

# Estruturas organizacionais para a educação doutoral em Portugal: Prevalência e características

## RESUMO

Este estudo exploratório analisa as estruturas organizacionais das universidades portuguesas para a educação doutoral, procurando identificar a sua prevalência e características. Apesar de recentes, estas estruturas parecem emergir como arranjos institucionais autónomos, com modelos de implementação, missão, objetivos e domínios de atividade específicos. Parecem, também, desempenhar um papel crucial na legitimação e no apoio à educação doutoral, contribuindo tanto para a sua integração na investigação realizada pelas universidades como para a sua estruturação. Recorrendo à teoria institucional como lente teórica para discutir os resultados, o estudo sugere que as universidades portuguesas, ao implementarem estas estruturas organizacionais, e talvez devido à ausência de regulamentação nacional, seguem influências e tendências europeias. Forças normativas e miméticas, impulsionadas pela necessidade de legitimidade e sobrevivência no campo do ensino superior, parecem influenciar esta adaptação. Embora estas estruturas contribuam para melhorar a educação doutoral, a sua prevalência limitada sugere a existência de desafios a esta implementação. O estudo oferece perspetivas para os decisores políticos e líderes institucionais, bem como sugestões para investigação futura sobre estas estruturas.

**Palavras-chave:** Educação doutoral; Estruturas organizacionais; Adaptação das universidades; Teoria institucional; Portugal.

## 1. INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas, a educação doutoral na Europa tem passado por mudanças significativas, impulsionadas por diversos fatores, incluindo a sua crescente profissionalização. Com efeito, observa-se uma crescente expectativa de que o doutoramento promova a formação de profissionais altamente qualificados em diversos domínios do saber, com competências variadas, especialmente aquelas valorizadas pelo mercado de trabalho não acadé-

Sónia Cardoso <sup>i</sup>  
Universidade Lusófona,  
Portugal.

Teresa Carvalho <sup>ii</sup>  
Universidade de  
Aveiro, Portugal.

mico, promovendo, assim, a sua empregabilidade (Amaral & Carvalho, 2020; Ambrasat & Tesch, 2017; Coates et al., 2020; Lachmann et al., 2020).

Esta perspetiva do doutoramento alinha-se com diretrizes emanadas a nível europeu (Amaral & Carvalho, 2020; Magalhães & Veiga, 2022). Tanto o Processo de Bolonha como os Comunicados Ministeriais abraçam a ideia de um doutoramento interdisciplinar que promova competências transversais, o desenvolvimento profissional e a empregabilidade dos candidatos. A Comissão Europeia respalda a ideia de que o modelo “tradicional” de doutoramento deixou de atender às exigências da sociedade/economia do conhecimento, defendendo a sua evolução para formas mais estruturadas. Nas suas orientações para a reforma da educação doutoral (e.g., Princípios de Salzburgo), a Associação Europeia de Universidades (European University Association, 2010) sublinha a importância de o doutoramento possibilitar o desenvolvimento de competências transversais e profissionais e de preparar os candidatos para um mercado de trabalho além da academia.

O alinhamento com estas diretrizes tem-se refletido na implementação tanto de programas doutorais mais estruturados, que combinam a componente de investigação com uma componente curricular, como de estruturas organizacionais que visam a gestão e organização da educação doutoral, tais como escolas ou colégios doutorais (Aittola, 2017; Amaral & Carvalho, 2020; Ambrasat & Tesch, 2017; Baschung, 2016, 2020; Lachmann et al., 2020; Magalhães & Veiga, 2022). Além de auxiliarem as universidades a consolidar e integrar a educação doutoral com a investigação (Aittola, 2017), estas estruturas visam criar um ambiente coeso de apoio aos programas de doutoramento, candidatos e orientadores; melhorar a regulação, a eficiência, a qualidade e a visibilidade da formação doutoral; bem como promover a interdisciplinaridade, o desenvolvimento de competências e a resposta a desafios científicos e sociais emergentes (Magalhães & Veiga, 2022; Pelger & Grottke, 2015; Qin, 2017). Estas estruturas, que têm proliferado na Europa nos últimos anos, pautam-se por uma relativa variabilidade quanto à sua prevalência, designação, modelos de institucionalização e domínios de atividade, tanto entre países como entre instituições de um mesmo país (Aittola, 2017; Amaral & Carvalho, 2020; Ambrasat & Tesch, 2017; Baschung, 2016, 2020).

Para organizar esta diversidade, especialmente em termos dos modelos de institucionalização, Amaral e Carvalho (2020) propõem uma classificação das escolas doutorais em três tipos, que refletem diferentes níveis de autonomia e coordenação dentro das universidades: a “escola doutoral institucional”, a “escola doutoral de unidade orgânica” e a “escola doutoral virtual”. A “escola doutoral institucional” representa toda a instituição, mas funciona autonomamente, com instalações, pessoal administrativo e uma identidade organizacional próprios. Esta estrutura agrega os programas de doutoramento, apoia a comunidade de candidatos doutorais e regula a sua admissão, promove cursos de formação, eventos científicos e a garantia da qualidade da formação doutoral. A “escola doutoral de unidade orgânica” estabelece-se ao nível de uma das unidades orgânicas da instituição, como, por exemplo, uma faculdade ou departamento. Consequentemente, múltiplas estruturas deste tipo podem existir numa mesma instituição, cada uma correspondendo a uma ou mais unidades orgânicas, às suas disciplinas e/ou áreas científicas.

Estas estruturas usam as infraestruturas e os recursos administrativos das unidades orgânicas para promover atividades essencialmente administrativas relacionadas com os programas de doutoramento. A “escola doutoral virtual” tem por único objetivo agregar questões administrativas relacionadas com a educação doutoral. Este tipo de estrutura nem sempre detém infraestruturas ou instalações administrativas específicas e, amiúde, os candidatos doutorais não têm conhecimento da sua existência.

Por seu turno, Baschung (2016) classifica os domínios de atividade das escolas doutorais, os quais refletem as suas principais responsabilidades em relação à educação doutoral, abrangendo: (1) “Recrutamento de candidatos”, que envolve o recurso a métodos e estratégias para atrair e selecionar os candidatos doutorais; (2) “Componente curricular”, que inclui a oferta de unidades curriculares multi, trans ou interdisciplinares, ao nível dos programas de doutoramento, além de cursos em competências transversais; (3) “Orientação”, que abrange a regulamentação desta atividade e a promoção de modelos múltiplos de orientação; (4) “Intercâmbio científico”, que consiste em promover a interação dos candidatos, além da relação de orientação, com outros candidatos e investigadores, principalmente através de eventos e encontros científicos; (5) “Monitorização”, que implica o acompanhamento e o reporte regulares do progresso dos candidatos, com enfoque na relação de orientação e na sua qualidade; (6) “Carreira”, que envolve ações para promover a futura integração dos candidatos no mercado de trabalho.

