha, veio trazer novos desafios às universidades assim como indicar a necessidade de compreender o que se pretende com essa mesma formação. O presente estudo visa, através de uma consulta a um painel de especialistas de cinco universidades portuguesas, compreender quais as finalidades do primeiro ano curricular de um programa de doutoramento e identificar que competências relacionadas com metodologias de investigação em educação devem ser desenvolvidas e que estratégias podem ser promovidas para esse desenvolvimento. Assente no paradigma interpretativo e de natureza qualitativa o estudo foi realizado através de um inquérito por questionário de respostas abertas, tendo-se efetuado posteriormente uma análise de conteúdo realizada com o recurso a software de análise qualitativa. Os resultados mostram que não há consenso, mas sim diversidade de perspetivas no painel de inquiridos sobre as competências a desenvolver e estratégias de promoção dessas mesmas competências. Uma das conclusões emergentes deste estudo aponta para a necessidade de propor um referencial de competências relacionadas com metodologias de investigação.

**Palavras-chave:** Competências; Programa Doutoral; Metodologias de Investigação; Educação.

#### **Abstract:**

The implementation of reforms in doctoral education, with the application of the Bologna Declaration, has brought new challenges to universities as well as indicates the need to understand what is meant by this same training. This study aims, through the consultation of a panel of experts



from five Portuguese universities, to understand what the is purpose of the first curricular year of a doctoral program and identify which competences related with research methodologies in education should be developed and what strategies can be promoted to this development. Based on the interpretive paradigm and of a qualitative nature, the study was carried out through a survey of open-ended questions, and a content analysis was made using qualitative analysis software. The results show that there is no consensus but diversity in perspectives from the experts on competences to develop and on the strategies to promote these competences. One of the emerging findings of this study points to the need to propose a framework of competences related to research methodologies.

**Keywords:** Competences; Doctoral Program; Research Methods; Education

## Résumé:

L'implémentation des réformes dans la formation doctorale, avec l'application de la Déclaration de Bologne, a apporté de nouveaux défis pour les universités, ainsi qu'indique la nécessité de comprendre ce qu'on entend par cette même formation. Cette étude vise, à partir d'une consultation auprès d'un panel d'experts de cinq universités portugaises, comprendre quel est l'objectif de la première année scolaire d'un programme doctoral et identifier les compétences liées aux méthodes de recherche en éducation qui devraient être développées et quelles stratégies peut-on promouvoir pour ce développement. Basé sur le paradigme interprétatif et de nature qualitative, l'étude a été réalisée au moyen d'un questionnaire avec questions ouvertes et une analyse de contenu a été effectuée à l'aide d'un software d'analyse qualitative. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de consensus, mais une diversité de perspectives chez les répondants sur les compétences à développer et les stratégies à mettre en place. L'une des conclusions émergentes de cette étude souligne la nécessité de proposer un cadre de compétences liées aux méthodes de recherche.

**Mots-clés:** Compétences; Programme de doctorat; Méthodologies de Recherche; Éducation

## Introdução

A declaração de Bolonha, assinada em 19 de junho de 1999 na cidade italiana com o mesmo nome, por 27 países europeus, criou o Espaço Europeu de Ensino Superior com vista a facilitar a criação de cursos reconhecidos mutuamente e à definição de um quadro referencial comum de formação ao nível do Ensino Superior. Consequentemente foi criado, através da Estratégia de Lisboa em 2000, o Espaço Europeu de Investigação e Inovação (Coronel Llamas & Boza, 2011; Kehm, 2007). As implicações destas declarações na definição do que é a formação de nível superior têm sido grandes, com a abertura de diversos debates sobre o que se pretende para os diferentes ciclos e em especial para a formação a nível de doutoramento, e ainda com a reestruturação e adequação de programas doutorais, publicação de legislação a nível nacional, criação de agência nacionais de acreditação e avaliação do ensino superior, entre outras situações.



No âmbito da formação inicial dos programas doutorais, emergem novos modelos, como a existência de um ano curricular, assim como a preocupação em desenvolver um conjunto de competências transversais que são requeridas aos alunos para completar o ciclo de estudos. Essas competências são também propostas no quadro Europeu de Qualificações<sup>1</sup> (neste caso nível 8) onde se apresenta a promoção de competências, de forma genérica, em termos de responsabilidade e autonomia. Especificando estas competências e a par da aquisição de conhecimentos de uma área científica surgem as competências relacionadas com metodologias de investigação. Na frequência do ano curricular de um programa doutoral pretende-se que os alunos, findo esse período, tenham desenvolvido um conjunto de competências relacionadas com metodologias de investigação que lhes permitam realizar um trabalho de investigação na área de estudo de forma autónoma e com a qualidade subjacente ao ciclo de estudos que frequentam. Complementarmente, também lhes são exigidas competências transversais, como as de comunicação com pares e a sociedade em geral, de análise crítica ou síntese de ideias novas e complexas, entre outras (Capraro & Thompson, 2008; Gardner, Hayes, & Neider, 2006).

Uma das alterações na formação doutoral passou pela criação, como já anteriormente referenciado, de um ano curricular logo no início da formação. Este ano visa trabalhar com os doutorandos um conjunto de temáticas que lhes permitam progredir em termos de conhecimento e também melhor delinear o seu projeto de investigação. Nesta visão identificam-se já estudos que referem a pertinência da formação inicial, dado possibilitar uma preparação o mais universalista possível ao jovem investigador (Birbili, 2006; Wiles, Durrant, De Broe, & Powell, 2009). A literatura da especialidade fornece pistas não só sobre a importância do desenvolvimento de competências em metodologias de investigação, no contexto em análise, mas também sobre a prevalência do ensino de metodologias de investigação qualitativas, em detrimento das quantitativas, e sobre estratégias de ensino e de aprendizagem com recurso a tecnologias que potenciem o desenvolvimento de competências em metodologias de investigação (Onwuegbuzie & Leech, 2005b; Wiles et al., 2009). No entanto, parecem ser escassos os estudos que estudem que competências são efetivamente desenvolvidas por alunos inscritos em programas doutorais e sobre a forma como são promovidas.

