

A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária

*UEPG
priscilalarocca847@hotmail.com

**UEPG
ajrosso@uepg.br

***UEPG
audreyuepg@uol.com.br

Priscila Larocca*
Ademir José Rosso**
Audrey Pietrobelli de Souza***

descritivos, objetivos-meio e objetivos generalistas. A análise das informações indicou: a prevalência dos objetivos compreensivos, avaliativos e propositivos; que mais de 30% dos objetivos analisados não se constituem no estrito senso em objetivo de pesquisa; a fragilidade dos manuais de metodologia de pesquisa sobre o assunto.

Palavras-chave: objetivos de pesquisa; produção acadêmica; pós-graduação; pesquisa; educação superior.

Abstract

This article discusses how the research objectives are formulated in Master's Degree dissertations in the field of Education. The study analyzed 111 objectives of 45 dissertations that dealt with topics related to school education. The investigation was documentary in nature and involved a meta-analytical approach based on content analysis.. The research objectives were classified as: Comprehensive, Evaluative, Purposive, Descriptive, Intervening, and Generic. The data analysis indicated: the prevalence of comprehensive, evaluative and purposive objectives; that more than 30% of the analysed objectives are not research objectives; the fragility of manuals on research methods in dealing with the issue.

Keywords: Research Objectives; Academic Production, Graduate Course, Research, Higher Education.

Introdução

Numa comunidade profissional organizada, a prática não é apenas o que se faz, mas a conta pública do que se faz.

(Santos, 1989, p. 107).

Com Boaventura Souza Santos, autor da epígrafe, destaca-se que a produção científica contém exigências de qualidade tanto formal quanto política. O entendimento da ciência como ato político em sentido amplo, ou seja, como necessidade/vontade de criação de novas possibilidades de transformação da realidade, pela construção de novas práticas e de novos modos de pensar o mundo não prescinde de seus aspectos formais. A decisão/vontade de produzir conhecimentos, para ser eficaz, necessita atender a qualidade formal sob pena de esvaziar o seu potencial transformador. A qualidade formal e o progresso do conhecimento científico levam em conta dois aspectos: a avaliação constante e a comunicação da produção científica.

Em referência à comunicação da ciência, sabe-se que no Brasil há muitas dificuldades geradas pela ausência de bases de dados, que possibilitem identificar a produção em contextos mais amplos e perceber a dinâmica da circulação das informações (Larocca, Azzi e Urt, 2002). Há também dificuldades que se referem à preferência pela comunicação informal da produção e restrição do acesso às informações a pequenos grupos (Moura, 1997), além da conhecida morosidade para efetivar uma publicação, a periodicidade irregular das revistas científicas, a precariedade dos apoios institucionais, a urgência de efetivo financiamento para pesquisas em Educação e as frágeis, ou inexistentes, políticas de pesquisa em nosso contexto.

Apesar do exposto, o conhecimento acerca da produção científica vem acontecendo por meio de trabalhos efetivados nas universidades que analisam a produção desenvolvida pelos docentes e pesquisadores. Esses trabalhos se conduzem a partir de um processo metaanalítico (Coelho, 1993; Menezes, 1993; Warde, 1995; Bomtempo, 1999; Domingos, 1999a, 1999b, Malozze, 1999, Campos e Witter, 1999; Azzi, Silva e Américo, 2002a, 2002b) da produção científica existente, contribuindo significativamente para apontar focos, núcleos temáticos, referenciais teóricos, meios, recursos e processos adotados na produção do conhecimento. A pesquisa metaanalítica da produção científica caracteriza-se como um tipo de pesquisa-avaliação. A relevância das pesquisas metaanalíticas, principalmente para os programas de pós-graduação, torna-se explícita, uma vez que permite aos interessados (docentes, estudantes, pesquisadores, universidades, agências de fomento) apreciar criticamente o conhecimento produzido, detectar entraves e investir da melhor forma na produção, tanto em termos de produtos como de processos.

Pelas pesquisas metaanalíticas, a ciência busca sua coerência, debruçando-se sobre aquilo mesmo que produz, não exclusivamente visando traçar o tradicional estado da arte de determinado conhecimento, mas para que, utilizando-se de procedimentos científicos qualitativos e/ou quantitativos, venha a conhecer melhor a produção científica em seus vários aspectos. É como diz Bourdieu (1994, p. 23): “a ciência é reforçada toda a vez que se reforça a crítica científica”.

No contexto da pós-graduação, a preocupação em avaliar e comunicar adequadamente a produção acadêmica, certamente justifica-se mediante o reconhecimento de que a pesquisa deve gerar produtos fidedignos e que direta ou indiretamente contribuam para melhorar a qualidade da vida coletiva e individual. Tais aspectos são, sem dúvida, bastante importantes, quando

se trata de pesquisa em Educação. Mas não é só isso.

É de domínio público que o principal parâmetro utilizado para avaliar a qualidade de cursos de graduação, programas de pós-graduação e instituições de educação superior é a produtividade científica. Esse parâmetro no plano oficial, restringe-se aos critérios quantitativos (porque na distribuição de recursos o que vale para as instituições ainda é o número de produções), indicando uma mentalidade que interpreta que quantidade é sinônimo de qualidade. As pesquisas de índole metaanalítica da produção científica representam um passo além porque essas incidem sobre a qualidade dos produtos e dos processos da produção, permitindo repensá-los.