Em Portugal, os esforços para alinhar a educação doutoral com as diretrizes europeias não parecem ainda ter resultado na adoção generalizada destas estruturas. Um estudo recente (Cardoso et al., 2022) identificou apenas seis em cinco universidades públicas e uma privada. Não obstante, estas estruturas pareciam ter um “mandato” próprio, focando-se na melhoria da qualidade e eficiência da formação doutoral, na promoção da inter, multi ou transdisciplinaridade e no desenvolvimento de competências transversais com vista a facilitar a empregabilidade futura dos candidatos doutorais, tanto na academia como fora dela.

Um estudo anterior (Amaral & Carvalho, 2020) identificou oito destas estruturas, principalmente em universidades públicas e sob a designação de escolas doutorais. Apesar de não caracterizar estas estruturas, o estudo situa o seu surgimento no início dos anos 2000 e perspetiva a sua implementação mais como o resultado da autonomia das universidades na definição da sua educação doutoral, numa tentativa de alinhamento com as recomendações europeias, em especial as emanadas da Associação Europeia de Universidades (Amaral & Carvalho, 2020), do que da iniciativa política, tal como, de resto, é evidenciado pela ausência de orientações ou legislação nacional para a sua implementação (Amaral & Carvalho, 2020; Cardoso et al., 2022).

Dada a relativa escassez de conhecimento sobre estas estruturas em Portugal, um estudo exploratório foi realizado com vista a contribuir para suprimir esta lacuna. O objetivo consistiu em identificar, ainda que preliminarmente, o número de estruturas existentes no país e descrever as suas características em termos de modelos de implementação institucional, missão, objetivos e domínios de atividade. Além de uma compreensão mais clara da realidade das estruturas portuguesas, o estudo pretendeu, também, sistematizar informação eventualmente relevante e que pudesse servir de

base comparativa a outros países, em especial aqueles em estádios de desenvolvimento semelhantes na implementação destas estruturas.

Este artigo apresenta os resultados desse estudo, recorrendo à teoria institucional como lente para os interpretar. Esta teoria explora como as organizações respondem às normas, regulações e expectativas do ambiente em que se inserem, conformando-se, resistindo ou adaptando-se (Scott, 2014). Isomorfismo e legitimidade (DiMaggio & Powell, 1983; Powell & DiMaggio, 2012; Suchman, 1995) são dois conceitos-chave desta teoria. Isomorfismo é o processo pelo qual as organizações se tornam mais semelhantes a outras devido a pressões coercivas, miméticas ou normativas (Cardona Mejía et al., 2020; DiMaggio & Powell, 1983; Diogo et al., 2015; Hasse & Krücken, 2009; Powell & DiMaggio, 2012). Por seu turno, a legitimidade refere-se ao grau de aceitação e aprovação que uma organização recebe dos seus stakeholders. A legitimidade é vital para a sobrevivência e sucesso de uma organização, dado potenciar as suas hipóteses de acesso a recursos, apoio e reconhecimento (Suchman, 1995). As organizações podem estabelecer a sua legitimidade cumprindo as regras e padrões do seu ambiente, demonstrando o seu desempenho e qualidade, ou criando uma imagem e identidade positivas.

A teoria afigurou-se relevante para alcançar os objetivos do estudo por providenciar um enquadramento que permite compreender em que medida o desenvolvimento e características das estruturas portuguesas para a educação doutoral se configuram como uma resposta a pressões e expectativas externas. Possibilita também compreender se as universidades se conformam, resistem ou adaptam a estas expectativas, criando estruturas com modelos de implementação, missões, objetivos e domínios de atividade específicos. Além disso, a teoria institucional permite avaliar se as universidades procuram afirmar a sua legitimidade através destas estruturas, um elemento crucial para o seu reconhecimento no âmbito da educação doutoral.

A secção seguinte do artigo descreve a metodologia usada para identificar e qualificar as estruturas organizacionais para a educação doutoral em Portugal. Em seguida, são apresentadas as principais características das estruturas em termos dos modelos de implementação institucional, missão, objetivos e domínios de atividade. Esta apresentação sustenta-se nas propostas de Amaral e Carvalho (2020) e Baschung (2016) para abordar, respetivamente, os modelos de implementação institucional e os domínios de atividade das estruturas identificadas. O artigo encerra com a discussão e conclusões sobre os resultados do estudo à luz da teoria institucional. São, ainda, apresentadas considerações direcionadas a decisores políticos e líderes institucionais relativamente à implementação das estruturas, além de sugestões para investigação futura neste domínio.

## 2. METODOLOGIA

No final de 2022, realizou-se um estudo exploratório que se baseou numa busca exaustiva pela existência das estruturas organizacionais para a educação doutoral nos websites de todas as 28 universidades portuguesas (15 públicas e 13 privadas) (Direção-Geral do Ensino Superior, 2022), na lista das univer-

sidades membros da Rede Nacional de Escolas Doutorais e através de uma pesquisa no Google utilizando as palavras-chave “escola doutoral” e “colégio doutoral” seguidas dos nomes de todas as universidades.

Estes procedimentos permitiram identificar a existência de 19 estruturas organizacionais em 11 universidades, nove públicas e duas privadas (Tabela 1). Todas as estruturas, à exceção de uma (H1), dispunham de websites próprios, cujo conteúdo foi integralmente gravado em documentos PDF. Através destes websites, foi possível recolher, também em PDF, os regulamentos que estabeleciam 11 das estruturas (Tabela 1). Dez das 19 estruturas pertenciam a duas universidades públicas (B e D), cinco em cada uma, agrupadas sob uma “estrutura-chapéu” que representava a universidade no seu todo. Uma “estrutura-chapéu” parecia, também, existir numa outra universidade (H), mas a informação disponível (apenas o seu regulamento) não permitiu confirmar quantas estruturas organizacionais esta agregava. Foi, por isso, considerada para a análise como uma estrutura única (Tabela 1).

Os websites e regulamentos constituíram as fontes de dados secundários usados para analisar as características das estruturas organizacionais (Tabela 1). Estas fontes de dados foram consideradas como metodologicamente adequadas à natureza e aos objetivos exploratórios do estudo e, por conseguinte, como capazes de fornecer informações válidas e relevantes sobre os modelos de implementação, missão, objetivos e domínios de atividade das estruturas.

**Tabela 1:**

*Estruturas organizacionais para a educação doutoral nas universidades portuguesas*

Universidade	Setor do ensino superior	Número de estruturas e respetivo identificador	Fonte de informação	Tipo de estrutura organizacional
A	Público	1: A1	Website + regulamento	Escola doutoral universitária
B	Público	5: B1, B2, B3, B4, B5, sob uma “Estrutura-chapéu”	Websites das estruturas B1, B2, B3, B4, B5	Escolas doutorais temáticas ou interdisciplinares sob uma “Estrutura-chapéu”
C	Público	1: C1	Website + regulamento	Escola doutoral universitária
D	Público	5: D1, D2, D3, D4, D5, sob uma “Estrutura-chapéu”	Website + regulamento da “Estrutura-chapéu” Websites + regulamentos das estruturas D1, D4, D5 Websites das estruturas D2, D3	Colégios doutorais temáticos ou interdisciplinares sob uma “Estrutura-chapéu”
E	Público	1: E1	Website + regulamento	Colégio doutoral universitário
F	Público	1: F1	Website + regulamento	Colégio doutoral universitário

G	Público	1: G1	<i>Website</i> + regulamento	Colégio doutoral universitário
H	Público	1: H1	Regulamento	Escola doutoral universitária
I	Público	1: I1	<i>Website</i>	Escola doutoral universitária
J	Privado	1: J1	<i>Website</i>	Escola doutoral universitária
L	Privado	1: L1	<i>Website</i> + regulamento	Colégio doutoral temático ou interdisciplinar

Nota: Elaboração própria.