A premência do estudo de competências relacionadas com metodologias de investigação emerge de uma maior perceção da importância das mesmas no contexto da formação doutoral assim como procura refletir a atualidade e necessidade de estudo sobre o tema. Na prossecução deste trabalho definiram-se os seguintes objetivos: identificar as perceções de peritos sobre as finalidades do primeiro ano de um curso doutoral; identificar que competências relacionadas com metodologias de investigação em educação devem ser desenvolvidas no primeiro ano de um programa doutoral; identificar como pode ser potenciado o desenvolvimento dessas competências. Para o cumprimento destes objetivos, considerámos que a consulta a docentes que lecionam a unidade curricular de Metodologias de Investigação em universidades portuguesas que oferecem programas doutorais seria a forma de obter informação válida e acessível.

<sup>1</sup> Disponível em [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/4890/TheEQfforlifelonglearning\\_brochure\\_PT.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/4890/TheEQfforlifelonglearning_brochure_PT.pdf)



O presente texto está organizado em quatro partes: introdução à temática do artigo com uma contextualização teórica, a metodologia seguida para o estudo, análise e discussão dos resultados de uma consulta a peritos e considerações finais.

## Contextualização teórica

Ao iniciar um percurso de formação e de crescimento científico vários dilemas vão sendo apresentados ao jovem investigador quanto, por exemplo, à validade da investigação e fidelidade dos instrumentos assim como o melhor método para proceder à sistematização do conhecimento (Alarcão, 2014). Segundo esta autora estes dilemas são essenciais pois demonstram um processo de aprendizagem e de reflexão sobre o próprio processo investigativo assim como o aprofundar do conhecimento numa determinada área. Complementando este conhecimento, são requeridas também competências que visam auxiliar a resolução destes dilemas. A importância das metodologias de investigação surge como um elemento estruturante para a consolidação de estratégias e procedimentos com vista à transposição destes dilemas. Para além da referida importância importa compreender que competências são essas e como poderão ser úteis ao jovem investigador.

Estudos recentes demonstram uma diversificação no formato e objetivo dos doutoramentos (Poyatos, 2012) considerando mesmo que o conceito de doutoramento está a mudar. Segundo Kehm (2007), um estudante de doutoramento já não aponta só para uma carreira académica, mas também para o mercado de trabalho onde se valorizam múltiplas competências. Para a autora "the definition and purpose of the doctoral degree are changing. It is no longer exclusively a research degree but increasingly aims to also qualify for non-academic labour markets." (Kehm, 2007, p. 309). Para além do exposto, surgem outras preocupações relacionadas com a forma como os alunos de doutoramento veem a formação que recebem. Poyatos (2012) refere no seu estudo que os doutorandos consideraram que não receberam a formação adequada sobre todos os aspetos relacionados com a investigação (metodológico, de participação em projetos, entre outros). Segundo a mesma autora "these were very alarming findings, in particular because the main aim of doctoral education is to prepare students to become researchers" (p. 165).

Num trabalho de Abuel-Ealeh (2009), promovido pelo Research Councils UK, defende-se a necessidade não só de debater que abordagens podem ser seguidas para os alunos adquirirem competências de investigação, mas também que competências são essas. Os diferentes modelos de competências de investigação, apresentados pelos autores, alargam o espetro de competências operacionais (métodos e técnicas de investigação) que os investigadores deverão possuir afim de melhor responderem aos diferentes desafios do processo de pesquisa, como seja desenvolver competências de comunicação, de tomada de decisão, de resolução de problemas, trabalho em equipa, ética, flexibilidade, entre outras (Abuel-Ealeh, 2009). Aos doutorandos são-lhes requeridos também outros tipos de capacidades nomeadamente o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre a problemática em estudo e o processo investigativo em si (Capraro & Thompson, 2008).



Contudo, para além de competências como as anteriormente elencadas, a falta de formação prévia em metodologias de investigação obriga a um grande investimento de tempo, estudo e motivação acrescidos no início da formação doutoral por parte dos jovens investigadores (Coronel Llamas & Boza, 2011) e conseqüentemente ao reforço das competências nesta área. Simultaneamente, para os professores de um programa doutoral será necessário um maior investimento em estratégias de ensino e disponibilização de recursos na área das metodologias de investigação para os estudantes. Inevitavelmente, complexifica o processo pois, muitas vezes, o aluno não adquiriu os conhecimentos necessários, numa fase inicial da sua formação, para lhe dar a necessária autonomia e independência que se supõe que um investigador tenha (Nerad, 2012; Park, 2005).

A aprendizagem de metodologias de investigação desempenhou sempre um papel crucial em cursos de pós-graduação, como os doutoramentos. No que respeita aos conteúdos, vários dos autores consultados criticam a excessiva importância dada aos métodos qualitativos em detrimento dos quantitativos, na área das ciências sociais. Chegam mesmo a afirmar que se tratará de uma questão de moda em vez de busca de soluções adequadas ao estudo (Birbili, 2006; Parker, Dobson, Scott, Wyman, & Landén, 2008; Wiles et al., 2009). No processo de ensino e de aprendizagem a forma como são adquiridos conhecimentos e desenvolvidas competências na área das metodologias de investigação pode condicionar a forma como o doutorando estrutura o seu trabalho e desenha a sua investigação (Wiles et al., 2009). A necessidade de estudo nesta área é cada vez mais premente pois a dinâmica da formação doutoral incide em programas doutorais com formação inicial – um ano curricular. A já referida pouca formação adequada em metodologias de investigação condiciona o futuro do jovem investigador ao nível da sua independência e autonomia científica.