Ora, o problema da qualidade das pesquisas na área da Educação tem sido objeto de atenção de vários pesquisadores. Entre eles, Brito e Leonardos (2001), Alves-Mazotti (2001), André (2001), Gatti (2001), que apontam problemáticas da produção científica em aspectos como rigor, relevância, identidade, implicações e perspectivas da pesquisa educacional. De modo geral, os pesquisadores que procedem à metaanálise da produção científica em Educação colocam a necessidade de se produzir um corpo de conhecimentos mais sustentado e mais confiável, tanto no plano teórico, como no metodológico e da comunicação das produções.

Constatações dessa natureza foram pontos de partida para uma pesquisa documental metaanalítica que procedeu a análise de objetivos expressos em dissertações produzidas por titulados de um programa de mestrado em Educação. Na pesquisa buscavam-se indicadores para analisar a formulação dos objetivos nas dissertações.

Inicialmente, percebia-se, na interação cotidiana com alunos de mestrado, que estes demonstravam dificuldades para clarear e formular os objetivos de suas pesquisas e também para detectar objetivos e problemas de pesquisa em trabalhos, dissertações e teses que liam durante seus estudos. Disso derivou o interesse em identificar melhor o problema da formulação dos objetivos.

Foram, então, selecionadas 45 dissertações cujos temas e/ou problematizações guardavam relações com a educação escolar. Dessas transcreveram-se 111 objetivos para a constituição do corpo de dados empíricos. Na tessitura de reflexões, a identidade que se deseja para a formação em um mestrado foi questionada, assim como foi necessário empreender uma busca na literatura sobre o tema formulação de objetivos de pesquisa, visando aprofundar o estudo. Esses aspectos estão contemplados adiante neste artigo.

A centralidade da pós-graduação/mestrado e o que se espera de uma dissertação

O instigante artigo escrito por Haguette (2002) na coletânea intitulada *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações* (Bianchetti e Machado, 2002) traz uma pergunta crucial que se acredita deve ser feita quando se está a pensar sobre a identidade da formação no nível do mestrado. Pergunta a autora: "Qual a habilitação

principal do mestre que a universidade quer formar, não importa a área do conhecimento?" (Haguette, 2002, p. 376).

Segundo ela, não há dúvidas de que é na competência como pesquisador que reside o elemento definidor da identidade de um mestre. Diz ainda que ao mestrado cumpre familiarizar o aluno com os princípios epistemológicos e metodológicos importantes para a geração do conhecimento.

Sabe-se, contudo, que a realidade da pós-graduação/mestrado, pelo menos no Brasil, nem sempre consegue atender adequadamente às exigências desse perfil de formação. Muitas dissertações documentam essa realidade ao desvelar as sérias dificuldades dos titulados nos aspectos teóricos e metodológicos das pesquisas. O fato de ser comum no meio acadêmico uma quantidade expressiva de docentes universitários encerrarem suas carreiras contando apenas com experiências no ensino e/ou na extensão, muitos deles com título de mestre, é outro atestado da realidade que a formação para a pesquisa pode não estar dando conta das exigências da pesquisa científica.

Mas, afinal, o que se espera de uma dissertação de mestrado?

As dissertações são registros documentados, formais, elaborados com perfil de relatório científico, de natureza dissertativa e monográfica, de resultados da pesquisa realizada no curso de mestrado. Como trabalho final, a dissertação deve retratar, segundo o autor, "um exigente processo de pesquisa e de reflexão, sustentado em referências teóricas e praticado de acordo com procedimentos metodológicos e técnicos apropriados" (Severino, 2002, p. 73). Daí porque, do aprendiz de pesquisador, são exigidas atitudes de rigor, método e sistematização ante os objetos de conhecimento.

Tudo isto significa que a centralidade da pós-graduação/mestrado encontra-se na pesquisa, isto é, na formação de sujeitos capacitados a construir ciência, não podendo reduzir-se à mera transmissão e reprodução do conhecimento científico. É necessário deixar claro, portanto, que o mestrado não é uma escolarização de alto nível, nem pode ser confundido com formação contínua de profissionais da educação ou mesmo com formação em serviço para docentes do ensino superior, muito embora possa abarcar tais propósitos, nunca, porém, como razão de ser de um programa de pós-graduação estrito senso. A essência do mestrado é a formação do pesquisador, que não pode ser colocada em segundo plano para favorecer outros interesses e necessidades.

Se na pesquisa reside a centralidade do mestrado tem-se que, em se tratando do seu trabalho final – a dissertação – impõe-se exercer mais atenção às suas exigências teóricas, empíricas e metodológicas. Entretanto, "muitos programas são omissos com relação à exigência sobre a natureza empírica da dissertação, que obrigue ao exercício teórico-metodológico de campo", diz Haguette (2002, p. 376-377).

De fato, não é difícil encontrar dissertações que se restringem a revisões de literatura acerca de um tema. Mesmo naquelas que se pode caracterizar a pesquisa de campo, as deficiências na comunicação metodológico-procedimental são flagrantes.

