

Os desafios de pesquisa para alunos de *Stricto Sensu* – limites e oportunidades do aprendizado

The challenges of research to Stricto Sensu students - limits and opportunities for learning

Waldiane Ávila Fialho

Professora convidada e doutoranda do Programa de Administração - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG

Resumo

O artigo propõe refletir sobre os desafios da pesquisa para alunos de cursos *Stricto Sensu*, envolvendo o papel do professor e o proveito dos orientandos. Para tanto, foram selecionados quatro estudos de professores e pesquisadores que se dedicam a tratar, de forma pontual, esse instigante tema. Quanto à metodologia utilizada, a pesquisa é de caráter descritivo, com dados de natureza qualitativa. A partir da revisão de literatura, descreveu-se e interpretou-se os principais achados dos estudos realizados pelos professores e pesquisadores. Os resultados aqui apresentados pretendem trazer luz aos conteúdos de metodologia de pesquisa, bem como aos profissionais do ensino superior que ministram essa disciplina, além dos mestrandos e doutorandos. Percebeu-se, em algumas universidades, um hiato entre o ensino e a pesquisa. Sendo assim, refletir sobre os desafios que envolvem essas duas instâncias pode indicar desdobramentos que contribuem para o meio acadêmico.

Palavras-chave: Pesquisa; Metodologia Científica; *Stricto Sensu*.

Abstract

The article proposes a reflection on the challenges of research for Stricto Sensu courses students, including the role of the professor and the benefit of the students. For this purpose, four studies by professors and researchers who dedicate themselves to deal with this instigating theme in a timely manner have been selected. Regarding the methodology used, the research is descriptive, with data of a qualitative nature. From the literature review, we have described and interpreted the main findings of the studies conducted by professors and researchers. The results here presented intend to shed light on the contents of research methodology as well as benefit both professionals of higher education, who teach such contents, and master's and doctorate students. A gap between teaching and research has been detected in some universities. Therefore, reflecting on the challenges involved in these two instances may indicate developments that might contribute to the academic field.

Keywords: Research; Scientific Methodology; *Stricto Sensu*.

1. Introdução

O estudo sistemático e lógico dos métodos utilizados nas ciências, sua validade, seus fundamentos e sua relação com as teorias científicas são os principais atributos da metodologia científica. Nesse contexto, o método científico, de uma forma geral, compreende um conjunto de dados iniciais e um sistema de operações ordenadas adequado para a formulação de conclusões, de acordo com objetivos predeterminados. Assim sendo, a atividade predominante da metodologia é a pesquisa.

A relação estabelecida entre o sujeito e o objeto é o que caracteriza o conhecimento humano, podendo ser entendido que esta é uma relação de apropriação. Enquanto o estudo aprofundado e metódico da realidade, enquadra-se no conhecimento científico, a complexidade do objeto a ser conhecido, determina o nível de abrangência da apropriação da realidade cotidiana, entendida como um conhecimento popular ou empírico. O questionamento do mundo e do homem quanto à origem, liberdade ou destino, remete ao conhecimento filosófico (TARTUCE, 2006).

Para se iniciar uma pesquisa, é necessária uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta, ou seja, uma pergunta. Por conseguinte, pesquisar é procurar resposta para alguma questão. As razões que levam à realização de uma pesquisa científica podem ser agrupadas em razões intelectuais (desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer) e razões práticas (desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficaz). Pinheiro (2008, p. 10) esclarece que a atividade científica “possui objetivos diversos, tais como: a descrição, o controle, a predição e a explicação dos aspectos naturais e sociais formadores da natureza”.

Não basta apenas o desejo do pesquisador para realizar uma pesquisa científica. É fundamental ter o conhecimento do assunto a ser pesquisado, além de recursos humanos, materiais e financeiros. É preciso estar aberto a mudanças, contribuir com eficácia para ressaltar a importância do objeto a ser estudado, devido, sobretudo, ao crescente dinamismo e à complexidade estabelecida pelas produções científicas, conforme Pinheiro (2008).

Dessa forma, o objetivo do presente artigo é refletir sobre os desafios da pesquisa para alunos de cursos *Stricto Sensu*,

envolvendo o papel do professor e o proveito dos orientandos. Para tanto, foram selecionados quatro estudos de professores e pesquisadores que se dedicam a tratar de forma pontual esse instigante tema. São eles: Catriona Paisey e Nicholas J. Paisey (2003) sobre como aumentar a consciência de leitura crítica e pesquisa nos alunos por meio de um projeto de pesquisa-ação; Priscila Larocca, Ademir José Rosso e Audrey Pietrobelli Souza (2005) sobre a formulação dos objetivos de pesquisa; Willian Badke (2010) sobre a elaboração da questão de pesquisa e Dieter Grunow (1995) sobre o desenho de pesquisa.

Nesse *paper* foi utilizada a pesquisa de caráter descritivo, com dados de natureza qualitativa. Para a análise de dados, usou-se a pesquisa bibliográfica, em artigos de autores chave para descrever e interpretar os principais achados dos estudos realizados por eles.