A maioria das estruturas assumia a designação de escola ou colégio doutoral, com exceção de uma (C1), denominada de “Instituto de investigação e formação avançada”. Porém, dado que a informação constante no website da estrutura reportava o objetivo de se vir a assumir como escola doutoral, foi considerada como tal para a análise (Tabela 1).

Esta estrutura (C1), juntamente com outras sete – quatro escolas e três colégios doutorais –, parecia operar ao nível da universidade (ou seja, escolas ou colégios doutorais universitários), representando todos os seus programas de doutoramento. As restantes 11 estruturas foram consideradas como escolas ou colégios doutorais temáticos ou interdisciplinares (cinco na universidade B, cinco na universidade D, e uma na universidade L), compreendendo programas de doutoramento de áreas científicas específicas, associados a diferentes unidades orgânicas das universidades (e.g., faculdades, departamentos) (Tabela 1).

Os dados extraídos dos websites e dos regulamentos das estruturas foram rotulados como “Web” ou “Reg”, após o identificador da estrutura (e.g., A1 Web, A1 Reg), e submetidos a análise de conteúdo temático-categorial, com recurso ao software NVivo e a uma grelha de análise. Esta grelha integrou duas dimensões de análise – o contexto de implementação institucional da estrutura e os seus domínios de atividade –, cada uma delas agregando várias categorias e temas de análise, alinhados com os tópicos abordados nos websites e regulamentos. A análise concentrou-se apenas nas categorias e temas considerados como mais relevantes para permitir uma exploração focada dos dados e a prossecução dos objetivos do estudo.

### 3. RESULTADOS

Esta secção apresenta os resultados do estudo exploratório, organizados em dois temas-chave relativamente às estruturas organizacionais portuguesas para a educação doutoral: (1) Modelos de implementação institucional, missão e objetivos; e (2) Domínios de atividade.

### 3.1. MODELOS DE IMPLEMENTAÇÃO INSTITUCIONAL, MISSÃO E OBJETIVOS

As estruturas organizacionais para a educação doutoral parecem não ter ainda alcançado uma proeminência generalizada em Portugal, como evidenciado pela sua presença em menos de metade das universidades (cerca de 40% das 28), predominantemente nas públicas (nove das 11 universidades). Com base na informação presente nos seus websites e regulamentos, foi possível constatar que as estruturas apresentavam características que correspondiam ou combinavam elementos de dois dos modelos de implementação institucional propostos por Amaral e Carvalho (2020): a “escola doutoral institucional” e a “escola doutoral de unidade orgânica”.

Sete das estruturas identificadas no estudo (A1, C1, E1, F1, G1, I1, J1) pareciam constituir escolas doutorais institucionais, operando como entidades autónomas dentro da universidade e representando a totalidade da sua oferta doutoral. Apenas uma estrutura (L1) parecia ser uma escola doutoral de unidade orgânica, estabelecendo-se ao nível de um centro de investigação da universidade, embora aparentemente gozasse de autonomia face ao mesmo. No entanto, com base nos dados recolhidos, não foi possível determinar se as estruturas que funcionavam como escolas doutorais institucionais dispunham de recursos físicos, administrativos e organizativos independentes da universidade, nem se a que parecia ser uma escola doutoral de unidade orgânica dependia estritamente dos recursos do centro de investigação para o seu funcionamento.

As restantes 11 estruturas (B1, B2, B3, B4, B5, D1, D2, D3, D4, D5, H1) pareciam adotar um modelo de implementação híbrido que combinava elementos dos dois anteriores modelos. “Estruturas-chapéu” estabeleciam-se ao nível da universidade, embora com aparente autonomia científica, administrativa, financeira e operacional em relação à mesma. Estas “estruturas-chapéu” agrupavam estruturas temáticas ou interdisciplinares, distintas e independentes, cada uma correspondendo a áreas científicas e programas de doutoramento associados a diferentes unidades orgânicas da universidade. Contudo, os dados recolhidos não permitiram determinar se estas estruturas temáticas/interdisciplinares estavam fisicamente localizadas nas unidades orgânicas e faziam uso das suas infraestruturas e recursos administrativos.

As estruturas organizacionais pareciam, ainda, ter uma identidade própria, refletida numa missão e objetivos concretos. De acordo com os websites e regulamentos, a sua principal missão consistia em promover a excelência na educação doutoral, nomeadamente através da internacionalização, multi, trans ou interdisciplinaridade e responsabilidade ética, por forma a melhorar a reputação e competitividade da universidade. Neste âmbito, as estruturas assumiam como responsabilidade a melhoria da qualidade da formação doutoral, contribuindo para a excelência no ensino, na investigação e na orientação. Também contribuía para o desenvolvimento e promoção dos programas de doutoramento, pela participação na sua definição, organização e processos, incluindo no recrutamento dos candidatos. Além disso, as estruturas tinham como incumbência fomentar a colaboração quer dentro da universidade ou entre as suas unidades orgânicas (colaboração intrainstitucional), quer com instituições e programas doutorais nacionais

e internacionais (colaboração interinstitucional) quer, ainda, com a sociedade e a economia (colaboração externa). Esta dimensão de colaboração era perspectivada como crucial para melhorar a articulação entre as atividades de investigação, educação e extensão da universidade, a transferência de conhecimento, inovação e tecnologia, e a resposta institucional a desafios sociais.

A missão das estruturas traduzia-se num conjunto específico de objetivos. Entre os mais destacados nos websites e regulamentos, incluía-se o incentivo à multi, trans ou interdisciplinaridade, através da organização de atividades científicas e académicas, envolvendo diversas disciplinas ou áreas científicas. Constava, também, o apoio à orientação e aos orientadores, mediante a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional e a partilha de boas práticas. Outro objetivo consistia em providenciar formação complementar aos candidatos doutorais, visando o desenvolvimento de competências quer técnico-científicas quer transversais, passíveis de serem transferidas tanto para o âmbito do doutoramento como o das carreiras profissionais futuras. Além disso, as estruturas visavam constituir-se como um enquadramento institucional para a monitorização, a promoção e o desenvolvimento dos programas e processos doutorais, com ênfase no apoio à atração e ao recrutamento dos candidatos.

### 3.2. DOMÍNIOS DE ATIVIDADE

Com vista à prossecução da sua missão e objetivos, as estruturas atuavam em diversos domínios de atividade, que abrangiam: (1) a formação avançada; (2) a orientação; (3) a formação complementar; (4) o desenvolvimento profissional e empregabilidade dos candidatos; e (5) a colaboração.