Ora, a comunicação metodológica em uma dissertação é que vai

permitir a comunidade científica, não apenas avaliar os achados da pesquisa, mas atender ao princípio da replicação, que subentende a existência de indicações sobre as maneiras pelas quais os resultados foram obtidos. Tais indicações devem estar suficientemente claras e bem fundamentadas nos trabalhos para que as suas condições possam ser reproduzidas por outros pesquisadores, comprovando ou contestando os resultados obtidos.

Entre os aspectos técnico-metodológicos a serem atendidos na dissertação de mestrado está a questão dos objetivos de pesquisa que adiante se discute.

Objetivos de pesquisa: artifícios de redação ou elementos estruturantes da dissertação?

O exame de 28 obras de Metodologia da Pesquisa (Ávila, 2000; Barros e Lehfeld, 1986; Barros e Lehfeld, 1990; Bastos et al., 1998; Bogdan e Biklen, 1994; Bruyne et. al., 1991; Cervo e Bervian, 1996; Demo, 1990; Dusiler, 1982; Eco, 1998; Luna, 1998; Fragata, 1981; Galliano, 1986; Gewanznajder, 1989; Gil, 1996; Gonsalves, 2001; Hübner, 1980; Hünhe, 1995; Köche, 2002; Lakatos e Marconi, 2001; Luckesi, 1989; Pádua, 1997; Moura, 1998; Ribas, 1999; Rudio, 1995; Severino, 2002; Silva e Rothen, 2001; Tachizawa, 1999) revela pouco acerca dos objetivos de pesquisa. Dessas, 15 obras abordam a temática, sendo que a maioria delas é vaga e rápida ao tratar dos objetivos de pesquisa. Como obras destinadas ao tema, esperar-se-ia bem mais do que evasivas.

Considerando as obras que trazem o tema é interessante citar alguns exemplos para elucidar a dificuldade com a qual se depara alguém disposto a atender ao critério de que uma pesquisa deve ter objetivos.

Luchesi (1989, p. 169) traz o item “Definir objetivos” ao referir-se à estrutura da redação do projeto. Ele diz que:

Devemos ter claro nesse passo que objetivos pretendemos alcançar, isto é, qual a problemática a ser refletida, ou ainda, o que pretendemos dizer, realmente sobre o assunto tematizado. A clara determinação do objetivo garante, na explicitação de uma mensagem uma linha de coerência interna, isto porque trata de um esforço de, mesmo antes de escrever, deixar patente para que “tanto” devem “convergir” as idéias. (...) Com o objetivo bem esclarecido, podemos partir para o esquema, um roteiro orientador da abordagem a que nos propomos.

Em Barros e Lehfeld (1990), o assunto, objetivos de pesquisa não aparece explicitamente no sumário, mas no interior do texto encontra-se a alusão aos objetivos no tópico “Elementos de um Projeto de Pesquisa”, onde aparece a informação de que, ao escolher o tema, o pesquisador deve ter em vista os objetivos do estudo, bem como a disponibilidade de tempo e recursos. Não há qualquer outro aprofundamento da questão.

Luna (1998) é um dos poucos autores que traz contribuições interessantes à polêmica dos objetivos, pois, ao tratar do tema “O problema de pesquisa”, aborda a questão dos objetivos juntamente com a questão das hipóteses, enfatizando que a clareza quanto ao problema de pesquisa é um passo

fundamental do processo de pesquisar. Para Luna (op. cit., p. 28): “com alguma frequência estabelece-se uma confusão entre elementos relativos a um problema de pesquisa e o próprio problema, dando-se andamento ao trabalho de pesquisa sem uma clareza suficiente quanto ao que se pretende pesquisar”. Segundo ele, os objetivos são elementos desse processo.

Contudo, é instigante constatar advertências do autor de que problemas de pesquisa são muitas vezes tomados por objetivos de pesquisa. Ele reconhece que existe uma confusão instalada e, em uma pequena nota de rodapé, registra sua suspeita de que a expressão “objetivos de pesquisa” foi cunhada nos formulários das agências de fomento para forçar a explicitação da relevância de um projeto (Luna, 1998, p. 35). Acredita que o bom-senso seja suficiente para dirimir dúvidas sobre a formulação dos objetivos no projeto ou relato. Observe-se a posição do autor:

de fato, ou os objetivos coincidem com o problema (e, neste caso, não há porque criar um novo item no relato), ou com “objetivos” pretende-se chamar a atenção para a relevância da pesquisa, para a aplicabilidade dos resultados (que, de resto, sempre foi um item esperado dentro da introdução e/ou ao final do relato, na discussão dos resultados). [...] Neste último caso, o importante é frisar que a explicitação do que se espera vir a conseguir com a realização da pesquisa (contribuir para... chamar a atenção dos responsáveis para... esclarecer...) não substitui a formulação do problema, nem se confunde com ela (Luna, 1998, p. 36).

Como se nota, objetivos são diferentes de problemas, contudo para serem formulados dependem da clareza que se tem destes.