Quanto à contribuição desse artigo para o meio acadêmico, entende-se que as reflexões apresentadas, colaboram com os estudos que pretendem compreender sobre o aprendizado dos alunos de cursos de *Stricto Sensu* quando eles são desafiados pelos principais atributos da pesquisa científica.

2. Conscientização da pesquisa

Paisey e Paisey (2003) chamam a atenção, especialmente, de professores e pesquisadores, ao tocar na questão sobre como aumentar a consciência de leitura crítica e pesquisa nos alunos por meio de um projeto de pesquisa-ação. Para tanto, os autores analisaram o uso da metodologia de pesquisa-ação, nas aulas de Gestão de Contabilidade e Contabilidade Internacional, em dois ciclos (1999-2000 e 2001-2002, respectivamente), na Universidade Escocesa.

Assim sendo, o trabalho foi estruturado considerando três pontos: primeiro, a adequação da pesquisa-ação, ou seja, a análise da própria pesquisa. Segundo, a apresentação do contexto em que ela foi realizada e, terceiro, a reflexão sobre o processo da pesquisa-ação. A questão que norteou o trabalho de Paisey e Paisey (2003) foi como os alunos podem ser incentivados a ler mais artigos de pesquisa de qualidade.

Logo no início do estudo, Paisey e Paisey (2003) fizeram referência a Paulo Freire, pois a obra dele tem sido amplamente citada na literatura contábil, especialmente porque Freire critica o que ele chamou de "conceito de educação bancária", ou seja, a

informação é depositada pelos professores e, os alunos, tornam-se depositários. Freire (1972) elencou dez características que estruturam esse “conceito” no qual ele censura o professor como sujeito do processo de aprendizagem, enquanto os alunos são meros objetos.

Freire (1972) expõe que os alunos devem estudar e participar do processo de aprendizado junto com o professor e não simplesmente o professor ensinar e os alunos serem ensinados. Entretanto, entende-se, por outro lado, que praticar em sala de aula o exposto pelo pedagogo e filósofo brasileiro é um grande desafio ao qual os professores de todas as áreas do conhecimento devem convidar a si mesmos.

Quanto à adequação da pesquisa-ação, foi definida em um contexto educacional para o qual, de acordo com McNiff (1988), pode ser proposta uma mudança, instigando os professores a repensar a sua prática docente, a criticá-la, além de estarem preparados para possíveis mudanças advindas dessas reflexões.

Paisey e Paisey (2003) defendem a pesquisa-ação como método de pesquisa apropriado para sala de aula e, portanto,

oportuno para o trabalho empírico que desenvolveram. O argumento deles encontrou terreno fértil nas citações de Bassey (1998) e Hand (2001), que apontam como conveniente a flexibilidade do método para investigar assuntos com questionamentos pessoais e em pequena escala, mas que envolvem questões mais amplas, no caso dessa pesquisa, ligadas ao currículo. Além da possibilidade de se fazer pelas próprias pessoas envolvidas no trabalho.

De acordo com Carr e Kemmis (1986), a pesquisa-ação diferencia-se de outros tipos de pesquisa. Ela rejeita noções positivistas de racionalidade, objetividade e verdade. Assim, compreende-se que a pesquisa-ação é mais do que a soma de suas partes. Afinal, mesmo onde o ensino e a experiência da aprendizagem são pesquisados em pequena escala, ou seja, em sala de aula, ela pode contribuir para criar e reforçar uma cultura de questionamento, visando a melhoria das atividades e práticas acadêmicas.

Em relação à apresentação do contexto em que a pesquisa foi realizada, esclarece-se que ela foi empreendida em dois ciclos. O primeiro, em uma turma com 52 alunos, no módulo obrigatório de gestão da

contabilidade: questões e aplicações, durante 15 semanas. Foram discutidos aspectos a respeito da crença que direciona no sentido onde a aprendizagem deve ser "profunda" para ser significativa, que deve ser ativa e não passiva. Manninen (1997) apoia o direito dos alunos em aprender muitos conteúdos, durante os seus estudos universitários e, para o autor, o que eles têm de aprender é ler criticamente textos de contabilidade. Ele completa que a educação fica deficiente se não se concentra no foco da academia e na literatura mais técnica.

Paisey e Paisey (2003) explicaram a experiência de ensino e aprendizagem com base na prática deles, utilizando a orientação, concebida por Christensen e Atweh (1998), de "contar história". Estruturaram cada etapa do projeto de pesquisa-ação, servindo-se das propostas de Bassey (1998) e Hand (2001), cujo objetivo foi aumentar a consciência dos alunos para leitura crítica e pesquisa.

Os procedimentos desenvolveram-se em cinco etapas, a saber:

- Etapa 1: definir a informação / identificar o problema / focar a pergunta em aspectos da prática. Um dos pontos centrais do ensino superior é mostrar aos alunos a importância

da pesquisa. O professor deve se esforçar em oferecer oportunidades para que todos os alunos se envolvam com a literatura de pesquisa.

- Etapa 2: descrever a situação educacional / recolher dados e analisar / revisar os dados e procurar contradição. Reunir provas e refletir por meio de conversas com colegas ("amigos críticos"). Constatou-se que os alunos foram preparados para utilizar a literatura de pesquisa para tarefas específicas, tais como, escrever textos acadêmicos do curso ou fazer apresentações que serão avaliadas.