#### 3.2.1. FORMAÇÃO AVANÇADA

Em conformidade com um dos seus objetivos, as estruturas atuavam como enquadramentos institucionais para a formação avançada, i.e., os programas de doutoramento. Contudo, estes programas não pareciam ser integrados e oferecidos pelas estruturas, mas antes pelas unidades orgânicas das universidades. Aparentes exceções a este cenário eram constituídas tanto pelas estruturas da universidade B, que reconheciam, nos seus websites, serem “constituídas” por programas de doutoramento e os listavam, como pela estrutura da universidade H, que propunha, no seu regulamento, “integrar todos os programas” da universidade, embora “em articulação com as unidades orgânicas”. Além disso, as estruturas temáticas/interdisciplinares (B1, B2, B3, B4, B5, D1, D2, D3, D4, D5, L1) pareciam estar associadas aos programas de doutoramento no âmbito das áreas disciplinares de uma ou mais unidades orgânicas da universidade, enquanto as restantes estruturas estavam ligadas ou representavam os programas que compunham toda a oferta doutoral institucional.

Algumas estruturas também colaboravam no desenho e desenvolvimento dos programas, ainda que em articulação com as unidades orgânicas. Neste contexto, ajudavam estas unidades na identificação de “desafios, necessidades e oportunidades” relativamente à oferta doutoral e também

na criação, modificação ou descontinuação de programas (J1 Web); promoviam seminários e unidades curriculares conjuntos, bem como a partilha de recursos entre programas, incluindo em termos de orientação (D2 Web); e participavam na definição e promoção da oferta doutoral, com destaque para programas “inovadores”, “inter ou transdisciplinares” (E1 Reg), frequentemente em parceria com outras instituições nacionais e internacionais (A1 Reg).

Porém, as estruturas não pareciam desempenhar um papel relevante nos processos doutorais, nomeadamente nos relacionados com a atração e o recrutamento de candidatos nacionais. Tal sugere que estes processos eram geridos pelas direções dos programas de doutoramento, no âmbito das respetivas unidades orgânicas. Isto contrasta não só com um dos objetivos definidos pelas estruturas mas também com o argumento de Baschung (2016), de que o recrutamento de candidatos constitui uma das atividades principais das estruturas, através do recurso a mecanismos específicos de atração e seleção. Apenas uma estrutura (E1) reconhecia desempenhar este papel, expresso na definição de diretrizes “para recrutar indivíduos qualificados” e na divulgação da “disponibilidade de bolsas, prémios de desempenho, ou programas de integração profissional” (E1 Reg).

Algumas estruturas, contudo, reconheciam o seu envolvimento no recrutamento de candidatos internacionais como parte do seu contributo para a internacionalização da oferta doutoral da universidade. Duas estruturas enfatizavam a sua colaboração em programas de mobilidade de estudantes e de doutoramentos à distância (E1 Reg, F1 Reg). Outras atividades de internacionalização mencionadas pelas estruturas nos seus websites incluíam colaborações científicas e académicas com redes, grupos de investigação e instituições internacionais (D2, D4); o estabelecimento de uma “vasta rede de relações internacionais” com vista a facilitar “intercâmbios” “ao nível dos mais elevados padrões internacionais” na “promoção de programas de grau duplo ou múltiplo” (J1); a captação de financiamento internacional para os programas de doutoramento (F1); e o estímulo à mobilidade de candidatos e docentes nacionais e internacionais (A1).

Embora a promoção da excelência e qualidade da oferta doutoral parecesse constituir um aspeto central da missão das estruturas, os dados recolhidos não permitiram aprofundar o modo como esta era concretizada. Com base no que apenas quatro estruturas mencionaram nos seus websites ou regulamentos, o seu contributo para a excelência e qualidade traduzia-se essencialmente em: (1) colaborar com os coordenadores dos programas de doutoramento no sentido de identificar “desafios, necessidades e oportunidades” e estabelecer “padrões de qualidade” (J1); (2) participar na garantia da qualidade da investigação “e das unidades de investigação” (C1); e (3), em colaboração com os órgãos institucionais responsáveis, monitorizar e avaliar os programas de doutoramento, com enfoque na orientação e no ensino (A1, E1).

Outra iniciativa das estruturas focava-se em promover um sentido de comunidade entre os candidatos doutorais. Tal consistia em incluí-los numa cultura e comunidade de investigação mais ampla, caracterizada pela estreita colaboração entre candidatos, orientadores e investigadores, e em apoiar a sua integração na instituição e nos programas de doutoramento. De acordo com

os websites de várias estruturas (B1, B2, B3, B4, B5, C1, D1, D2, D3, D4, D5, F1, J1, L1), este sentido de comunidade era fomentado através da organização regular de eventos científicos diversos (e.g., seminários, workshops, escolas de verão), através dos quais se procurava expandir os contactos e experiências dos candidatos ao longo do seu percurso doutoral. Outras medidas com o mesmo propósito consistiam na colaboração das estruturas com outras instituições, unidades de investigação e programas de doutoramento, e na sua participação em projetos e/ou programas de investigação nacionais e internacionais. No geral, estas iniciativas alinham-se com uma das atividades identificadas por Baschung (2016) como central para as estruturas, consistindo no “intercâmbio científico”.

Como também especialmente enfatizado nos websites das estruturas, a integração dos candidatos nas universidades e nos programas compreendia, principalmente, providenciar-lhes apoio em quatro áreas-chave. O apoio administrativo traduzia-se em orientá-los relativamente a vários procedimentos administrativos (desde a matrícula até à submissão da tese) e providenciar-lhes informação sobre ações de formação complementar oferecida além dos programas de doutoramento (G1). O apoio científico visava assegurar o progresso dos candidatos ao longo do seu percurso doutoral, providenciando condições de investigação adequadas, reforçando as suas competências e a dos orientadores através de formação complementar ou criando espaços para discussão e partilha de conhecimento e boas práticas de investigação (A1, E1, J1). O apoio pessoal ou psicológico incluía iniciativas para melhorar o bem-estar dos candidatos, tais como grupos de apoio liderados por especialistas em saúde mental ou a promoção de discussões sobre o tema (B1, B2, B3, B4, B5). O apoio financeiro englobava a disponibilização de informação sobre formas de financiamento disponíveis (e.g., financiamento para participação em eventos científicos), oportunidades de emprego para diplomados (e.g., programa nacional de emprego científico), bolsas (e.g., bolsas de doutoramento nacionais ou universitárias) e prémios de investigação (A1, D3, D5, G1, F1).

### 3.2.2. ORIENTAÇÃO

Uma das principais atividades das estruturas organizacionais para a educação doutoral consiste em regular e promover diferentes modelos de orientação (Baschung, 2016). Porém, as estruturas portuguesas raramente mencionavam a orientação (B1, B2, B3, B4, B5, G1, I1). Quando o faziam, sobretudo nos seus websites, o foco centrava-se na melhoria do desenvolvimento profissional dos orientadores. Esta ênfase parecia resultar do reconhecimento do papel crucial da orientação para o sucesso dos candidatos e da necessidade de colmatar possíveis “lacunas” na formação dos orientadores. Como referido por uma estrutura, “a orientação” constituía “um dos aspetos mais importantes do trabalho académico”, porém “a maioria dos orientadores” carecia de “formação específica”. A formação providenciada visava, portanto, “colmatar esta lacuna”, focando-se na “interação candidato-supervisor”, crucial para o “percurso doutoral” (I1). De acordo com outra estrutura, iniciativas de formação, tais como seminários ou outras ações de curta duração,

eram promovidas por “especialistas”, e abordavam tópicos tais como: “boas práticas”, “excelência”, “desenvolvimento” e “responsabilidade” na orientação e dos orientadores; a relação de orientação, com ênfase na “comunicação” e “gestão de conflitos”; e aspetos relacionados com a investigação doutoral, nomeadamente “ética na investigação” (G1).

