



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**COMPORTAMENTOS QUE CONSTITUEM A CLASSE GERAL DELIMITAR
PROBLEMA DE PESQUISA NO TRABALHO CIENTÍFICO DE ALUNOS DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Karen Letícia da Silva

FLORIANÓPOLIS

2007

**COMPORTAMENTOS QUE CONSTITUEM A CLASSE GERAL DELIMITAR
PROBLEMA DE PESQUISA NO TRABALHO CIENTÍFICO DE ALUNOS DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Karen Leticia da Silva

**Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa
de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e
Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa
Catarina, Sob orientação da Prof^a. Dr^a. Olga Mitsue
Kubo e da co-orientação do Prof. Dr. Silvio Paulo
Botomé.**

**FLORIANÓPOLIS
2007**

SUMÁRIO

I. Comportamentos que constituem a classe geral delimitar problema de pesquisa no trabalho científico de alunos de Pós-graduação em Psicologia.....	01
1. Necessidade de aprendizagem de comportamentos científicos como parte da formação do cientista e do professor de nível superior.....	02
2. A universidade como uma organização que lida com o conhecimento com funções sociais específicas.....	05
3. Necessidade de aprimoramento do processo de avaliação dos Programas de Pós-graduação para garantia de seu papel social.....	10
4. Noção de comportamento como nuclear para a proposição de comportamentos que constituem um processo de produção científica mais congruente com formação necessária para atuar profissionalmente.....	16
5. Classes gerais de comportamentos como objetivos de ensino congruentes com o tipo de atuação que será realizada pelo profissional formado.....	18
6. Constituição do processo de produção científica por meio da apresentação de comportamentos científicos.....	23
7. Comportamentos científicos específicos constituintes da classe geral “delimitar problema de pesquisa”.....	27
II. Processo de obtenção de dados para descobrir comportamentos constituintes da classe geral delimitar problema de pesquisa em dissertações de alunos de pós-graduação em psicologia.....	35
1. Fontes de informações.....	35
1.1 Caracterização do Programa de Pós-graduação.....	35
1.2 Caracterização dos participantes.....	35
2. Ambiente.....	39
3. Equipamento e material.....	39
4. Procedimentos.....	39
4.1 Critério de seleção do Programa de Pós-graduação.....	39
4.2 Contato com o Programa de Pós-graduação.....	39
4.3 Escolha e seleção das dissertações.....	40
4.4 Elaboração do protocolo de registro.....	41
4.5 Coleta de dados	42
a) Identificar e extrair o problema de pesquisa nas dissertações examinadas.....	42
b) Critérios para organização, análise e tratamento de dados.....	42
1. Para identificar e classificar problemas de pesquisa segundo formato no qual o problema foi apresentado na dissertação.....	42
2. Para desmembrar problemas de pesquisa.....	44
3. Para identificar e classificar fenômenos psicológicos e fenômenos nucleares nos problemas de pesquisa.....	45
4. Para classificar problemas de pesquisa de acordo com a pertinência dos fenômenos nucleares em relação ao objeto de estudo das linhas de pesquisa do programa.....	46
5. Para comparar tipo e quantidade de expressões presentes no enunciado do problema de pesquisa em relação ao respectivo título da dissertação.....	47
6. Para identificar termos presentes no problema de pesquisa e termos definidos na introdução da dissertação.....	48

7. Para avaliar o grau de precisão, clareza e abrangência das definições dos termos presentes no problema de pesquisa.....	48
8. Para identificar tipos de figuras de linguagem utilizados na formulação do problema de pesquisa.....	50
III. Comportamento científico de enunciar um problema de pesquisa.....	51
IV. Comportamento científico de identificar e explicitar fenômenos de interesse para a pesquisa.....	68
V. Comportamento científico de explicitar fenômenos de interesse por meio de definição dos termos que expressam esses fenômenos.....	85
VI. Delimitar problema de pesquisa: uma classe de comportamentos científicos pouco conhecida pelas pessoas que tem a função de formar novos cientistas.....	117
Referências.....	128
Apêndice A.....	133