- Etapa 3: resolver a contradição introduzindo mudanças / implementar mudanças. Percebeu-se que os alunos não compreendiam nem a real importância da leitura das obras de qualidade nem o caráter contributivo delas para a disseminação da aprendizagem. Como mudanças, a partir desse entendimento, foram introduzidas algumas sessões tutoriais, sendo três horas de aulas por semana no total: uma hora de palestra e duas horas de tutorial.

- Etapa 4: monitorar a mudança / analisar os dados sobre a mudança / reunir provas sobre a mudança. Durante três semanas, 85% dos alunos quiseram participar das apresentações

dos conteúdos que utilizaram em suas leituras críticas. Percebeu-se que a qualidade das apresentações foi variável, uns com mais detalhes, outros mais analíticos, porém foram apresentadas de forma mais elucidativa e interessante.

- Etapa 5: rever as alterações e decidir o que fazer a seguir / refletir, propor melhorias e divulgar os resultados alcançados. A mudança foi avaliada com base numa série de perspectivas, especialmente, na do professor envolvido. Levou-se em conta sua reflexão, sua observação resultante das discussões com os "amigos críticos" e com os estudantes e os dados advindos do questionário que cada aluno preencheu. Entretanto, ainda foi encontrada dificuldade para avaliar os hábitos dos alunos na biblioteca, bem como o desempenho deles nas provas. Porém, de forma geral, percebeu-se provas escritas de forma mais estruturada e com um maior número de citações de literatura relevante.

Foi realizado um segundo ciclo da pesquisa, pois Paisey e Paisey (2003) passaram a ocupar novos postos acadêmicos dentro da mesma universidade. Assim sendo, decidiram que, a partir de suas reflexões sobre a primeira interação da pesquisa, deveriam

dar continuidade ao trabalho iniciado, agora em novos ambientes.

Desta vez, o módulo escolhido foi o do último ano de Contabilidade Internacional, com uma turma menor, composta por 11 alunos, porém foi mantida a mesma equipe de pesquisa (professor e "amigo crítico"). Assim como foi feito com os alunos do primeiro ciclo, o *feedback* com essa outra turma foi realizado via questionário para auxiliar a comparação dos resultados. Um dado que merece destaque nessa etapa do trabalho é que para 82% dos alunos dessa turma, a consciência de leitura crítica e pesquisa para o seu desempenho geral, nesse módulo, foi "muito importante". Sobre esse mesmo ponto [VÍRGULA] ambos os grupos foram análogos, sendo que, no primeiro ciclo, o percentual foi de 78% dos alunos que concordaram com esse dado.

Outro ponto importante foi a contribuição das aulas e os tutoriais. Para os alunos do segundo ciclo, isso foi mais útil no progresso de suas habilidades para as apresentações avaliativas do que a compreensão da pesquisa em contabilidade e o desenvolvimento da capacidade de encontrar artigos relevantes.

Quanto à reflexão sobre o processo da pesquisa-ação, Paisey e Paisey (2003) retomam as dez características que Paulo Freire apontou e que estruturam o “conceito de educação bancária”. Com a utilização das mudanças nas práticas de ensino dos professores, a sexta e a oitava características indicadas por Freire e analisadas pelos autores, merecem destaque. “O professor escolhe e impõe suas escolhas e, aos alunos, cabe cumprir” e o “professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos (que não são consultados) devem se adaptar a ele”, respectivamente.

As sessões preparadas pelo professor envolvido tiveram um caráter participativo e foram orientadas para o aluno. O resultado é que os próprios estudantes selecionaram os seus artigos de jornal e foram capazes de intervir de forma direta. Outro ganho das sessões que foram concebidas pelo professor envolvido foi que os alunos puderam escolher tanto o tema a ser pesquisado quanto o desenvolvimento de seu artigo de investigação, a partir do tema proposto.

A orientação do professor, nesse caso, foi a de que os estudantes deveriam, preferencialmente, selecionar artigos de revista científicas.

De acordo com Paisey e Paisey (2003), em algumas universidades, constata-se uma lacuna entre o ensino e a pesquisa, e a pesquisa-ação parece oferecer uma ponte entre eles. Percebe-se que o atributo de maior valor desse tipo de pesquisa é a melhoria do conhecimento. Dessa forma, a questão que norteou a pesquisa apresentada neste artigo conseguiu encontrar possíveis indícios de “respostas” sobre como os alunos podem ser incentivados a ler mais artigos de pesquisa de qualidade: quando a prática de aprendizagem incentiva “o ato de conhecer”.

3. Elaboração dos objetivos de pesquisa

Uma afirmação que instiga alunos, pesquisadores e, especialmente, os orientadores e professores que ministram disciplinas relacionadas aos conteúdos de metodologia de pesquisa foi apresentada por Larocca, Rosso e Souza (2005), quando os autores apontaram que a formulação dos objetivos de pesquisa na Pós-Graduação é uma discussão necessária.