### 3.2.3. FORMAÇÃO COMPLEMENTAR

As estruturas para a educação doutoral também ofereciam formação com o objetivo de preparar os candidatos para o mercado de trabalho, incluindo extra-academia. Esta formação podia ser facultada no âmbito dos programas de doutoramento, em unidades curriculares multi, trans ou interdisciplinares, ou especificamente através de cursos (ações de formação) em competências transversais (Baschung, 2016).

As estruturas portuguesas pareciam, em certa medida, promover esta atividade, já que a maioria (13 das 19) mencionava, nos seus websites ou regulamentos, oferecer formação complementar, embora apenas fora do âmbito dos programas de doutoramento. Esta formação era vista como proporcionando “um ambiente educativo” (A1 Reg) capaz de melhorar não só as competências científicas e técnicas dos candidatos mas também as suas competências transversais, aplicáveis tanto nos seus trabalhos doutorais como nas suas carreiras futuras. A formação complementar visava, ainda, auxiliar na “orientação profissional” dos candidatos (B Web) e na sua “futura integração no mercado de trabalho, académico ou não-académico” (C1 Web).

Contudo, a formação complementar, oferecida em diversos formatos (e.g., seminários, workshops), parecia focar-se, principalmente, no desenvolvimento de competências transversais e na preparação profissional dos candidatos, tanto para o mercado de trabalho em geral como para carreiras de investigação, incluindo na academia. Menos frequentemente, a formação complementar também abordava competências técnico-científicas, mais diretamente ligadas aos temas e áreas científicas dos programas, com ênfase na interdisciplinaridade, bem como a promoção da saúde e do bem-estar psicológico durante o doutoramento.

### 3.2.4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E EMPREGABILIDADE DOS CANDIDATOS

As estruturas também promoviam o desenvolvimento profissional e a empregabilidade dos candidatos, o que está em sintonia com uma das áreas de especialização destas estruturas identificada por Baschung (2016), relacionada com a “carreira”. Tal consiste em apoiar os candidatos no planeamento e desenvolvimento das suas carreiras, visando potenciar a sua empregabilidade, especialmente através de cursos e outras iniciativas que facilitem o contacto com o mercado de trabalho e o acesso a oportunidades de carreira (Baschung, 2016).

No entanto, neste contexto, as estruturas portuguesas não pareciam ir muito além da formação complementar em competências transversais, com apenas cinco delas a mencionarem o desenvolvimento profissional e

a empregabilidade dos candidatos nos seus websites ou regulamentos, por vezes de forma indireta. Por exemplo, uma estrutura mencionava apenas apoiar “uma interação frutífera” “entre a academia e o mercado de trabalho” (J1 Web). As outras estruturas identificavam iniciativas mais concretas, embora algumas delas fossem descritas de forma vaga.

Uma das iniciativas mais consistentes traduzia-se na existência de um grupo de trabalho responsável por um “programa de intervenção” que providenciava informação, planeamento e suporte ao “processo de gestão de carreira pessoal” dos candidatos, juntamente com sessões de “aconselhamento sobre a construção da carreira” (G1 Web). “Programas de integração profissional” (E1 Reg) e “mecanismos” para o “desenvolvimento de oportunidades de carreira e o aumento da empregabilidade” de doutorandos e investigadores (A1 Reg) foram outras iniciativas mencionadas, embora com um nível limitado de detalhe sobre o seu enfoque. Uma estrutura listava um amplo rol de ações, como o “acompanhamento dos candidatos e doutorados” através da promoção de um “encontro anual do colégio doutoral”, envolvendo “todos os candidatos e orientadores dos programas de doutoramento”, “municípios” “e empresas” na área de influência da universidade; a colocação de candidatos “em estágios em empresas de base tecnológica”, especialmente as associadas a um parque de ciência e tecnologia ligado à universidade; a “ligação estreita da estrutura ao tecido empresarial da região”; e o “acompanhamento da situação profissional de alumni” (F1 Reg).

### 3.2.5. COLABORAÇÃO

Um último campo de ação das estruturas portuguesas envolvia a colaboração com outras instituições, empresas e indústria, e a sociedade. Contudo, as duas primeiras formas de colaboração recebiam maior destaque, como evidenciado pelo maior número de referências nos websites e regulamentos.

As estruturas participavam ativamente e promoviam a colaboração interinstitucional tanto a nível nacional como internacional, principalmente no âmbito da investigação (A1, C1, E1). Neste contexto, era realçada a cooperação com outras universidades, centros e redes de investigação, bem como com programas de doutoramento (D4, D5, E1), além da parceria com laboratórios de investigação nacionais e organizações, tanto públicas como privadas (D1). Embora expressa de forma menos explícita, esta colaboração também abrangia o ensino e a orientação, sobretudo através da participação de académicos reconhecidos nacional e internacionalmente, externos à universidade, nos programas de doutoramento (D4, E1).

A colaboração das estruturas com a indústria e empresas, tanto a nível nacional como internacional (A1, E1), consistia sobretudo em iniciativas com representantes desses setores, em acordos de parceria (C1, D3, F1) e na colocação de candidatos doutorais em “estágios” “em empresas de base tecnológica” na área de influência da universidade (F1). O objetivo destas iniciativas era o de facilitar a “coprodução de conhecimento, know-how, bens e serviços” (D1).

Algumas estruturas procuravam, ainda, colaborar com a sociedade, nomeadamente a comunidade local onde a universidade se inseria. Contudo, a

menção a esta colaboração limitava-se sobretudo à identificação de parceiros (D1) ou de iniciativas de colaboração (D2, D3, F1). Estas iniciativas, que visavam principalmente sensibilizar a sociedade para a investigação realizada no âmbito dos programas e da universidade, incluíam a oferta de formação ao público externo ou, sobretudo, a organização de eventos para promover a interação entre candidatos, docentes e orientadores dos programas de doutoramento e os representantes políticos/sociais da comunidade. Uma estrutura (D1) destacava-se, neste contexto, pela aspiração de se tornar num “catalisador” e num “enquadramento” para “a cocriação e transferência de conhecimento”, o que lhe permitiria afirmar-se como um “think-tank” de renome promotor de “políticas públicas antecipatórias”, em resposta a diversas preocupações sociais, tanto a nível nacional como global.