Já Lakatos e Marconi (2001, p. 102) apresentam os objetivos de pesquisa dentro do item “Estrutura do Projeto de Pesquisa”, definindo dois tipos de objetivos: os gerais e os específicos. Observe-se:

4.2.2.3. Objetivo geral

Está ligado a uma visão global e abrangente do tema. Relaciona-se com o conteúdo intrínseco, quer dos fenômenos e eventos, quer das idéias estudadas. Vincula-se diretamente à própria significação da tese proposta pelo projeto.

4.2.2.4. Objetivos específicos

Apresentam caráter mais concreto. Têm função intermediária e instrumental, permitindo, de um lado, atingir o objetivo geral e, de outro, aplicar este a situações particulares.

Também Rudio (1995), dentro do que denomina de “Pontos Fundamentais de um Projeto de Pesquisa” refere-se a uma classificação dos objetivos. Segundo o autor, os objetivos gerais são aqueles definidos a partir da pergunta “Para quê?”, abrangendo de modo global o que se pretende alcançar com a execução da pesquisa, enquanto os objetivos específicos definir-se-iam mediante a questão “Para quem?” – retratando, segundo ele, a aplicação dos objetivos gerais em situações particulares.

Outro exemplo é Köche (2001, p. 133), em cuja obra os objetivos são mencionados dentro da orientação para elaborar o projeto de pesquisa. Contudo, é uma rápida menção que traz os objetivos como item do projeto constando a observação: “Para que e para quem é investigado?” Adiante,

ao tratar da estrutura dos relatórios de pesquisa, dentro dos elementos textuais, os objetivos são mencionados rapidamente na explicação sobre como fazer uma introdução ao relato de pesquisa. Note-se: “os objetivos delimitam a pretensão do alcance da investigação, o que se pode fazer, que aspecto pretende analisar. Os objetivos podem servir de complemento para a delimitação do problema” (Köche, 2001, p. 144).

Ao tecer considerações em torno do objeto de pesquisa, Gonsalves (2001), dedica em sua obra, duas páginas e meia sob o título “Os objetivos de pesquisa”. Explica que objetivo é o que se pretende atingir e não o que será feito; que os objetivos definem a direção dada a ação do pesquisador; que também definem a natureza do trabalho. Alerta que, ao estabelecer objetivos, o pesquisador estará dando evidência ao problema de pesquisa, além do que devem oferecer indicações do percurso metodológico, uma vez que são os objetivos que norteiam as decisões sobre métodos e técnicas a serem utilizadas no processo de investigação.

Para Gonsalves (op. cit.), o pesquisador deve ter em mente objetivos reais e atingíveis que representem a execução das atividades de maneira concreta e adequada ao tempo disponível para a pesquisa. Para redigir um objetivo deve-se começar por um verbo no infinitivo, como exemplos: apontar, definir, descrever, organizar, selecionar, diferenciar, documentar, criticar, formular, avaliar, entre outros. Classifica os objetivos em gerais e específicos, sendo os gerais mais amplos e os específicos relacionados à questão principal, definindo seus aspectos.

Dos exemplos citados é possível chegar a algumas conclusões: os objetivos são essenciais em uma pesquisa; os objetivos devem aparecer na introdução do relato/dissertação e serem retomados na parte final do trabalho; os objetivos referem-se a alguma forma de delimitação do problema investigado, mas eles não são o próprio problema.

Tais conclusões, todavia, somente são obtidas mediante um movimento articulatório do leitor, coisa que se consegue somente após a leitura de várias indicações. Acredita-se que a leitura de uma única obra metodológica não dá conta para o estudante de explicitar-lhe claramente sobre o que e como fazer.

Mesmo após o esforço de leitura, o problema é que sérias dificuldades aparecem ante a pretensão de encontrar referências sobre a natureza e os aspectos da construção dos objetivos de pesquisa.

As informações levantadas, a partir das consultas realizadas, algumas até contraditórias ou ambíguas, permitem questionar: – Afinal, qual é o verdadeiro papel que os objetivos devem desempenhar em um projeto de pesquisa, em uma dissertação, em uma tese? Seriam eles, apenas, um artifício de redação ou teriam alguma função estruturante da pesquisa?

Se o tratamento dado aos objetivos até então traz poucas informações e contém muitas limitações, construir, a partir da literatura, uma tipificação dos objetivos deixa em aberto muitas questões. Por isso, a tipificação apresentada resulta simultaneamente da literatura e da análise da documentação coletada. Dos manuais analisados o mais comum é a

tipificação de objetivos gerais e específicos, enquanto elementos constituintes dos projetos de pesquisa (Gil, 1996; Lakatos e Marconi, 2001; Rudio, 1995; Gonsalves, 2001) ou de intrínsecos e extrínsecos (Cervo e Bervian, 1996, p. 65). Essas propostas de classificação, embora interessantes, são insuficientes para analisarmos a produção a partir dos objetivos de pesquisa.

Mesmo assim, na literatura há referências que podem favorecer a construção das categorias de objetivos (Gil, 1996; Santos, 1999; Novicki, 2003).

Gil (1996) ao analisar a relação dos tipos de pesquisa com base nos objetivos destaca a existência de: a) pesquisas exploratórias, cujo objetivo é proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses; b) pesquisas descritivas, que objetivam a descrição das características de determinada população ou fenômeno; c) pesquisas explicativas, cujo propósito é o de identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de um determinado fenômeno.