Para tanto, Larocca, Rosso e Souza (2005) apresentaram um estudo que tem como ponto central discutir como os objetivos de pesquisa são formulados em dissertações

de mestrado na área de Educação e, assim sendo, os autores analisaram 111 objetivos de 45 dissertações de mestrado na área referida. Eles conseguiram, a partir de uma abordagem meta-analítica dos conteúdos, apresentar uma classificação desses objetivos de pesquisa nas seguintes categorias: compreensivos, avaliativos, propositivos, descritivos, objetivos-meio e objetivos-generalistas.

Como principais achados, o estudo de Larocca, Rosso e Souza (2005) chegou a duas importantes conclusões: mais de 30% dos objetivos analisados não são circunscritos ao objetivo de pesquisa, e a bibliografia disponível, em Português, nos manuais de metodologia de pesquisa sobre o tema, é frágil.

Para Larocca, Rosso e Souza (2005), a qualidade formal e o progresso do conhecimento científico têm o foco em dois aspectos: a avaliação constante e a comunicação da produção científica. Entretanto, existem dificuldades para se fazer uma comunicação científica de qualidade, pois ela exige rigor, método e sistematização e relevância diante dos objetos de conhecimento. E, compartilhar isso com alunos, não é uma tarefa simples, mesmo no

caso dos alunos de pós-graduação *stricto sensu*.

O estudo de Larocca, Rosso e Souza (2005) apontou que, vários autores, a saber: Coelho, 1993; Menezes, 1993; Warde, 1995; Bomtempo, 1999; Domingos, 1999a, 1999b, Malozze, 1999, Campos e Witter, 1999; Azzi, Silva e Américo, 2002a, 2002b admitem que, de uma forma geral, as universidades analisam a produção científica desenvolvida por seus docentes e pesquisadores por meio de trabalhos dirigidos a partir de um processo meta-analítico. A pesquisa meta-analítica da produção científica é assinalada como um tipo de pesquisa-avaliação cuja importância é apreciar criticamente o conhecimento produzido, detectar dificuldades e investir da melhor forma na produção, tanto em termos de produtos quanto de processos.

Larocca, Rosso e Souza (2005) acreditam que as pesquisas de natureza meta-analítica da produção científica representam um avanço em relação aos critérios meramente quantitativos, porque elas refletem sobre a qualidade dos produtos e dos processos da produção, permitindo reconsiderá-los.

Nesse contexto, Larocca, Rosso e Souza (2005) se interessaram em identificar melhor o problema da formulação dos objetivos, pois perceberam que os alunos de mestrado demonstravam dificuldades para clarear, elaborar os objetivos de suas pesquisas e também para detectar objetivos e problemas de pesquisa em trabalhos, dissertações e teses durante seus estudos. Afinal, é função do mestrado habituar o aluno com os princípios epistemológicos e metodológicos importantes para a geração do conhecimento. Segundo os autores, é na pesquisa que fica o centro da pós-graduação/mestrado, formando indivíduos capazes de construir ciência e não meros transmissores e reprodutores do conhecimento científico.

Assim sendo, os autores criticam a omissão de muitos programas a respeito da exigência sobre a natureza empírica da dissertação e da obrigação do exercício teórico-metodológico de campo. Tal crítica encontra terreno fértil na ponderação de André (2001), que questiona o rigor e a qualidade da pesquisa educacional e infere que o pragmatismo é ressaltado, e a teoria, desvalorizada. Dessa forma, os três autores debruçam-se sob a questão dos objetivos de

pesquisa: eles são artifícios de redação ou elementos estruturantes da dissertação?

Luna (1998) contribui com esse debate, afirmando existir uma confusão instalada entre objetivos de pesquisa e problema de pesquisa. Retomando Larocca, Rosso e Souza (2005), estes apresentam, de forma clara, as contribuições dos pesquisadores da área sobre a definição de cada um dos referidos termos. Esses mesmos autores constataram que as 28 obras por eles selecionadas, as quais tratam de Metodologia da Pesquisa, revelam pouco acerca dos objetivos de Pesquisa. Isso pode indicar o motivo da dificuldade que os mestrados têm para definir esse parâmetro, posto que é um tema abordado de forma rasa, conforme a apuração retrocitada.

O trabalho apresentado por Novicki (2003), na 26ª ANPEd, ao analisar os resumos das dissertações e teses de Educação Ambiental, defendidas no período entre 1981-2002, no Estado do Rio de Janeiro [INSERIR VÍRGULA] mereceu destaque por parte de Larocca, Rosso e Souza (2005) e foi a base para a formulação das categorias de objetivos que eles propuseram.

A partir do exame da literatura e da leitura do material coletado, foram propostas as seguintes categorias de objetivos: compreensivos, avaliativos, propositivos, descritivos, objetivos-meio e objetivos-generalistas.

Os resultados apresentados por Larocca, Rosso e Souza (2005) ajudam a compreender um cenário acadêmico de pesquisa que coloca em xeque a qualidade científica dos trabalhos de conclusão do mestrado. Os autores entendem que as duas últimas categorias (objetivos-meio e generalistas) podem ser considerados como “não-objetivos”, pois, embora tenha sido respeitada a intenção dos alunos das dissertações pesquisadas, não são adequados e acabam gerando indefinição quanto ao que se pretende atingir.