#### 4. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Os resultados do estudo exploratório revelam que, possivelmente impulsionadas pelo desejo de verem a sua legitimidade reconhecida no campo do ensino superior (Scott, 2014), as universidades portuguesas estão a implementar estruturas organizacionais autónomas para a educação doutoral. Contrariamente ao que alguns estudos sugerem (Amaral & Carvalho, 2020; Lachmann et al., 2020), estas estruturas não são meros arranjos administrativos, nem lidam apenas com questões administrativas relacionadas com os doutoramentos, mas possuem uma existência real dentro das universidades, evidenciada por papéis claramente definidos e num enquadramento burocrático-racional que lhes confere significado. As estruturas parecem, pois, incorporar-se e estabelecer-se nos sistemas de crenças, regras, normas e práticas das universidades, como é demonstrado pela assunção de uma missão, objetivos e domínios de atividade próprios e distintos (Murphy, 2009).

A missão das estruturas está diretamente ligada à promoção da excelência na educação doutoral, um indicador crucial da qualidade e reputação académicas (Pelger & Grottke, 2015; Qin, 2017). Os seus objetivos incluem providenciar um enquadramento institucional aos programas de doutoramento e apoiar a orientação e a formação complementar dos candidatos, o que se alinha com as tendências e os desafios atuais na produção e disseminação de conhecimento (European Commission, 2011). Além disso, as estruturas possuem domínios de atividade únicos, que abrangem desde a formação avançada até à colaboração, o que parece correlacionar-se com as expectativas de vários stakeholders, como os candidatos doutorais, organismos de financiamento de investigação, órgãos de avaliação e acreditação do ensino superior e empregadores (Ashonibare, 2022; Baschung 2016, 2020). Porém, estes domínios de atividade não se alinham totalmente com os identificados por Baschung (2016). Não há evidência clara de que as estruturas portuguesas se envolvam na monitorização dos candidatos, ou seja, disponham de mecanismos para acompanhar e reportar o seu progresso. Além disso, as estruturas não parecem envolver-se de forma sistemática no recrutamento dos candidatos, nem agregar e oferecer os programas de doutoramento, ao contrário do que acontece noutros países (Aittola, 2017; Ambrasat & Tesch, 2017; Lachmann et al., 2020). No que diz respeito à formação complementar,

o foco das estruturas centra-se quase exclusivamente na oferta de formação em competências transversais, fora do âmbito dos programas de doutoramento. As estruturas também não parecem regular ou promover diferentes modelos de orientação.

De entre as atividades identificadas por Baschung (2016), a única que as estruturas portuguesas parecem desempenhar de forma semelhante à definida pelo autor é o intercâmbio científico, que consiste em estimular a interação dos candidatos além da relação de orientação e fomentar um sentido de comunidade entre eles. No entanto, as estruturas servem como enquadramento institucional aos programas de doutoramento, colaborando na sua conceção, desenvolvimento e coordenação, e focam-se no desenvolvimento profissional dos orientadores, oferecendo formação que visa melhorar a sua qualidade e a da orientação, aspetos que não são abordados pela proposta de Baschung (2016). Ações destinadas a promover o apoio, planeamento e desenvolvimento de carreira dos candidatos, com vista a potenciar a sua empregabilidade futura, parecem constituir uma preocupação menor entre as estruturas portuguesas. Porém, tal como constatado por Baschung (2016), este tipo de iniciativas tende a assumir um carácter limitado entre as estruturas em geral, o que sugere que talvez não constituam, ainda, uma prioridade entre as mesmas.

Além de atividades mais ou menos próximas das definidas por Baschung (2016), as estruturas portuguesas também se envolvem noutras igualmente importantes para a educação doutoral, tal como é o caso da internacionalização e da qualidade dos programas (Pelger & Grottke, 2015) ou da colaboração com outras instituições, indústria/empresas e a sociedade. O envolvimento nestas formas de colaboração é algo surpreendente, uma vez que as universidades portuguesas geralmente dispõem de órgãos ou instâncias institucionais específicas para esse fim, como parte da sua terceira missão ou atividade de extensão. Isto sugere que, mesmo que indiretamente, as estruturas estão comprometidas em contribuir para o desenvolvimento dessa terceira missão ou extensão, auxiliando, assim, as universidades a responderem às exigências e aos pressupostos da sociedade/economia do conhecimento (Carvalho, 2021; Pausits, 2015).

A lente da teoria institucional oferece uma leitura relevante dos resultados do estudo. Estes sugerem que Portugal está a seguir as tendências observadas noutros países europeus ao implementar estruturas organizacionais para regular e gerir a educação doutoral (Magalhães & Veiga, 2022). Embora ainda estejam numa fase inicial de desenvolvimento (Amaral & Carvalho, 2020, Cardoso et al., 2022), estas estruturas parecem visar a consolidação da responsabilidade das universidades em relação à educação doutoral e a sua integração mais estreita com a investigação, refletindo práticas observadas noutros países (Aitolla, 2017).

Na implementação destas estruturas, as universidades portuguesas, embora se conformem e adaptem às normas e expectativas do seu ambiente (Scott, 2014) em resposta à tendência de estruturação das reformas europeias, parecem também reter algum grau de autonomia e diversidade. Tal como outras organizações, as universidades mantêm a capacidade de negociar, adaptar e personalizar as influências externas para as alinhar com os seus próprios interesses, recursos e cultura (Scott, 2014).

Esta adaptabilidade é evidente na fluidez exibida pelas estruturas organizacionais em relação aos modelos de implementação institucional. As estruturas desafiam os modelos propostos por Amaral e Carvalho (2020) ao não lhes corresponderem totalmente ou ao combinarem elementos dos mesmos em configurações híbridas. A presença de “estruturas-chapéu” em algumas universidades constitui um exemplo desta hibridização, que se destaca como um aspeto central das dinâmicas organizacionais reveladas pelo estudo. O tamanho e a complexidade organizacional das universidades que “abrigam” este tipo de estruturas, algumas das maiores e mais antigas do país, podem ter facilitado essa fluidez. Esta é igualmente evidente nas diferenças entre os domínios de atividade identificados no estudo e os propostos por Baschung (2016), o que sugere que as universidades adotam abordagens adaptativas às pressões externas ao implementar as estruturas (Scott, 2014). Assim, mesmo quando se inspiram em modelos de outras universidades quando definem as atividades das suas estruturas (efeito mimético), as universidades adaptam esses modelos, adequando-os às suas condições e interesses únicos. O alinhamento parcial observado nas atividades também pode ser atribuído ao facto de muitas delas continuarem, ainda, sob a alçada das unidades orgânicas (e.g., faculdades, departamentos) que efetivamente acolhem e oferecem os programas de doutoramento. Como sugerido pela literatura (Kováts, 2018), mudanças no panorama organizacional das instituições podem levar a tensões e respostas centralizadoras. Portanto, quando novas estruturas são implementadas para a educação doutoral, as unidades orgânicas podem sentir a necessidade de reafirmar e fortalecer a sua responsabilidade sobre os programas de doutoramento, mantendo o controlo sobre certos aspetos, processos e atividades dos mesmos.