## Metodologia

O presente estudo sustenta-se no paradigma interpretativo e recorre a uma metodologia qualitativa. O trabalho privilegia, essencialmente, a compreensão das opiniões e perspetivas expressas pelos peritos, sujeitos da investigação. Neste caso interessa mais o compreender o processo do que os resultados ou produtos das práticas questionadas (Bogdan & Biklen, 1994). Os dados resultantes do inquérito por questionário com questões abertas, serão analisados de forma indutiva pois não se pretende “confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

Considerou-se recorrer ao método Delphi para iniciar a investigação da problemática indicada dada a pouca literatura que existe sobre a temática em análise. O método Delphi consiste na consulta a um painel restrito, contudo grandemente informativo, de peritos sobre um determinado tema para que, através de sucessivas rondas de inquirição, se possa obter consenso sobre as questões colocadas (Okoli & Pawlowski, 2004). No cumprimento dos objetivos deste trabalho pretendeu-se saber muito de poucos, ou seja, obter uma opinião aprofundada de peritos sobre o tema em análise. Pretendeu-se atingir a convergência de opiniões de especialistas a respeito do conhecimento sobre metodologias de investigação em programas doutorais por forma a compreender quais as finalidades do primeiro ano curricular de um programa doutoral e identificar



que competências relacionadas com metodologias de investigação em educação devem ser desenvolvidas por parte de um doutorando.

A definição dos critérios de seleção dos peritos a convidar para a participação no estudo incidiu na escolha de docentes com experiência na lecionação de unidades curriculares de programas doutorais relacionadas com metodologias de investigação em educação inseridos em instituições de ensino superior com reputação reconhecida na área da investigação em Educação em Portugal. Para além da verificação da existência dos programas doutorais, acreditados e em funcionamento, verificou-se também, oficialmente, a regência das unidades curriculares por parte dos docentes/peritos. Garantiu-se assim a homogeneidade dos participantes, não obstante considerar-se as possibilidades de heterogeneidade das respostas (Okoli & Pawlowski, 2004).

Assim, considerou-se convidar 4 peritos por cada instituição de ensino superior por considerarmos ser um valor representativo da área atendendo aos critérios de seleção apresentados anteriormente. Dos vinte convites efetuados, distribuídos equitativamente por cinco universidades portuguesas (por ordem alfabética: Aveiro, Coimbra, Minho, Lisboa e Porto), responderam 13 peritos (65%) dos quais 4 de Aveiro, 2 de Coimbra, 4 do Minho, 2 de Lisboa e 1 do Porto. Esta consulta foi realizada com a garantia de anonimato ao nível de quem são os participantes e respetivas respostas.

O estudo iniciou-se com a primeira ronda de inquirição que consistiu no envio, por correio eletrónico, a cada perito, de um questionário com três questões abertas. Esta ronda de inquirição foi constituída por três questões abertas de forma intencional. A estratégia seguida para elaborar as questões foi procurar promover respostas livres, mantendo o enfoque deste trabalho, resultado de reflexões sobre a prática dos peritos e que evitassem enviesamentos ou pormenores que indiciassem práticas pessoais. Neste seguimento, as questões colocadas foram: i) Quais considera serem as finalidades do primeiro ano curricular de um doutoramento em educação? ii) que competências relacionadas com metodologias de investigação em educação devem ser desenvolvidas nesse ano? iii) como pode ser potenciado o desenvolvimento dessas competências? (referindo-se às estratégias, recursos, contextos, e intervenientes e seus papéis).

Quanto às técnicas de análise, optou-se pela realização de uma análise de conteúdo das respostas por forma a identificar não só as ideias principais de cada uma, mas também permitir a sua categorização e a consequente estruturação e validação do processo de análise. O propósito da análise de conteúdo das respostas às três questões da consulta aos peritos consistiu em proceder a uma descrição objetiva e sistemática incidindo sobre as “denotações (o primeiro sentido do discurso) e não sobre as conotações (reflexo dos pontos de vistas de quem fala ou escreve)” (Amado, Costa, & Crusoé, 2013, p. 303) por forma a objetivar os resultados da análise e garantir a validade do processo. O processo de análise realizou-se ao nível semântico e não linguístico. A análise de conteúdo foi efetuada com recurso ao programa WebQDA<sup>2</sup> como sistema de tratamento de dados qualitativos, tendo cada resposta sido introduzida no sistema como uma fonte única de informação.

<sup>2</sup> O webQDA é um software de apoio à análise de dados qualitativos num ambiente colaborativo e distribuído. Disponível em: [www.webqda.net](http://www.webqda.net)



## Apresentação e discussão dos resultados

Após a realização da análise, os resultados decorrentes da consulta aos peritos apresentam-se por cada questão colocada.

Relativamente à questão “Quais considera serem as finalidades do primeiro ano curricular de um doutoramento em educação?” foi possível identificar 4 temáticas, referidas frequentemente, que se tornaram em categorias orientadoras da análise subsequente às respostas. Estas categorias emergem das respostas dos peritos na perspetiva de elencarem as finalidades do ano curricular. As categorias identificadas foram: “aquisição de conhecimentos e capacidades de investigação”, “desenvolvimento de pensamento crítico e autónomo”, “aprofundamento e aquisição de referenciais teóricos” e “aquisição de perspetivas perante a investigação em educação”. Este processo de identificação foi sustentado na associação do maior número de evidências para cada tema e na consideração das temáticas apresentadas por Gardner, Hayes, & Neider (2006).