Na apuração dos dados, os autores indicaram que 10% dos objetivos não se constituem em objetivos de pesquisa propriamente ditos, ou seja, 10% daquilo que serviria para orientar o material analisado não pode ser considerado. Embora afirmem que o conteúdo tem uma estreita ligação com o entendimento do problema investigado pelo mestrando.

Outra análise importante é que os objetivos compreensivos são a grande maioria, seguidos de longe dos avaliativos e, por último, das intenções descritivas. Assim, nota-se que a finalidade exploratória marca forte presença nas dissertações pesquisadas. Com isso, os autores do artigo ponderam que a exploração/compreensão não seja importante para a pesquisa; entretanto, é preciso conquistar mais e, na verdade, espera-se mais, do ponto de vista científico, quando se trata de um mestrado.

Voltando à instigação proposta por Larocca, Rosso e Souza (2005), de fato, é necessária a discussão sobre a formulação dos objetivos de pesquisa, na pós-graduação, em todas as áreas do conhecimento, embora o âmago do estudo deles seja a Educação. Afinal, após as conclusões apresentadas pelos autores, o desafio para os professores e orientadores dos programas de pós-graduação ficou ainda mais obrigatório. Compreende-se que, mesmo sendo árduo o caminho na construção do conhecimento e tendo poucos alicerces teóricos consistentes, a paridade entre as intenções compreensivas, avaliativas, propositivas e descritivas é imperiosa quando o propósito da academia

em produzir conhecimento confiável é respeitado.

4. A questão de pesquisa

Encontrar a questão de pesquisa e ter interesse em receber informações, ainda, parece ser um caminho árido que, muitas vezes, não faz sentido para a grande maioria dos alunos e é um grande desafio que se apresenta para a prática dos docentes, de acordo com Badke (2010).

O autor acredita que, mesmo os alunos já tendo conhecimento a respeito desse conteúdo, ainda há sempre algo novo para eles aprenderem. Porém, na visão de Badke (2010), o pensamento dos alunos é outro: por que aprender de novo algo que já se sabe?

Os professores David Dunning e Jason Kruger (1999), da universidade de Cornell, escreveram sobre pessoas que não são qualificadas, as quais têm consciência disso, mas por terem dificuldades em reconhecer seus próprios limites, se autoavaliam de forma envaidecida. O estudo, atualmente, é conhecido como “Efeito Dunning- Kruger”. Dez anos depois de sua publicação, em 2009, Melissa Gross e Don Latham utilizaram-no em

calouros; e puderam constatar que estes estudantes tinham pouca noção sobre como e o quanto eles precisavam aumentar seus conhecimentos e habilidades. Ao abordar a *literacia* da informação, verificou-se que a maioria desses estudantes não estava habituada com o termo, tampouco, o entendia como um processo.

Neste contexto, ambos os estudos deram pistas para que Badke (2010) pudesse tentar uma abordagem mais próxima, com o intuito de ajudar os alunos a terem interesse em receber instruções para se informar. Tendo em vista a eficiência, a ideia era entreter e tornar o processo divertido. Para tanto, Badke (2010) tentou extrapolar o Efeito Dunning-Kruger, por entender que os alunos poderiam apresentar resistência a uma formação contínua, devido à falta de compreensão que eles tinham sobre quais seriam as habilidades necessárias para o seu próprio desenvolvimento.

Badke (2010) analisa que a solução para superar a resistência dos alunos pode ser simples, desde que a instrução recebida por eles seja suficientemente interessante para suplantar tal resistência. Entretanto, ele pondera que nem tudo na academia tem que ser divertido, e os alunos não têm que ver a

relevância imediata ou utilidade de tudo o que aprendem. Em adição, os professores têm mais experiências que os alunos e, portanto, mais força para insistir que eles aprendam.

Por outro lado, o autor reflete que para o êxito desse tipo de abordagem que ele propõe, é necessária demonstração para que haja cooperação, ou seja, se for mostrado pelos professores como é bom aprender, haverá cooperação por parte dos alunos nesse processo.

Para Badke (2010), embora a pesquisa seja um trabalho árduo e, em alguns casos, frustrantes, ela é divertida. Afinal, ela suscita uma emoção que provém de buscar o conhecimento para resolver problemas. Entretanto, o autor provoca professores e orientadores ao constatar que, a grande maioria dos alunos, não compreende/sente essa “emoção”. Tal lacuna se dá, de acordo com o professor, porque a maioria dos trabalhos de pesquisa são estruturados para minar a vida do pesquisador. A realidade apresenta estudantes queixosos, confusos, pois não entendem o que o professor quer exatamente deles, além de acharem que os seus trabalhos de pesquisa são tarefas tediosas e angustiantes.

Os professores gastam muito tempo mostrando aos alunos como usar [as] ferramentas e as metodologias de pesquisa, mas não conseguem ajudá-los a lidar com as questões fundamentais de identificação do problema e desenvolver uma questão de pesquisa sólida, conforme reflete Badke (2010). No fim das contas, o professor acaba não posicionando o aluno para uma investigação que busca por respostas daquilo que ainda está faltando, mas apenas por uma síntese de dados existentes.