Santos (1999) procede à classificação de objetivos a partir de estágios cognitivos que possibilitam atividades intelectuais: a) estágio de conhecimento (expresso por verbos como apontar, classificar, conhecer, definir, reconhecer); b) estágio de compreensão (compreender, concluir, deduzir, demonstrar, diferenciar, interpretar); c) estágio de aplicação (aplicar, desenvolver, empregar, operar, organizar); d) estágio de análise (analisar, comparar, criticar, debater, diferenciar, examinar, investigar); e) estágio de síntese (compor, construir, documentar, formular, produzir, propor, sintetizar); f) estágio de avaliação (argumentar, avaliar, contrastar, decidir, escolher, julgar, medir, selecionar).

No trabalho apresentado por Novicki na 26ª ANPEd, ao analisar os resumos das dissertações e teses de Educação Ambiental defendidas no período de 1981-2002 no Estado do Rio de Janeiro, o autor identificou três tipos de objetivos de pesquisa: objetivos de ações desenvolvidas, objetivos propositivos e os objetivos científicos (teóricos).

Tais informações serviram de fundamento para a formulação das categorias de objetivos que serão discutidas na seqüência.

A pesquisa realizada: resultados e reflexões

Ante a intenção de contribuir com indicadores de qualidade para a produção de dissertações e abordar a temática da natureza e construção de objetivos de pesquisa, realizou-se coleta de dados em 45 dissertações de um programa de mestrado.¹ Teve-se em vista identificar, descrever e analisar os objetivos expressos em tais dissertações, para o que foi utilizada a análise de conteúdo. A seguinte questão serviu de guia durante a leitura dos 111 objetivos detectados: – O que pretende este objetivo?

Diante de incompreensões no processo de leitura dos objetivos, recorria-se a uma planilha matriz de coleta de dados de cada dissertação, a qual era revisitada a cada dúvida que surgia.

¹ Alguns dados preliminares da pesquisa ora referida, foram parcialmente apresentados durante a 26ª ANPEd-Sul, Curitiba, Paraná, em 2004.

Da análise da literatura e da leitura do material resultaram as seguintes categorias de objetivos: compreensivos, avaliativos, propositivos, descritivos, objetivos-meio e objetivos generalistas. A apresentação dessas categorias contempla uma descrição acompanhada de exemplos.

Os *objetivos compreensivos* destacam ações destinadas a interpretar uma dada realidade ou problema mais amplo. Por compreensão entende-se uma faculdade de perceber totalidades. Pela compreensão, é possível apanhar a totalidade de elementos nela envolvidos ou nela contidos. O uso de verbos como compreender, analisar, refletir, investigar, discutir, caracterizar, forneceu pistas para a identificação de propósitos compreensivos. Por exemplo: “compreender a formação docente, especialmente a formação continuada, como um espaço que poderá possibilitar reflexões e inovações sobre a prática cotidiana” (dissertação nº 57).

As ações que destacam finalidades valorativas caracterizam os *objetivos avaliativos*. Expressões como analisar repercussões, analisar o alcance, proceder a análises críticas, captar contribuições, avaliar as ações, são exemplos de objetivos avaliativos, uma vez que nelas estão implícitas as intenções valorativas, presumindo juízos e apreciações. Notem-se os exemplos: “analisar a repercussão da didática na prática pedagógica dos professores de escola pública, a partir do discurso verbalizado” (dissertação nº 10); “determinar o conjunto de situações existentes na escola pública que favorecem ou dificultam a adoção da tecnologia e seus componentes básicos” (dissertação nº 21).

Os objetivos que sugerem a elaboração de ações, propostas, planos, alternativas, foram designados de *objetivos propositivos*. Tais objetivos sugerem a necessidade de mudança em uma dada situação problematizada. Exemplos de expressões tomadas como pistas nesse caso foram: contribuir para, buscar ou levantar alternativas, propor, definir, subsidiar, construir uma proposta. Observe-se: “propor um plano de trabalho junto aos professores de matemática, de 5ª a 8ª séries do 1º grau da rede municipal de ensino, privilegiando a metodologia da resolução de problemas” (dissertação nº 8).

Os *objetivos descritivos* são aqueles que encerram a exposição de registros, relatos de experiência e narrações. A descrição caracteriza-se pela exposição minuciosa de passos, caminhos e achados e não comporta discussão ou julgamento do material descrito. Expressões como traçar, identificar, conhecer, analisar a forma, investigar de que maneira, auxiliaram na captação de uma intencionalidade descritiva. Como exemplo: “conhecer a história da criação do curso de educação física da ...” (dissertação nº 27).

Além dos objetivos já expostos, resultaram da pesquisa dois tipos de objetivos que, na verdade, não se constituem em objetivos propriamente ditos, mas foram assim classificados em virtude de comportarem essa expectativa nas dissertações analisadas. Tratam-se dos objetivos-meios e dos objetivos generalistas.