De forma sistematizada apresenta-se no quadro 1 as ocorrências por cada resposta (número de peritos que as referenciaram) e exemplos que procuram ilustrar essas categorias.

Quadro 1 – Categorias emergentes da questão 1

<b>Categoria</b>	<b>Número de Peritos</b>	<b>Evidências</b>
Aquisição de conhecimentos e capacidades de investigação	12	“permitir o desenho de um projeto de investigação”; “desenvolvimento de conhecimentos e capacidades de investigação”; “Aprofundar metodologias de investigação em ciências sociais”;
Desenvolvimento de pensamento crítico e autónomo	7	“Aprofundar a capacidade de refletir criticamente sobre o conhecimento produzido”; “doutorando adquira autonomia na busca, seleção e recolha da informação”; “desenvolvimento do pensamento crítico e autónomo”;
Aprofundamento e aquisição de referenciais teóricos	5	“Permitir aprofundar o conhecimento dos quadros teóricos”; “Revelar conhecimentos de ponta / em profundidade de educação”; “Fundamentação e modelos teóricos do domínio de estudo”;
Aquisição de perspetivas perante a investigação em educação	4	“alargar as suas perspetivas científicas, profissionais e pessoais”; “lógica e estrutura de pensamento de um investigador”; “conducente à transformação do pensamento e da ação dos formandos enquanto (futuros) investigadores”;



Constata-se que, para os peritos consultados, o primeiro ano de um programa doutoral deverá essencialmente formar os doutorandos com conhecimentos e capacidades de investigação conducentes ao desenho do projeto de investigação. Esta categoria foi referenciada na maioria das respostas dos peritos como sendo uma finalidade do ano curricular. Seguindo uma abordagem indutiva e resultante de um processo de classificação progressiva das respostas dos peritos (Bardin, 2013) identificaram-se 23 referências à categoria *aquisição de conhecimentos e capacidades de investigação* nas respostas dos peritos revelando a importância dada pelos mesmos a esta finalidade.

Relativamente à categoria *Desenvolvimento do pensamento crítico e autónomo dos jovens investigadores* destaca-se um conjunto de peritos (7) que referem este elemento como uma das finalidades da formação do primeiro ano. Destaca-se a seguinte evidência onde um dos peritos reforça a importância da finalidade de desenvolver “capacidades de pensamento necessárias à resolução de problemas críticos e emergentes na área da educação”. À semelhança da categoria anterior, o destaque à formação do pensamento crítico e autónomo tem sido apontado como umas das áreas a reforçar na formação doutoral como observado no trabalho de Nerad (2012).

A indicação que o primeiro ano terá como objetivo o *aprofundamento e aquisição de referenciais teóricos na área científica*, como uma categoria de análise, não sendo novidade por si só, não se revelou uma finalidade óbvia ou mesmo estruturante nas respostas dos inquiridos. Menos de metade dos peritos (5) não a referenciou, focalizando-se muito mais em processos relacionados com metodologias conducentes a esse aprofundamento. Observe-se o recurso a propostas como a “capacidade de lidar dos pontos de vista teórico e metodológico” onde a aquisição de conhecimento (ponto de vista teórico) surge associada a processos de investigação (ponto de vista metodológico).

Por fim, relativamente à categoria *perspetiva perante a investigação em educação*, destaca-se a escassa referência da mesma (4 referências). As justificações apresentadas enquadram-se no desenvolvimento de uma visão epistemológica e ontológica da investigação em educação por parte dos doutorandos. Por outro lado, as evidências sugerem também o “alargamento das suas perspetivas científicas, profissionais e pessoais” considerando a investigação educativa como “uma área multireferencial, questionável sob múltiplas perspetivas disciplinares”. Sobre este assunto observa-se a ausência de um aprofundar do que se define como investigação em educação e quais as perspetivas sobre a mesma.

Quanto aos dados decorrentes da segunda questão “*Que competências relacionadas com metodologias de investigação em educação devem ser desenvolvidas nesse ano?*”, atendendo à abrangência da mesma foi possível obter um conjunto diversificado de respostas. Assim, os dados obtidos apresentam-se no quadro 2:



Quadro 2 - Categorias emergentes da questão 2

<b>Categoria</b>	<b>Número de Peritos</b>	<b>Evidências</b>
Decidir as opções metodológicas	13	"Compreender os paradigmas filosófico-epistemológicos subjacentes à construção do conhecimento científico." "(...) compreensão dos fundamentos de natureza epistemológica e ontológica."; "Desenvolver uma perspectiva estruturada relativamente à natureza da investigação." "Conhecer os principais quadros analíticos, estratégias e técnicas da investigação qualitativa." "(...) do conhecimento dos diversos tipos de metodologias de investigação de forma aprofundada com destaque para a multiplicidade de métodos de investigação." "Competências necessárias ao desenho geral de um processo de investigação"; "Construção detalhada de um projeto de investigação" "Construção detalhada de um projeto de investigação para os restantes anos do doutoramento (...)"
Realizar a revisão da literatura	10	"(...) competências de análise crítica da literatura no âmbito das Ciências da Educação (...)" "(...) avalia criticamente investigações segundo critérios científicos e deontológicos, nomeadamente os limites da observação, análise estatística e interpretação dos dados em ciências da educação."
Recolher, tratar e analisar dados	8	"(...) métodos, técnicas e ferramentas, incluindo naturalmente as digitais, para recolha e análise de dados qualitativos e quantitativos." "Procedimentos de triangulação/validação (...)"
Definir e enquadrar a problemática de estudo	7	"Definição do problema e explicitação da sua relevância (...)"
Proceder à disseminação de investigação	7	"Saber redigir de forma metodologicamente adequada documentos científicos (artigos científicos e/ou a dissertação de doutoramento)." "(...) escrita académica (...)"