Para exemplificar, Badke (2010) entende que a magia está na busca pela informação e, se o professor puder demonstrar isso para os alunos, ele conseguirá ajudá-los a avançar no aprendizado de pesquisa. Neste sentido, a informação não é mais entendida pelo aluno como uma meta, e sim, como uma ferramenta e, possivelmente, sua prática investigativa deixa de ser um difícil exercício de compilação e torna-se uma busca por descobertas.

5. O desenho de pesquisa

Num ambiente acadêmico onde há preocupação com os problemas de metodologia, o desenho de pesquisa é

entendido como uma importante ferramenta para o planejamento, a fundamentação e a orientação prática destinados aos procedimentos de investigação, conforme aponta Grunow (1995).

Mesmo que as afirmações desse autor tenham sido feitas na década de 1990, elas ainda podem ser consideradas atuais. Como eixo central de seu estudo, o autor traz a análise empírica e a avaliação do *status quo*, na concepção do desenho de pesquisa nos estudos organizacionais. Para tanto, foram analisados cerca de 300 estudos empíricos (em Alemão e em Inglês), sendo que 74 deles foram investigados com detalhe. Os principais achados do trabalho apontaram muitas deficiências na elaboração dos projetos de pesquisa, sobretudo entre o desenho e a teoria (ou questão de pesquisa). Por outro lado, foi possível reconhecer alguns bons exemplos que podem ser usados como pontos de partida para melhorias.

Grunow (1995) afirma que existem muitas causas para as deficiências encontradas nos métodos de pesquisa em estudos organizacionais, sobretudo no que se refere à multiplicidade de abordagens teóricas e à dificuldade em utilizar métodos tradicionais. Para Feyerabend (1974), o

desenho da pesquisa pode ser descrito como o principal elemento de um projeto de pesquisa empírica, independente do ponto de vista metodológico e do tema específico da investigação.

Na visão de Grunow (1995), o processo ideal de pesquisa envolve importantes etapas, definidas em dois ciclos de verificação, curto e longo, estabelecidos paralelamente. O ciclo longo compreende: primeiro, as questões de pesquisa (interesses teórico, prático, metodológico); segundo, o projeto de pesquisa (esclarecimento prévio do elemento principal, implementação, espera prática e obstáculos); terceiro, a realização prática de pesquisa e análise (problemas concretos de realização); e quarto, a interpretação de resultados (construção teórica). Dessa última etapa, é possível uma nova definição do problema (questões sem respostas), e o ciclo pode recomeçar.

Cada um desses estágios do ciclo longo, é acompanhado por etapas do ciclo curto. Entre a quarta e a terceira etapas, o fechamento de lacunas (reanálise); entre a terceira e a segunda, a reconsideração das alternativas (revisão do desenho da pesquisa); entre a segunda e primeira, a especificação (revisão da questão básica).

Grunow (1995) apresenta que é necessário fazer um julgamento sobre a qualidade dos projetos, afinal, eles são elementos essenciais para estudos organizacionais e, portanto, não devem ser excluídos das discussões críticas. Dessa forma, a ideia é a de que uma melhora no projeto de pesquisa; poderia auxiliar a pesquisa empírica, bem como a teoria em estudos organizacionais.

Assim sendo, para a realização do estudo, foi enviado um questionário para 136 estudiosos alemães (entre pesquisadores e professores) em matéria de organização, teoria e pesquisa. Foi solicitado que listassem os estudos organizacionais os quais tinham boa qualidade, na visão deles. Entretanto, apenas 62 estudiosos/instituições responderam, sendo que cerca de 17 não sabiam de qualquer estudo empírico.

Porém, Grunow (1995) aponta que a publicação desse estudo, não tinha a intenção de ser um "livro normativo" sobre métodos empíricos em estudos organizacionais. Ao contrário, os livros sobre métodos foram considerados como uma das possíveis causas para deficiências no desenho de pesquisa. Afinal, muitos métodos são desenvolvidos (ou, pelo menos, apresentados)

independentemente de questões de pesquisa específicas (teórica ou prática). O autor reflete que uma das razões para tais deficiências pode ser explicada por não haver uma ligação sistemática entre questões de pesquisa e métodos ou a qualidade dos dados e os procedimentos estatísticos.

Tal reflexão encontra força nas considerações de Homans (1949), nas quais ele aponta que escrever sobre a metodologia é uma questão de estratégia e não de moral, ou seja, ela (a metodologia) não é boa, nem má, são apenas métodos para atingir objetivos.

Após o desenvolvimento de 303 estudos organizacionais empíricos (em Alemão e em Inglês) e a exposição dos vários dados levantados, o autor apresenta que os conteúdos analisados foram comparados de acordo com as características gerais e podem mostrar algumas correntes no desenvolvimento do desenho de pesquisa.

Ao relacionar a teoria, o desenho e os dados, verificou-se que teoria/questões de pesquisa eram infundadas em 78.2% dos trabalhos. Quanto ao desenho de pesquisa, a hipótese/questão básica estava infundada em 93.4% dos métodos de pesquisa e em 77.5%

dos dados analisados. Assim, os resultados quantitativos e qualitativos estavam infundados em 82.2% do desenvolvimento da teoria.