O estudo também sugere que a falta de regulamentação nacional que enquadre estas estruturas (Amaral & Carvalho, 2020; Cardoso et al., 2022) estimula pressões miméticas (DiMaggio & Powell, 1983; Powell & DiMaggio, 2012). Face à incerteza e à ambiguidade sobre “como proceder”, as universidades portuguesas podem estar a replicar os modelos de estruturas de outras instituições, nacionais ou internacionais, percebidos como válidos e eficazes. Ao fazê-lo, é possível que procurem reforçar o seu prestígio e reputação, enquanto garantem a sua legitimidade, estabilidade e sobrevivência no campo do ensino superior (DiMaggio & Powell, 1983; Powell & DiMaggio, 2012). Ao implementarem estas estruturas, as universidades podem, também, estar a procurar fortalecer a sua competitividade e atratividade, diferenciando-se das instituições que ainda não as têm implementadas.

No entanto, estas estruturas organizacionais ainda não estão amplamente estabelecidas em Portugal, estando presentes em menos de metade das universidades, principalmente nas públicas. Isto sugere que estas estruturas ainda não se tornaram a norma para a educação doutoral no país e que as pressões isomórficas ou a perceção sobre a sua importância podem ainda não ser suficientemente robustas para ultrapassar os obstáculos que impedem a sua adoção generalizada. Várias razões podem explicar estes obstáculos. Algumas universidades podem ter percebido apenas recentemente a necessidade de implementar estas estruturas e ainda não o terem conseguido fazer. Outras, porém, podem estar a deparar-se com dificuldades relacionadas com a política, estratégia, dimensão e recursos da universidade, ou com a resistência

de atores institucionais situados em diferentes níveis organizacionais. Uma das universidades identificadas no estudo (universidade H) pode constituir um potencial exemplo destes obstáculos: embora o regulamento que cria uma “estrutura-chapéu” exista desde 2010, esta parece não ter sido, ainda, implementada, como sugerido pela ausência de menção à mesma no website da universidade ou pela falta de um website próprio da estrutura. Outro exemplo da existência de obstáculos pode ser a baixa prevalência destas estruturas organizacionais entre as universidades privadas. Portanto, o ambiente institucional para a educação doutoral em Portugal parece, ainda, não ser uniforme ou estável o suficiente para gerar um elevado grau de isomorfismo entre as universidades em relação à implementação das estruturas organizacionais para a educação doutoral.

Embora exploratório e focado no caso português, este estudo oferece, no entanto, uma contribuição significativa para compreender as configurações e a importância assumidas por estas estruturas. Os resultados destacam o papel fundamental que as mesmas desempenham em providenciar um sólido suporte e promover a relevância da educação doutoral (Aittola, 2017; Baschung, 2016). Assim, o estudo não só realça a importância destas estruturas no contexto português, mas também pode servir de referência para as compreender no contexto de outros países.

Além disso, os resultados do estudo encerram o potencial de enformar decisões políticas e institucionais. Os decisores políticos podem usar estes resultados como base para a formulação de medidas que incentivem a implementação efetiva de estruturas organizacionais pelas universidades, em particular as portuguesas e as do setor privado, visando melhorar o doutoramento e a experiência doutoral. Por seu turno, os líderes institucionais podem usá-los para promover essa implementação ou até mesmo para repensar e/ou reconfigurar as estruturas existentes. Neste contexto, parece ser importante dar prioridade a estruturas que promovam a multi, trans ou interdisciplinaridade, como forma de possibilitar que a educação doutoral contribua para dar resposta a desafios científicos e sociais em constante evolução. Parece, igualmente, pertinente evitar modelos de implementação demasiado formais e burocráticos, preservando, assim, a natureza informal dos processos doutorais, ligada às tradições e práticas disciplinares, e permitindo que os candidatos se desenvolvam enquanto investigadores independentes (Aittola, 2017, Baschung, 2016).

O estudo sublinha, ainda, a importância de promover mais investigação sobre as estruturas organizacionais para a educação doutoral, nomeadamente em Portugal. Estudos sustentados na auscultação direta de diversos atores institucionais, incluindo os responsáveis pela coordenação e gestão destas estruturas, podem possibilitar o aprofundamento do conhecimento sobre as mesmas e os fatores que influenciam a sua implementação e configurações. Estudos comparativos com outros países europeus, além de realçar semelhanças e diferenças com Portugal em termos dessa implementação e configurações, podem proporcionar uma visão mais ampla sobre as estruturas e a importância que assumem, em cada contexto nacional, para a (re) configuração da educação doutoral. Outros estudos igualmente relevantes incluem a análise dos efeitos de médio/longo prazo das estruturas em diversos aspetos da educação doutoral, incluindo na identidade e no desenvolvimento

profissional dos candidatos, nos percursos de carreira dos doutorados, nas dinâmicas de colaboração intra e extrauniversitárias ou na promoção da diversidade, inclusão e bem-estar de candidatos e orientadores.

### AUTORIA DO ARTIGO

Contribuições das autoras: Conceptualização: SC; Metodologia: SC; Escrita do rascunho original: SC; Revisões: TC; Escrita das revisões e correções: SC; Revisões: TC; Escrita do artigo final: SC. As autoras leram e concordam com a publicação da versão deste manuscrito.

### CONFLITO DE INTERESSES

As autoras declaram não terem conflitos de interesses.

### AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do estudo Doc-Park – Educação doutoral em âmbito de parque de ciência e tecnologia, apoiado pela EDULOG–Fundação Belmiro de Azevedo e pelo CIPES (CIPES/EDULOG/2022/24). Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), I.P., no âmbito do projeto UIDP/00757/2020, DOI 10.54499/UIDP/00757/2020.

### REFERÊNCIAS

Aittola, H. (2017). Doctoral education reform in Finland: Institutionalized and individualized doctoral studies within European framework. *European Journal of Higher Education*, 7(3), 309–321. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1290883>

Amaral, A., & Carvalho, T. (2020). From the medieval disputation to the graduate school. In S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin & T. Carvalho (Eds.), *Structural and institutional transformations in doctoral education: Social, political and student expectations* (pp. 143–173). Palgrave Macmillan.

Ambrasat, J., & Tesch, J. (2017). Structured diversity: The changing landscape of doctoral training in Germany after the introduction of structured doctoral programs. *Research Evaluation*, 26(4), 292–301. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvx024>

Ashonibare, A. A. (2022). Doctoral education in Europe: Models and propositions for transversal skill training. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 14(2), 164–170. <https://doi.org/10.1108/SGPE-03-2022-0028>

Baschung, L. (2016). Identifying, characterising and assessing new practices in doctoral education. *European Journal of Education*, 51(4), 522–534. <https://doi.org/10.1111/ejed.12191>

Baschung, L. (2020). How effective are doctoral schools? Organisational characteristics and related objectives. In S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin & T. Carvalho (Eds.), *Structural and institutional transformations in doctoral education: Social, political and student expectations* (pp. 175–202). Palgrave Macmillan.