Na consideração dos dados constantes no quadro 2 identifica-se desde já uma prevalência de respostas associadas à categoria *decidir as opções metodológicas*, situação de certa forma previsível dada a formulação da questão. Em todas as respostas dos peritos foi possível associar competências relacionadas com metodologias de investigação. De certa forma, estes resultados são expectáveis pois a associação de competências a esta categoria constitui a afirmação da importância que é dada a diferentes atividades encetadas durante uma investigação com implicações no estudo de metodologias de investigação. Das competências elencáveis a esta categoria emerge a proposta relacionada com a epistemologia da investigação que indica a importância que é dada ao enquadramento filosófico e pragmático de um processo de investigação. Nesta linha, já outros autores apresentam a necessidade de formação ao nível epistemológico como base do estudo de metodologias de investigação e inclusivamente na compreensão da diversidade terminológica existente na área (Deem & Lucas, 2006). Nas respostas dos peritos observou-se também a importância dada à planificação do projeto de investigação como uma tónica dominante no ensino de metodologias de investigação. No primeiro ano de um programa doutoral um dos grandes objetivos passa pela orientação dos alunos para a elaboração de um projeto de investigação. Objetivo no âmbito dos programas doutorais das universidades de origem dos peritos consultados neste estudo.

Na prossecução da análise desta questão, foi também possível identificar uma escassa referência (5 referências) de competências relacionadas com o conhecimento e uso de metodologias quantitativas (4 referências), qualitativas (5 referências) ou mistas (2 referências). Tal situação pode denotar alguma divisão na importância dada à conjugação das três ou, em alternativa, ao favorecimento de uma determinada metodologia em detrimento de outra. Os diferentes desenhos metodológicos são quase sempre associados a opções quantitativas ou qualitativas sendo que a prevalência é dada a investigação qualitativa onde, inclusivamente, se refere "estratégias e técnicas de investigação qualitativa". Sobre este assunto a literatura existente tem dado enfoque ao longo debate sobre metodologias quantitativas versus as qualitativas (Onwuegbuzie & Leech, 2005b) e a emergência dos métodos mistos favorece a perceção da necessidade de formar investigadores pragmáticos e não sujeitos a determinada metodologia (Onwuegbuzie & Leech, 2005a).

Da segunda categoria de análise identificada, a *realização de revisão de literatura*, observou-se que 10 peritos associam competências relacionadas com revisão de literatura. Contudo, a maioria dos peritos não referenciou diretamente a expressão "revisão de literatura", pois apenas 4 o fizeram. No entanto, identificaram-se outras expressões que, não obstante não se referenciam diretamente à revisão de literatura, são especificações da mesma. Como exemplo identificaram-se evidências como "pesquisar e analisar artigos de investigação", "identificação de alguma bibliografia básica sobre o problema" ou mesmo "consulta de bases de dados". Uma hipótese emergente desta análise indica que a revisão de literatura não é considerada na sua plenitude como uma ação sistematizada de pesquisa, análise e reflexão sobre as mais recentes práticas numa determinada área. É mais considerada como estratégia de pesquisa em bases de dados, organização da informação ou aceder a literatura fundamental para o enquadramento teórico do estudo. Uma visão mais tecnicista em detrimento de uma visão mais epistemológica. As competências referenciadas nas respostas indicam mais as estratégias de obtenção de informação do que, em complemento, estratégias de reflexão, categorização ou ajuste. Destaca-se a seguinte evidência



ilustrativa do apresentado onde um perito refere “consulta de bases de dados online” associando à revisão de literatura. Surge aqui uma tendência que fora já apresentada no estudo de Wiles et al. (2009) onde se verificou que apenas 5% dos que responderam ao inquérito (docentes que lecionam em programas doutorais) valorizam o processo de revisão de literatura.

Relativamente à terceira categoria mais indicada, *competências relacionadas com os processos de recolha e análise de dados*, observou-se que apenas as respostas de 8 peritos foram associadas a esta categoria e a maioria indicou mais do que uma competência nesta área. Destaca-se o estabelecimento de “métodos de recolha”, o “relacionar métodos e instrumentos” assim como a “construção de instrumentos de investigação adequados”. Ou seja, na articulação com as restantes competências associadas à fase das opções metodológicas as escolhas dos processos de recolha e análise de dados destacam-se pela importância dada à sua planificação (quais instrumentos e a sua justificação e como analisar) em vez de só se considerar a sua operacionalização (como recolher).

A quarta categoria identificada, do total de respondentes pouco mais de metade, 7 respondentes, referenciou temas relacionáveis com a *definição e enquadramento da problemática de estudo*. Ao longo das respostas encontram-se referências (uma por cada um dos peritos que referenciou) simples e diretas ao “problema”, “objetivos”, “hipóteses” e uma frase “definição do problema e explicitação da sua relevância”. Para além da falta de um maior desenvolvimento na resposta a esta questão houve também expressões como “questões de investigação” que não foram identificadas diretamente. A análise desta categoria revela dados interessantes pois o que aqui se define (na fase da problemática) condiciona todo o estudo subsequente. O formular de uma questão de investigação define os procedimentos seguintes desde os objetivos até ao processo de recolha, tratamento e análise de dados. Aliás, White (2013) corrobora este dado afirmando que “Given the central role that research questions play in the research process, it is surprising that, until recently, they have received relatively little attention in the methods literature (White, 2013, p. 214).