Assim, é possível perceber, pelos resultados da avaliação dos 303 estudos organizacionais empíricos, que existem muitas lacunas na elaboração de projetos de pesquisa. Tais como: normas de adequação nos desenhos de pesquisa, aprofundamento da teoria e as expectativas de resultados. Em contrapartida, há exemplos de estratégias de investigação melhores, que podem ser utilizadas como orientação para estudos posteriores e aperfeiçoamento. Assim, indica-se que há tendência de melhoria. Dessa forma, acredita-se que a discussão acerca do desenho auxilia na precisão das questões de pesquisa ou hipóteses.

Grunow (1995) elenca, por fim, quatro possíveis contribuições do papel e da função do desenho da pesquisa, a saber:

- 1 - Superar a estagnação da pesquisa organizacional e, especialmente, transcender as dificuldades de análise de resultados disponíveis (acúmulo).
- 2 – Entendido como o foco para o desenvolvimento da pesquisa organizacional

empírica, o desenho permite apresentar e utilizar o conhecimento e as experiências de pesquisa prática, aumentando assim, o potencial crítico, em termos das diretrizes de investigação e dos resultados. Ainda é importante para: facilitar o reconhecimento da complexidade e/ou dinâmica do objeto (organização) em estudo; perceber a multiplicidade e a heterogeneidade das fontes de dados disponíveis; utilizar medidas científicas tanto na exploração, quanto na descrição de dados para análise, inferências e interpretação, no contexto dos estudos organizacionais.

3 – A partir das contribuições descritas acima, o desenho de pesquisa deve incluir, no desenvolvimento da pesquisa organizacional empírica, os recursos, ou seja, critérios de qualidade. Assim, congrega todos os elementos relevantes do processo da pesquisa empírica; a sincronia entre os pré-requisitos mais importantes e o planejamento real (prático) do processo de investigação. E, o mais importante aspecto, é a necessidade de inter-relacionar a questão de pesquisa com a teoria, o método e os resultados. Além de incluir as implicações sistemáticas entre os métodos tradicionais de investigação e

exigências especiais para uma estratégia empírica.

4 - A análise e a discussão do desenho de pesquisa podem ter um papel importante no debate internacional sobre a teoria da organização, podendo ser um ponto de partida comum para a comunicação, nessa área do conhecimento.

Dessa forma, entende-se que as reflexões pretendem exacerbar o conceito, a estrutura e as contribuições do desenho de pesquisa para o desenvolvimento da pesquisa organizacional empírica. O estudo de Grunow (1995) traz, assim, importantes considerações a respeito do desenho de pesquisa, enquanto relevante ferramenta para o planejamento, a fundamentação e a orientação prática destinados aos procedimentos de investigação.

6. Metodologia

Quanto à metodologia utilizada, essa pesquisa é de caráter descritivo, com dados de natureza qualitativa. A partir da revisão de literatura dos artigos selecionados de autores chave, descreveu-se e interpretou-se os principais achados dos estudos realizados por eles.

Segundo Gunther (2006), a abordagem qualitativa estuda o fenômeno no seu contexto natural, com uma relativa falta de controle das variáveis, considerando todas importantes. A escolha pela pesquisa qualitativa, nesse estudo, está diretamente ligada ao fato de ser um procedimento mais indutivo, logo, mais maleável e adaptável a índices não previstos ou à evolução da hipótese, sendo melhor utilizada nas fases de lançamento de hipóteses (BARDIN, 2011). Afinal, permite sugerir possíveis relações entre um índice da mensagem e uma ou diversas variáveis do locutor ou da situação a ser comunicada.

Dada a grande flexibilidade e adaptabilidade da pesquisa qualitativa, bem como a ausência de instrumentos e procedimentos padronizados, é indicado que cada problema desse tipo de pesquisa seja cercado por cuidados específicos, a fim de garantir melhores resultados (GÜNTHER, 2006). Em adição, o autor refletiu sobre a necessidade de se tomar maior cuidado com o processo de descrição dos passos da pesquisa, enfatizando o delineamento, a coleta, a transcrição e a preparação dos dados para sua análise específica. Tais procedimentos foram seguidos para o

presente trabalho e os resultados são apresentados a seguir.

7. Resultados e Discussões

A questão que norteou a pesquisa apresentada por Paisey e Paisey (2003) conseguiu encontrar possíveis indícios de “respostas” sobre como os alunos podem ser incentivados a ler mais artigos de pesquisa de qualidade. E, para investigações futuras, é possível pensar em pesquisas que contemplem novas faces da pesquisa-ação que ainda podem ser exploradas, em outras áreas do conhecimento, além da Educação.

Os resultados do estudo de Larocca, Rosso e Souza (2005) trouxeram luz aos conteúdos de metodologia de pesquisa, bem como para os profissionais do ensino superior que ministram tais conteúdos e também mestrandos e doutorandos. Entretanto, não esgotou o tema, indicando para desdobramentos, em investigações futuras, pesquisa com as produções científicas de *Stricto Sensu*, delimitando se elas pertencem às instituições de ensino públicas ou particulares. Talvez, esse dado possibilite outras e, até mesmo, novas conclusões devido

ao perfil diferenciado dos alunos de cada instituição.