Os *objetivos-meio* não abordam os fins últimos da pesquisa, pois não visam responder a problematização que a originou. Poder-se-ia

chamá-los também de objetivos condutores ou pontes, já que pertencem ao âmbito de ações inerentes ao próprio ato de pesquisar ou que antecedem a pesquisa propriamente dita. Como as expressões contidas nessa categoria são muito variadas, torna-se difícil detectar os reais propósitos do autor do trabalho. Contudo, indagando sobre as possibilidades do objetivo dar respostas para a problematização posta, é possível perceber uma diferença entre a intenção de atingir respostas para as problematizações da intenção de construir meios para alcançá-las. Esse é o caso de objetivos vinculados à construção do arcabouço teórico do autor, pois levantamentos teóricos e históricos de um dado tema são processos inerentes à construção da teorização que dará suporte à problematização e a pesquisa. Muitas vezes, esse procedimento toma o nome de “revisão de literatura”. Portanto, um objetivo dessa natureza não visa responder à problematização da pesquisa, mas visa sustentá-la.

Há, também, nesse mesmo contexto, outros objetivos que representam estratégias inerentes à metodologia da pesquisa, pois situam-se no campo procedimental e não no campo da problematização. Alguns exemplos desse tipo de objetivo: “realizar o levantamento teórico e histórico do extensionismo rural no país, seu compromisso educativo e social no campo” (dissertação nº 66); “[proceder ao] levantamento das dissertações cujo objeto se identifica com a temática da administração escolar” (dissertação nº 64); “discutir o desenvolvimento da Didática no campo universitário, em conjunto com professores que, no decorrer de suas trajetórias profissionais, vêm atuando como docentes nessa disciplina” (dissertação nº 10).

Os *objetivos generalistas* são portadores de uma excessiva amplitude. Poder-se-ia dizer que valem para um elenco enorme de situações. São vagos, caracterizam-se pela abrangência geral e ausência de delimitação. É difícil apreender deles a temática ou problematização da qual tomam parte, como se poderá verificar nos exemplos: “refletir sobre práticas pedagógicas vivenciadas” (dissertação nº 6); “compreender práticas efetivadas pelos docentes no processo de aquisição do conhecimento” (dissertação nº 6).

Entre os resultados da pesquisa, um mesmo objetivo traçado pelo autor podia ser enquadrado em mais de uma categoria. Exemplo dessa situação é o seguinte: “investigar a formação profissional ferroviária e o cotidiano da ação pedagógica que, iniciada na década de 40, atendia aos discursos nacionalista e trabalhista da época quanto ao papel do ensino profissionalizante, que era ofertado para as classes sociais menos favorecidas” (dissertação nº 58). Essa formulação, como se pode perceber, é concomitantemente de natureza descritiva e compreensiva.

Para ampliar a análise dos objetivos identificados e descritos, verificou-se a frequência e incidência dos mesmos. A Tabela 1 pretende contribuir para esse retrato.

Diante desses dados, certamente cabem reflexões. A primeira reflexão advém da constatação de que os dois últimos casos – objetivos-meio e generalistas, de fato, são “não-objetivos”. A classificação feita até aqui se

deu em respeito à intencionalidade dos autores. Contudo, isso não significa que sejam adequadas, uma vez que já se procurou demonstrar a natureza dos mesmos: os generalistas, pela amplitude demasiada que

Tabela 1 – Objetivos: frequência e incidência

Tipos de objetivos	Frequência	Porcentagem
Compreensivos	47	39,83
Avaliativos	21	17,80
Propositivos	21	17,80
Descritivos	12	10,17
Meios	10	8,47
Generalistas	7	5,93
	118	100,00

Obs.: A totalização da frequência das categorias corresponde a um número maior que o número de objetivos (111), em virtude de alguns objetivos apresentarem mais de uma intencionalidade.

gera indefinição quanto ao que se pretende atingir; os objetivos-meio, como o próprio nome diz, pela característica que portam de caminho a ser percorrido, não representando aquilo que deveria ser o ponto de chegada (ainda que provisório) ante uma problematização.

Junta-se a essas duas categorias os objetivos de natureza propositiva que, como demonstrado anteriormente, se referem a ações e intervenções, não à análise e compreensão de um determinado contexto ou problema. Assim, temos 30,10% de objetivos que não se constituem em objetivos de pesquisa propriamente ditos. É exageradamente reducionista afirmar que a qualidade de uma dissertação está diretamente ligada aos objetivos explicitados, mas não é de todo falso afirmar que seus objetivos guardam uma estreita ligação com a compreensão do problema investigado. E nesse sentido, 30,10% daquilo que serviria para orientar o material analisado não pode ser considerado.

A partir da Tabela 1, verifica-se que os objetivos compreensivos são a grande maioria seguida a uma significativa distância dos avaliativos e por último, as intenções descritivas seguem de longe as primeiras. Tais dados colocam em evidência constatação de Alves-Mazzotti (2001) no que se refere às deficiências de pesquisas produzidas em Educação, que aponta o excessivo número de estudos puramente descritivos e/ou exploratórios. Face aos dados, nota-se que a finalidade exploratória está fortemente presente nas dissertações analisadas. Com isso, não se afirma que a exploração/compreensão não seja importante para a pesquisa, porém, há que se ir além dessa perspectiva.