A última categoria identificada, a *capacidade de proceder à disseminação de investigação*, dos 7 respondentes (num total de 12 referências) cujas respostas foram passíveis de codificar nesta categoria, destacaram-se competências mais práticas e, de certa forma, transversais. Indicam-se competências relacionadas com a “escrita académica”, “redação de relatórios” e o domínio de normas de apresentação e de referência bibliográfica como as da APA. Por outro lado, destaca-se também a importância dada às competências relacionadas com criação de pósteres (ponto de vista metodológico e gráfico), apresentações eletrónicas e o uso de ferramentas tecnológicas para o auxílio, à preparação de apresentações e à redação dos textos.

Concluindo a análise à segunda questão observa-se que foram sendo identificadas várias competências elencadas nas categorias enunciadas e identificadas competências de forma isolada que não eram categorizáveis com os objetivos deste trabalho. No entanto, atendendo às suas características transversais, destaca-se a referência ao trabalho colaborativo como sendo uma competência necessária para se fazer ciência e a necessidade de desenvolver conhecimentos técnicos relacionados com o domínio de ferramentas de tratamento estatístico ou de análise qualitativa. Estas competências, apesar de não se relacionarem diretamente com



metodologias de investigação, revelam a crescente importância dada a esta área e indicam uma preocupação crescente no uso de tecnologia para o auxílio às atividades de investigação.

A terceira, e última questão apresentada aos peritos, que consistiu em “*Como pode ser potenciado o desenvolvimento dessas competências? (referindo-se às estratégias, recursos, contextos, e intervenientes e seus papéis)*” teve resultados mais disparees do que para as anteriores questões como se poderá observar pelo quadro 3:

Quadro 3 - Categorias emergentes da questão 3

<b>Categoria</b>	<b>Número de Peritos</b>	<b>Evidências</b>
Promoção do trabalho individual autónomo	9	“incrementar-se a investigação autónoma dos doutorandos”; “Solicitar sínteses periódicas”; “Registos reflexivos dos formandos ao longo da construção do seu projeto”;
Promoção de Seminários	8	“seminários com especialistas em técnicas ou programas específicos”; “convite a especialistas ou personalidades de reconhecido mérito no domínio da investigação”; “organizar seminários temáticos e metodológicos”;
Comunidades de aprendizagem e de prática	6	“pequenas redes de interação e partilha online”; “Criar comunidades de aprendizagem e de prática”; “constituindo-se verdadeiras comunidades de prática e de aprendizagem”;
Partilha presencial periódica	3	“partilha presencial periódica”; “Criar momentos regulares de partilha”; “O contacto regular e a oportunidade de interagir com investigadores”;

Analisando as respostas de forma global, emergem duas constatações de estratégias por parte dos peritos: recurso a seminários e a promoção do trabalho individual e autónomo. Não obstante estas propostas, a existência de estratégias relacionadas com realização de trabalhos de grupo, comunidades de aprendizagem e de prática com partilhas regulares sugerem diversidade, mas também diferentes posturas perante o questionado. Por um lado, uma visão mais centrada no doutorando como investigador individual e autónomo e por outro lado uma visão colaborativa, de partilha onde o doutorando desenvolve o seu trabalho em rede mediado, por vezes, por tecnologia.

A primeira categoria apresentada, o *trabalho individual e autónomo* surge como a categoria mais citada pelas respostas dos peritos (com 14 referências no total). As estratégias seguidas indicam que o acompanhamento do trabalho dos doutorandos e essa mesma promoção passa pela solicitação de realização de relatórios de progresso, promoção de pesquisa e análise crítica de artigos de investigação conducentes ao aprofundamento teórico de uma determinada área. Como evidências do apresentado por parte dos peritos destacam-se “incrementar-se a investigação autónoma dos doutorandos no desenvolvimento dos seus trabalhos” e “leitura e reflexão individual”.



A segunda categoria, *promoção de seminários*, enquanto encontro apresentado por um (ou mais) especialista com o objetivo de suscitar o debate sobre determinados temas, visa o envolvimento dos doutorandos com temáticas e técnicas relacionadas com a área científica. Apesar de não ser referida por uma pequena maioria dos peritos (8 peritos), situação expectável atendendo ao habitual recurso à esta “unidade curricular” no primeiro ano, destaca-se a articulação das atividades do ano com a participação de especialistas onde se abordam vários temas. A promoção de diálogos com investigadores fomenta, à partida, um maior entrosamento com a realidade da investigação. Das 12 referências a esta categoria pelos peritos destacam-se “organizar seminários temáticas e metodológicos” e “contacto com investigadores e seus relatos” Esta visão do contacto constante com especialistas promove uma maior diversidade formativa conferindo maiores capacidades aos doutorandos e combatendo visões mais tecnicistas do doutoramento (Page, 2001) ou não valorizando a articulação entre conhecimento e metodologia de investigação (Park, 2005).

O terceiro ponto de análise, considerando as *comunidades de aprendizagem e de prática*, referenciada 8 vezes por 6 peritos, as mesmas são propostas como espaços de discussão e reflexão sobre a área, assim como de promoção da investigação em rede mediada por tecnologia. Das estratégias propostas é nesta categoria que aparece a referência ao uso de tecnologias como suporte a atividades. A tecnologia surge aqui numa dupla faceta: de apoio a atividades e como ferramenta de investigação em consonância com a tendência atual do uso da tecnologia em investigação (Karsenti, Komis, & Depover, 2009). Paralelamente, uma resposta de um dos peritos reforça o papel destas comunidades essencialmente “na articulação entre as sessões presenciais e as de trabalho autónomo individual e de grupo(s)”. O recurso a comunidades de prática na formação doutoral segue em linha com propostas de outros autores (Shacham & Od-Cohen, 2009) que veem nesta estratégia um reforço para ultrapassar eventuais dificuldades e promover a extensão da sala de aula.