No seu estudo, Badke (2010) apontou caminhos que permitem ao aluno ter uma visão mais ampla sobre a pesquisa científica, entendendo-a como algo instigante e que, de fato, traz resultados renovadores. Em contrapartida, o autor atribui ao professor a tarefa de motivar o aluno a seguir a trilha da investigação acadêmica e ser bem-sucedido nela. Não há dúvidas de que faz parte da missão docente a orientação técnica, teórica e profissional, mas incluir mágica em seu trabalho é um desafio (quase) impossível de vencer, afinal, o aprendizado inclui dois interessados (professor e aluno), sendo que se espera de ambos envolvimento, dedicação e compromisso.

Entende-se que os resultados da pesquisa de Grunow (1995) apresentaram o conceito, a estrutura e as contribuições do desenho de pesquisa para o desenvolvimento da pesquisa organizacional empírica. E, apesar de não finalizar o assunto, fez oportunas considerações a respeito do desenho de pesquisa, enquanto relevante ferramenta para o planejamento, a fundamentação e a orientação prática destinados aos procedimentos de investigação.

Isto posto, percebeu-se, de acordo com os quatro estudos analisados, que em algumas universidades há um hiato entre o ensino e a pesquisa.

Considerações finais

Esse artigo buscou refletir sobre os desafios da pesquisa para alunos de cursos *Stricto Sensu*, envolvendo o papel do professor e o proveito dos alunos, a partir das análises de conteúdo dos resultados de quatro estudos de professores e pesquisadores que se dedicam a tratar de forma pontual esse tema.

Percebe-se que os argumentos expostos têm a intenção de ampliar o entendimento sobre metodologia de pesquisa tanto para os profissionais do ensino superior que ministram essa disciplina, quanto para mestrandos e doutorandos. Sendo assim, refletir sobre os desafios que envolvem essas duas instâncias pode indicar desdobramentos que contribuem para o meio acadêmico. Entretanto, não esgota a temática e, com efeito, pretende trazer luz a essa temática desafiadora e instigante.

Referências

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.

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, 2002.

_____. **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, 2002.

BADKE, William. **Getting Past Resistance**. Infolitland, May/Jun, 2010.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdos. **Organização da análise**. Lisboa: Edições 70 (4): p.123-158, 2011.

BASSEY, M. **Action research for improving educational performance**. In R. Halsall (ed) *Teacher Research and School Improvement*, pp. 93–108. Buckingham: Open University Press, 1998.

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.

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.

- CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research.** London: The Falmer Press, 1986.
- CHRISTENSEN, C.; ATWEH, B. **Collaborative writing in participatory action research.** In B. Atweh, S. Kemmis and P. Weeks (eds) *Action Research in Practice*, p. 329–41, 1998. London: Routledge.
- 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.
- 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, 1999.
- _____. **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, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogy of the Oppressed.** London: Penguin, 1972.
- GROSS, M.; LATHAM, D. **Undergraduate Perceptions of Information Literacy: Defining, Attaining, and Self-Assessing Skills.** *College & Research Libraries*, 70(4), p. 336–350, 2009.
- GRUNOW, Dieter. **The Research Design in Organization Studies: Problems and Prospects.** *Organization Science*, V. 6, n. 1, Jan-Feb, p. 93-103, 1995.
- GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.
- HAND, L. **Action research – a way forward for accounting educators.** Paper presented at the BAA SIG in Accounting Education Annual Conference, University of Glamorgan, 2–4 July, 2001.
- HEAD, A. J.; EISENBERG, M. B. **Lessons Learned: How College Students Seek Information in the Digital Age: Project Information Literacy Progress Report.** Disponível em: <http://projectinfolit.org/pdfs/PIL_Fall2009_Year1Report_12_2009.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.
- Homans, G. C. **The Human Group.** London, UK, 1949.
- KRUGER, J.; DUNNING, D. **Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One’s Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments.** *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134, 1999.
- LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir José e Souza, PIETROBELLI, Audrey de. **A formulação dos Objetivos de Pesquisa na Pós-Graduação em Educação: Uma discussão Necessária.** *RBPG*, v. 2, n. 3, p.118-133, 2005.
- LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução: elementos para uma análise metodológica.** São Paulo: Educ, 1998.
- MANNINEN, A. **Critical reading in accounting.** *Accounting Education: an international journal* 6 (4), p. 281–94, 1997.

MCNIFF, J. *Action Research. Principles and Practice*. London: Routledge, 1988.

NOVICKI, V. **Abordagens teórico-metodológicas na pesquisa discente em Educação Ambiental: Programas de Pós-Graduação em Educação do Rio de Janeiro (1981-2002)**. ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/victordearaujonovicki.rtf>>. Acesso em: 21 set. 2016.

MINAYO, Maria Cecília S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

PAISEY, Catriona; PAISEY, Nicholas J. **Developing research awareness in students: an action research project explored**. *Accounting Education* 12 (3), 283–302, 2003.

PINHEIRO, C. B. F. *A construção do conhecimento científico: a web semântica como objeto de estudo*. 2008. 63 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, 2008.

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006.

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