A pesquisa exploratória é fundamentalmente compreensiva e destina-se ao estudo de fenômenos pouco conhecidos ou como fase preliminar ou etapa que antecede um processo de pesquisa mais intenso e de

aprofundamento crítico. Essa modalidade, inclusive, é mais aceitável na iniciação científica ou no nível *lato sensu*, em que o iniciante desenvolve os primeiros passos da experiência investigativa, aprendendo a reconhecer problemas em uma totalidade. No nível *stricto sensu*, a perspectiva de formar pesquisadores exige que se aprofundem as intenções, indo além da simples apreensão-distinção-compreensão de realidades abordadas e teorizações disponíveis.

Se os objetivos avaliativos intencionam a apreciação e a crítica valorativa, exigem do trabalho maior profundidade e análise; se os propositivos subentendem ações novas ou alguma modificação em ações já existentes, em ambos os casos, a exploração é necessária. Todavia, suas finalidades não se circunscrevem à compreensão das problemáticas. São pesquisas que procuram ir além.

Outro aspecto do problema é que os propósitos avaliativos e propositivos, em geral, apareceram em dissertações voltadas para uma questão de ordem prática. Nesses casos, verificou-se que o pesquisador é ator no contexto do problema. Esse fenômeno foi particularmente comum na área de ensino e formação de professores.

Não se nega o valor que subsiste em objetivos voltados para a resolução de problemas concretos, emergentes do cotidiano da ação profissional. Mas isso não deve transformar a pesquisa em prestação de serviços ou atividade de extensão. Ela tem os seus próprios fins.

As considerações acerca da questão dos problemas práticos têm o intuito de contribuir para a discussão dos problemas de pesquisa. O conteúdo idiossincrático inerente aos problemas práticos é fator que dificulta o fluxo contínuo das pesquisas e pouco contribui para avançar por generalização. Uma pesquisa é fonte geradora de outras e essa exigência é cada vez maior nos programas que devem se organizar em linhas e projetos mais orgânicos, grupos de pesquisa e pesquisas interinstitucionais.

Na reflexão dessa polêmica, André (2001) questiona o rigor e qualidade da pesquisa educacional, interrogando sobre qual é, ou deve ser, o propósito da pesquisa: “Fazer ciência ou política de intervenção?” (p. 55). André (op. cit., p. 57) ressalta o pragmatismo e a desvalorização da teoria que têm sido encontrados mediante essa tendência de pesquisa. Analisando a questão ela diz: “temos visto surgir, nos últimos anos, uma tendência de apoio incondicional aos estudos que envolvem algum tipo de intervenção, aliada a uma crítica veemente ao caráter distante e acadêmico das pesquisas produzidas na universidade. No fundo dessa polêmica está uma supervalorização da prática e certo desprezo pela teoria”.

Também Gatti (2001, p. 70) procede a críticas ao imediatismo e pragmatismo na escolha dos problemas de pesquisa. Aponta para o empobrecimento teórico e o reducionismo do papel da pesquisa, ao dizer que:

Esses problemas, oriundos de práticas profissionais, são tratados, em geral, nos limites de um recorte academicista discutível em seus alcances. Além disso, a relação pesquisa-ação-mudança parece ser encarada de

uma maneira um tanto simplista. Ainda que se reconheçam a necessária origem social dos temas e problemas na pesquisa em educação e a necessidade de trabalhos que estejam vinculados mais especificamente a questões que no imediato são carentes de análise e proposições, uma certa cautela quanto a essa tendência deveria ser tomada.

Considerando os resultados e a análise dos objetivos encontrados nas dissertações e tendo em vista um sentido de qualidade acadêmica, salienta-se que aos programas de pós-graduação em Educação cabe maior atenção tanto no que se refere à tendência exploratória de muitas dissertações, quanto no que diz respeito à tematização de problemas práticos, visando avaliações e implicações práticas.

Considera-se ainda que, em se tratando da produção acadêmica, um dos mais relevantes desafios para os programas de pós-graduação consiste na busca de equilíbrio entre intenções compreensivas, avaliativas e propositivas, entre explorar, avaliar e intervir. Se a busca de relevância e maior rigor no processo de pesquisa é também uma meta política (Alves-Mazzotti, 2001), os programas de pós-graduação devem abrir espaços para realizar pesquisas metaanalíticas de suas produções, contribuindo assim para gerar conhecimentos mais confiáveis na área da Educação.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez (113) p. 39-50, jul. 2001.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez (113) p. 51-64, jul. 2001.

ÁVILA, V. F. de. *A pesquisa na vida e na universidade*. 2. ed. Campo Grande: UFMS/UCDB, 2000.

AZZI, R. G., SILVA, S. C. da, AMÉRICO, A. P. Instrumentos de coleta de dados e formas de apresentação destes utilizados pelos titulados doutores na área de concentração Psicologia Educacional da FE/Unicamp. In: AZZI, R. G. (org.) *Estudos sobre o programa de pós-graduação em Educação da FE/Unicamp*. Campinas, SP: Graf. FE, p. 75-80, 2002a.