Uma categoria menos expressiva, mas suficientemente pertinente, destaca a *partilha presencial* onde, segundo as respostas (3 referências), se efetuam apresentações de trabalhos e se obtenha feedback analítico de colegas e professores. Também é apresentada como um contexto e momento para a catarse do processo doutoral sob o ponto de vista dos jovens investigadores. Aliás em linha com uma perspetiva facilitadora da “partilha e discussão dos projetos em construção (intenções, dúvidas, dilemas...)”, conforme um dos peritos referenciou, ou mesmo como “momentos regulares de partilha”. A gestão dos dilemas e das dúvidas que constituem o processo de formação doutoral tem sido alvo de investigações e reflexões que visam, por um lado, normalizar essa fase como, por outro, dar pistas para ultrapassar esses mesmos dilemas (Alarcão, 2014).

Considerando outras situações apontadas pelos peritos, mas que não se enquadraram nas categorias anteriormente apresentadas, emergem duas que aqui se referem: a ética e deontologia e conhecimentos técnicos. A questão da ética em metodologias de investigação foi referenciada por dois respondentes. Não obstante esta ser uma temática referenciada recorrentemente na literatura da especialidade (Joyes & Banks, 2009; Poyatos, 2012) não foi um tópico abordado de forma geral nem destacada a sua pertinência pelo painel de inquiridos. Por fim, os conhecimentos técnicos referenciados estão relacionados essencialmente com o domínio de ferramentas de gestão bibliográfica ou tratamento de dados (quantitativos e qualitativos).



Na análise das respostas foi possível observar que a área em estudo não é consensual e que o facto de se ter recorrido a respostas livres originou mais reflexões do que objetivações, mais questões do que propostas. Apesar disso, a temática das metodologias de investigação e o elencar de algumas competências relacionadas com a mesma ter sido, como anteriormente apresentado, abordada por todos os peritos de forma transversal e em todas as questões, não obstante os objetivos das mesmas variarem, torna-se por isso num dado a assinalar.

## Conclusões

O presente trabalho procura contribuir para o aprofundar do estudo sobre a importância da promoção de competências relacionadas com metodologias de investigação, qual o seu papel na formação dos doutorandos e qual a sua relação com o ano curricular dos cursos de doutoramento. Através da consulta a um conjunto de peritos foi possível identificar um conjunto de propostas sobre a formação doutoral em educação e discutir a pertinência que lhes é dada. O conjunto de competências identificadas, apesar de ainda limitado, generalista e não totalmente consensual, é já um contributo para uma reflexão sobre as finalidades do primeiro ano curricular de um doutoramento em educação e que estratégias podem ser promovidas para a sua concretização.

A crescente inserção de um ano curricular desempenha, para os peritos, um papel importante na aquisição de conhecimentos e capacidades de investigação e no desenvolvimento de pensamento crítico e autónomo. Numa maior especificação das competências a desenvolver e que se relacionem com metodologias de investigação, observou-se que o processo de decisão das opções metodológicas é uma fase do processo formativo e de investigação que os peritos deram grande destaque no âmbito da formação doutoral.

Ao nível das estratégias propostas para se potenciar o desenvolvimento dessas competências identificam-se poucas inovações para além do esperado, sendo de destacar as propostas de criação e dinamização de comunidades de prática e o trabalho desenvolvido de forma colaborativa suportado por tecnologia. Estas duas últimas propostas vão ao encontro de uma visão mais global, profissionalizante e pragmática do que se pretende de um doutoramento (Mowbray & Halse, 2010).

Um outro dado significativo e emergente deste estudo indica que os peritos se referiram mais a competências de investigação do que competências relacionadas com metodologias de investigação. A constatação desta diferenciação é mais complexa do que aparenta pois sugere que apesar de ser patente uma preocupação com uma formação para a ciência e para as práticas científicas não há um reconhecimento das metodologias de investigação enquanto veículo de concretização da própria ciência e, por conseguinte, estruturante no processo formativo.

A crescer ao exposto, e segundo Nerad (2012), a formação de um doutorando terá de ir mais além do que tradicionalmente se concebe, pois, esta nova geração de investigadores deve desenvolver competências académicas de pesquisa, competências profissionais e competências interculturais, por forma a trabalhar num mundo de equipas, de trabalho colaborativo, e de por vezes configurações multinacionais. Esta observação, apesar de não responder ao objetivo



deste trabalho, mostra um dado relevante. A distinção referida, aparentemente ténue, influi na consideração das propostas apresentadas pelos peritos sobre que competências devem ser promovidas. O indicado nas questões, solicitava a sugestão de competências relacionadas com metodologias de investigação e o que foi apresentado foram competências de investigação (como por exemplo "incrementar-se a investigação autónoma dos doutorandos" ou "saber redigir de forma metodologicamente adequada documentos científicos") e não relacionadas com metodologias de investigação. Assim, optou-se por analisar as respostas considerando uma pesquisa por referência com o objetivo de identificar que termos foram mais utilizados pelos peritos. Considerando os resultados da pesquisa por referências, foi possível identificar que a palavra "competências" aparece em 5º lugar (com 22 referências) tendo sido a palavra "investigação" a mais utilizada (com 98 ocorrências). Observou-se também que apesar de a palavra competência aparecer em 5º lugar, a verdade é que dos 77% dos participantes que a utilizou apenas foi por uma ou duas situações ao longo das respostas, demonstrando que não é uma palavra/conceito que seja de uso frequente. Observa-se que a palavra investigação é uma constante em todas as respostas, pois associada à formação de um doutorando está, indubitavelmente, associada a investigação.

Estes resultados indicam também a demonstração da necessidade de formação dos doutorandos, enquanto futuros investigadores, mais a montante do seu percurso formativo (competências de investigação) não chegando, numa fase inicial, a uma maior especificação de competências relacionadas com metodologias de investigação.