Cardona Mejía, L. M., Pardo del Val, M., & Dasí Coscollar, M. S. A. (2020). The institutional isomorphism in the context of organizational changes in higher education institutions. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(1), 61–73. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1229102>

Cardoso, S., Carvalho, T., Soares, D., Santos, S., Diogo, S., & Freires, T. (2022). *Do que se fala quando se fala de educação doutoral? As perspetivas das universidades e dos doutorandos portugueses*. EDULOG. <https://www.edulog.pt/publicacao/40>

Carvalho, T. (2021). The transformation of universities in response to the imperatives of a knowledge society. In T. Aarrevaara, M. Finkelstein, G. A. Jones & J. Jung. (Eds.), *Universities in the knowledge society: The nexus of national systems of innovation and higher education* (pp. 15–31). Springer.

Coates, H., Croucher, G., Moore, K., Weerakkody, U., Dollinger, M., Grosemans, I., Bexley, E., & Kelly, P. (2020). Contemporary perspectives on the Australian doctorate: Framing insights to guide development. *Higher Education Research & Development*, 39(6), 1122–1139. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1706451>

DiMaggio, P.J., & Powell, W.W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160. <https://doi.org/10.2307/2095101>

Diogo, S., Carvalho, T., & Amaral, A. (2015). Institutionalism and organizational change. In J. Huisman, H. Boer, D. D. Dill & M. Souto-Otero (Eds.), *The Palgrave international handbook of higher education policy and governance* (pp. 114–131). Palgrave Macmillan.

Direção-Geral do Ensino Superior. (2022). *Cursos e instituições*. [https://www.dges.gov.pt/pt/pesquisa\\_cursos\\_instituicoes](https://www.dges.gov.pt/pt/pesquisa_cursos_instituicoes)

European Commission. (2011). *Principles for innovative doctoral training*. [https://euraxess.ec.europa.eu/sites/default/files/policy\\_library/principles\\_for\\_innovative\\_doctoral\\_training.pdf](https://euraxess.ec.europa.eu/sites/default/files/policy_library/principles_for_innovative_doctoral_training.pdf)

European University Association. (2010). *Salzburg II recommendations: European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg principles*. <https://eua.eu/downloads/publications/salzburg%20ii%20recommendations%202010.pdf>

Hasse, R., & Krücken, G. (2009). Neo-institutionalistische theorie. In G. Kneer & M. Schroer (Eds.), *Handbuch soziologische theorien* (pp. 237–251). Springer.

Kováts, G. (2018). The change of organizational structure of higher education institutions in Hungary: A contingency theory analysis. *International Review of Social Research*, 8(1), 74–86. <https://doi.org/10.2478/irsr-2018-0009>

Lachmann, D., Martius, T., Eberle, J., Landmann, M., von Kotzebue, L., Neuhaus, B., & Herzig, S. (2020). Regulations and practices of structured doctoral education in the life sciences in Germany. *PLoS one*, 15(7), e0233415. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233415>

Magalhães, A. M., & Veiga, A. (2022). European governance and doctoral education: What is “higher” in higher education?. In M. Guilherme (Ed.), *A framework for critical transnational research: Advancing plurilingual, intercultural, and inter-epistemic collaboration in the academy* (pp. 21–34). Routledge.

Murphy, M. (2009). Bureaucracy and its limits: Accountability and rationality in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 30(6), 683–695. <https://doi.org/10.1080/01425690903235169>

Pausits, A. (2015). The knowledge society and diversification of higher education: From the social contract to the mission of universities. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Eds.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. 267–284). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_18)

Pelger, C., & Grottko, M. (2015). What about the future of the academy? Some remarks on the looming colonisation of doctoral education. *Critical Perspectives on Accounting*, 26, 117–129. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2014.09.007>

Powell, W. W. & DiMaggio, P. J. (Eds.). (2012). *The new institutionalism in organizational analysis* (1st ed.). University of Chicago Press.

Qin, L. (2017). Structuralization of doctoral education in Germany: An interdisciplinary comparison. *European Journal of Higher Education*, 7(3), 261–275. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1290876>

Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations: Ideas, interests, and identities* (4th Ed.). Sage.

Suchman, M. C. (1995). Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. *Academy of Management Review*, 20(3), 571–610. <https://doi.org/10.5465/amr.1995.9508080331>

**i** CeiED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, Lisboa e Porto, Universidade Lusófona, Portugal; CIPES - Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Matosinhos, Portugal.  
<https://orcid.org/0000-0001-6504-8468>  
sonia.cardoso@ulusofona.pt

**ii** CIPES - Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Matosinhos, Portugal; Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.  
<https://orcid.org/0000-0002-3368-3990>  
teresa.carvalho@ua.pt

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Sónia Cardoso  
Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), Edifício U  
Av. Mal. Craveiro Lopes 2A, 1700-284 Lisboa  
sonia.cardoso@ulusofona.pt

Recebido em 14 de maio de 2024  
Aceite para publicação em 26 de fevereiro de 2025  
Publicado em 27 de outubro de 2025

## **Organizational structures for doctoral education in Portugal: Prevalence and characteristics**

### **ABSTRACT**

This exploratory study examines the organizational structures of Portuguese universities for doctoral education, seeking to uncover their prevalence and characteristics. Despite being recent, these structures seem to emerge as autonomous institutional arrangements, with specific models of implementation, mission, objectives, and domains of activity. They also appear to play a crucial role in legitimizing and supporting doctoral education, contributing to both its integration into university research and its structuring. Drawing on institutional theory as a theoretical lens to discuss the results, the study suggests that Portuguese universities, in implementing these organizational structures, and perhaps due to the absence of national regulation, follow European influences and trends. Normative and mimetic forces, driven by the need for legitimacy and survival in the field of higher education, seem to influence this adaptation. Although these structures contribute to improving doctoral education, their limited prevalence suggests challenges to their implementation. The study provides insights for policymakers and institutional leaders, as well as suggestions for future research on these structures.

**Keywords:** Doctoral education; Organizational structures; University adaptation; Institutional theory; Portugal.

## **Estructuras organizativas para la educación doctoral en Portugal: Prevalencia y características**

### **RESUMEN**

Este estudio exploratorio examina las estructuras organizativas de las universidades portuguesas para la educación doctoral, buscando identificar su prevalencia y características. A pesar de ser recientes, estas estructuras parecen surgir como arreglos institucionales autónomos, con modelos de implementación, misión, objetivos y ámbitos de actividad específicos. También parecen desempeñar un papel crucial en la legitimación y apoyo a la educación doctoral, contribuyendo tanto a su integración en la investigación realizada por las universidades como a su estructuración. Utilizando la teoría institucional como lente teórica para discutir los resultados, el estudio sugiere que las universidades portuguesas, al implementar estas estructuras organizativas, y tal vez debido a la ausencia de regulación nacional, siguen influencias y tendencias europeas. Fuerzas normativas y miméticas, impulsadas por la necesidad de legitimidad y supervivencia en el campo de la educación superior, parecen influir en esta adaptación. Aunque estas estructuras contribuyen a mejorar la educación doctoral, su prevalencia limitada sugiere la existencia de desafíos para su implementación. El estudio proporciona ideas para los tomadores de decisiones políticas y líderes institucionales, así como sugerencias para futuras investigaciones sobre estas estructuras.

**Palabras clave:** Educación doctoral; Estructuras organizativas; Adaptación universitaria; Teoría institucional; Portugal.