_____. Procedência das fontes bibliográficas utilizadas pelos titulados doutores na área de concentração Psicologia Educacional da FE/Unicamp. In: AZZI, R. G. (org.). *Estudos sobre o programa de pós-graduação em Educação da FE/Unicamp*. Campinas, SP: Graf. FE, p. 81-88, 2002b.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. de S. *Fundamentos da metodologia: um guia para a iniciação científica*. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

_____. *Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis: Vozes, 1990.

BASTOS, L. R. et al.(org.). *Manual para elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOMTEMPO, E. Contribuições da pesquisa sobre jogos, brinquedos e brincadeiras no Brasil. In: WITTER, G. P. (org.). *Produção científica em Psicologia e Educação*. Campinas, SP: Alínea, p. 23- 46, 1999.

BOURDIEU, P. *Lições da aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

BRITO, X. A.; LEONARDOS, A. C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 113 p. 7-38, jul. 2001.

BRUYNE, P. de et al. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CAMPOS, K. C. L.; WITTER, G. P. Análise de títulos do periódico Paradigma. In: WITTER, G. P. (org.). *Produção científica em Psicologia e Educação*. Campinas, SP: Alínea, p. 123-130, 1999.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

COELHO, V. A. *Literatura cinza: gerador e usuário no processo de divulgação da produção técnico-científica de um instituto de pesquisa*. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP, 1993.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1990.

DOMINGOS, N. A. M. Análise da estrutura dos resumos de dissertações e teses em psicologia. In: WITTER, G. P. (org.). *Produção científica em Psicologia e Educação*. Campinas, SP: Alínea, p. 47-78, 1999a.

_____. Perspectivas da produção científica da pós-graduação em psicologia da PUC-Campinas. In: WITTER, G. P. (org.). *Produção científica em Psicologia e Educação*. Campinas, SP: Alínea, p. 79-102, 1999b.

DUSILER, D. *A arte da investigação criadora: introdução à metodologia da pesquisa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Juper, 1982.

ECO, U. *Como se faz uma tese*. 14 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. revista e aumentada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FRAGATA, J. S. J. *Noções de metodologia para elaboração de um trabalho científico*. São Paulo: Loyola, 1989.

GALLIANO, A. G. *O método científico: teoria e prática*. São Paulo: Harbra Ltda., 1986.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos,

Chagas/Cortez, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GEWANSZNAJDER, F. *O que é método científico*. São Paulo: Pioneira, 1989.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, n. 35/3, p. 57-63, maio/jun. 1995.

GONSALVES, E. P. *Iniciação à pesquisa científica*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2001.

HÜBNER, M. M. *Guia para elaboração de monografias e projetos de mestrado e doutorado*. São Paulo: Pioneira/Makenzie, 1998.

HÜHNE, L. M. (org.). *Metodologia científica: caderno de textos e temáticas*. 6. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1995.

KÖCHE, J. C. *Fundamentos de Metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAROCCA, P.; AZZI, R. G.; URT, S. Entrelaçando estudos: psicologia na pós-graduação - ensino, pesquisa, orientação e produção. In: AZZI, R. G. (org.). *Estudos sobre o programa de pós-graduação em Educação da FE/Unicamp*. Campinas, SP: Graf. FE, p. 91-98, 2002

LUCKESI, C. et al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1989.

LUNA, S. V. *Planejamento de pesquisa: uma introdução: elementos para uma análise metodológica*. São Paulo: Educ, 1998.

MALOZZE, G. L. M. Produção científica: periódicos. In: WITTER, G. P. (org.). *Produção científica em Psicologia e Educação*. Campinas, SP: Alínea, p. 103-122, 1999.

MENEZES, E. M. Produção científica dos docentes da Universidade Federal de Santa Catarina: análise quantitativa dos anos de 1989-1990. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica, Departamento de Biblioteconomia, Campinas, SP, 1993.

MOURA, M. L. S. (org.). *Manual de elaboração de projetos de pesquisa*. Rio de Janeiro: Uerj, 1998.

NOVICKI, V. Abordagens teórico-metodológicas na pesquisa discente em Educação Ambiental: Programas de Pós-Graduação em Educação do Rio de Janeiro (1981-2002). *ANPEd*. <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/victordearaujonovicki.rtf>

OLIVEIRA, M. H. M. A. Avaliação da produção científica. In: WITTER, G. P. (org.). *Produção científica em Psicologia e Educação*. Campinas, SP: Alínea, p. 9-22, 1999.

PÁDUA, E. M. M. *Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

RIBAS, L. M. L. R. (Repita luvant). *Iniciação à pesquisa científica: questões*

para a reflexão e estudo. Campo Grande: UCDB, 1999.

RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, A. R. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, M. P.; ROTHEN, J. C. *Receitas de dona metodologia: orientações para a elaboração de trabalhos acadêmicos e de conclusão de curso*. Mogi-Guaçu/SP: Faculdades Integradas Maria Imaculada, 2001.

TACHIZAWA, T. (org.). *Como fazer monografia na prática*. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

WARDE, M. Psicologia e Educação: a produção discente na pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991). *Psicologia da Educação*, São Paulo: PUC, n. 1, p. 43-62, 1995.

Resumo

Este trabalho objetivou identificar e avaliar fatores desencadeantes de estresse em pós-graduandos de diferentes áreas da Medicina