Das limitações do presente estudo, reconhece-se que o recurso ao estudo Delphi como estratégia de recolha de dados para obtenção de consenso não decorreu como esperado, apesar dos resultados da primeira ronda terem sido profícuos. Estes resultados permitiram, contudo, coligir as perspetivas dos peritos. Não ficou claro se a existência de uma segunda ronda do estudo Delphi iria reforçar ou permitir a obtenção de consenso. Constata-se que a diversidade de perspetivas enriquece a área, mas limita o consenso. Podemos apontar como uma hipótese o facto das diferentes perspetivas dos peritos, naturais, influenciarem (ou condicionarem) a possibilidade de uma opinião única. Por outro lado, apesar de ter sido possível obter um número ainda considerável de respostas por parte dos peritos consultados, seria necessário obter mais respostas de peritos de outras instituições para conseguir uma perspetiva mais alargada. Pode-se também questionar se seria expectável que se alcançasse consenso nas questões apresentadas. Ou mesmo qual seria essa manifestação de consenso.

Em termos de perspetivas de trabalho futuro, pretende-se, com base nos resultados do estudo e na literatura existente, elaborar uma proposta de referencial de competências relacionadas com metodologias de investigação em educação assim como analisar as perceções dos doutorandos sobre esta área.

## Referências

Abuel-Ealeh, S. (2009). Review of literature relating to competency frameworks for researchers (pp. 1-38). UK: CRAC: The Career Development Organisation.



- Alarcão, I. (2014). "Dilemas" do jovem investigador. Dos "dilemas" aos problemas. In A. P. Costa, F. Neri de Souza & D. Neri de Souza (Eds.), *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios* (2.ª ed.). Aveiro: Ludomedia.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). A Técnica da Análise de Conteúdo. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans. 4ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Birbili, M. (2006). Teaching educational research methods. Retrieved 27-04-2016, from <http://escalate.ac.uk/resources/teachingresearchmethods/index.html>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Capraro, R. M., & Thompson, B. (2008). The Educational Researcher Defined: What Will Future Researchers Be Trained to Do? *The Journal of Educational Research*, 101(4), 247-253. doi: 10.3200/joer.101.4.247-253
- Coronel Llamas, J. M., & Boza, Á. (2011). Teaching research methods for doctoral students in education: learning to enquire in the university. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(1), 77-90. doi: 10.1080/13645579.2010.492136
- Deem, R., & Lucas, L. (2006). Learning about research: exploring the learning and teaching/research relationship amongst educational practitioners studying in higher education. *Teaching in Higher Education*, 11(1), 1-18. doi: 10.1080/13562510500400040
- Gardner, S. K., Hayes, M. T., & Neider, X. N. (2006). The Dispositions and Skills of a Ph.D. in Education: Perspectives of Faculty and Graduate Students in One College of Education. *Innovative Higher Education*, 31(5), 287-299. doi: 10.1007/s10755-006-9029-1
- Joyes, G., & Banks, S. (2009). Using Technology in Research Methods Teaching. In R. Donnelly & F. McSweeney (Eds.), *Applied E-Learning and E-Teaching in Higher Education* (pp. 220-240). New York: Information Science Reference.
- Karsenti, T., Komis, V., & Depover, C. (2009). Les nouveaux outils et les nouvelles pratiques de recherche. In C. Depover (Ed.), *La Recherche en Technologie Éducative : Un Guide pour Découvrir un Domaine en Émergence* (pp. 31-51). Paris: Agence Universitaire de la Francophonie.
- Kehm, B. M. (2007). Quo Vadis Doctoral Education? New European Approaches in the Context of Global Changes. *European Journal of Education*, 42(3), 307-319.
- Mowbray, S., & Halse, C. (2010). The purpose of the PhD: theorising the skills acquired by students. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 653-664. doi: 10.1080/07294360.2010.487199
- Nerad, M. (2012). It takes a global village to develop the next generation of PhDs and postdoctoral fellows. *Acta Academica Supplementum*, 2, 198-216.
- Okoli, C., & Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42(1), 15-29. doi: 10.1016/j.im.2003.11.002
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005a). On Becoming a Pragmatic Researcher: The Importance of Combining Quantitative and Qualitative Research Methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(5), 375-387. doi: 10.1080/13645570500402447



- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005b). Taking the "Q" Out of Research: Teaching Research Methodology Courses Without the Divide Between Quantitative and Qualitative Paradigms. *Quality & Quantity*, 39, 267–296. doi: 10.1007/s11135-004-1670-0
- Page, R. N. (2001). Reshaping Graduate Preparation in Educational Research Methods: One School's Experience. *Educational Researcher*, 30(5), 19–25.
- Park, C. (2005). New Variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2), 189–207. doi: 0.1080/13600800500120068
- Parker, J., Dobson, A., Scott, S., Wyman, M., & Landén, A. (2008). Internacional Bench-marking Review of Best Practice in the Provision of Undergraduate Teaching in Quantitative Methods in the Social Sciences. Staffordshire - UK: Keele University.
- Poyatos, C. (2012). Doctoral Education and Skills Development: An International Perspective. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 163-191.
- Shacham, M., & Od-Cohen, Y. (2009). Rethinking PhD learning incorporating communities of practice. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 279-292. doi: 10.1080/14703290903069019
- White, P. (2013). Who's afraid of research questions? The neglect of research questions in the methods literature and a call for question-led methods teaching. *International Journal of Research & Method in Education*, 36(3), 213-227. doi: 10.1080/1743727x.2013.809413
- Wiles, R., Durrant, G., De Broe, S., & Powell, J. (2009). Methodological approaches at PhD and skills sought for research posts in academia: a mismatch? *International Journal of Social Research Methodology*, 12(3), 257-269. doi: 10.1080/13645570701708550