RESUMO

Os Programas de pós-graduação têm a função de formar cientistas e professores de nível superior para garantir ao País um potencial de produção de conhecimento, de tecnologia e de aprendizagem compatível com as exigências próprias dessa produção. Por meio da aprendizagem comportamentos científicos, o aluno tem possibilidade de produzir conhecimento em relação a fenômenos, processos e relações. O conhecimento referente à aos comportamentos constituintes do processo de produção científico possibilita planejar e ensino e verificar as aprendizagens decorrentes. Por meio das classes gerais de comportamentos científicos, que compõe o núcleo da formação do cientista, é possível decompor em comportamentos mais simples e serem ensinados de acordo com o objetivo de ensino e do repertório do aluno. A partir do exame dos produtos do comportamento de produzir conhecimento científico, constituídos pelas dissertações de alunos de um programa de pós-graduação em Psicologia, foi possível examinar a classe geral “delimitar problema de pesquisa”, utilizando um protocolo de previamente construído para este fim. Os resultados indicam que os autores das dissertações, em sua maioria, não têm claro as funções dos diferentes formatos ao enunciar o problema de pesquisa. Ao desmembrar os problemas de pesquisa é perceptível a alta quantidade de fenômenos nucleares presentes nas perguntas desmembradas, como também, ocorre o contrário, da não explicitação, em alguns problemas de pesquisa, do fenômeno nuclear. Com relação aos fenômenos nucleares, e fenômenos psicológicos presentes nos problemas de pesquisa, é possível perceber que, em 26 dos 31 problemas de pesquisa, os autores expressam os fenômenos psicológicos por meio de substantivos, o que pode acarretar em “coisificação” dos fenômenos. Ao expressá-los por meio de verbos, seria explicitada a natureza processual do fenômeno. Em 30 dos 31 problemas de pesquisa, é possível identificar fenômenos psicológicos como fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa. Em relação à definição dos termos presentes nos problemas de pesquisa, a maioria dos autores define alguns dos termos presentes, entretanto, as definições feitas são, em sua maioria, claras, precisas e específicas. Grande parte dos autores utiliza as mesmas expressões ao formular o problema de pesquisa e o título da dissertação. Os autores utilizam grande quantidade de metáforas e reificações nos problemas de pesquisa. É possível perceber, por meio de análise dos dados, que os comportamentos científicos constituintes da classe geral “delimitar problema de pesquisa”, mesmo que haja conhecimento sobre, possivelmente, ainda não são ensinados aos alunos da pós-graduação, o que pode acarretar em uma formação científica defasada ao que os programas de pós-graduação priorizam como formação científica de nível superior.

Palavras-chave: comportamento científico; comportamentos constituintes da classe geral delimitar problema de pesquisa; função de programas de pós-graduação

ABSTRACT

The pos-graduation programs have the function to prepare scientists and university teachers to guarantee to the country a potential of knowledge production like technology and compatible learning with the proper requirements of this production. These ways to learn scientific behaviors, the student has possibility to produce knowledge in relation with phenomenons, processes and relations. The referring knowledge with constituent behaviors of scientific production process makes possible planning and educating and verifying the resulting from those learnings. Its general groups of scientific behaviors, that the nucleus of the formation of the scientist composes, it is possible to decompose in simple behaviors and will be taught in accordance with the objective of education and the student repertoire. From the examination behavior products to produce knowledge scientific, constituted of the dissertations of pos-graduation students in Psychology program, it was possible to examine the general groups “to delimit the research problem”, using a protocol of previously constructed for this end. The results indicate that authors of dissertations, in their majority, do not have clearly the functions of the different formats when enunciating the research problem. When it dismembers the research problems the high amount of nuclear phenomenon is perceivable in the dismembered questions, as well as, occurs the opposite, of not explicitly in some research problems, of nuclear phenomenon. With regard to nuclear phenomenon, and psychological phenomenon current in the research problems, are possible to perceive that, in 26 of the 31 research problems, the authors express the psychological phenomenon by means of substantives, what he can to considerer a thing as organism, becoming false the psychological phenomenon. When expressing them by means of verbs, the procedural nature of the phenomenon would be explicit. In 30 of 31 research problems, it is possible to identify psychological phenomenon as nuclear phenomenon of research problems. In relation with the definition of current terms in the research problems, the majority of authors define some of current terms, however, the definitions are, in its majority, clearly, precise and specific. Great part of authors uses the same expressions when formulating the research problem and the dissertation title. The authors use large amount of metaphors and reificações in the research problems. It is possible to perceive, by data analysis, that constituent scientific behaviors of general group “to delimit the research problem”, exactly that it has knowledge about, possibly, not yet are taught to pos-graduation students, what it can cause an unbalanced scientific formation with what the pos-graduation programs prioritize as scientific formation of university level.

Key-words: scientific behavior; constituent behaviors of general group to delimit the research problem; the function of pos-graduation programs

I

COMPORTAMENTOS QUE CONSTITUEM A CLASSE GERAL DELIMITAR PROBLEMA DE PESQUISA NO TRABALHO CIENTÍFICO DE ALUNOS DE PÓS- GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

“O ensino é um ato intencional, de natureza relacional executado para transmitir um conjunto sistematizado de conhecimentos com o objetivo de que seja compreendido e assimilado¹”. Nesta frase, escrita por uma pesquisadora estudiosa da formação de docentes, à primeira vista, os conceitos sobre os eventos referidos parecem ser apropriados, costumeiros e bem familiares. Contudo, uma análise mais acurada de alguns desses conceitos presentes, principalmente daqueles relacionados ao ensino, possibilita perceber a “real” concepção envolvida em tal afirmação. É utilizado “transmitir conhecimento”, indicando que ainda na formação de profissionais, aquilo que é aprendido são “conteúdos” escolhidos para serem “compreendidos e assimilados”. O conhecimento produzido sobre formação de novos profissionais principalmente nos últimos anos do século XX e início do século XXI adicionada à exigência de revisão e aprimoramento dos cursos de graduação orientados pelas diretrizes curriculares, possibilita identificar que outra concepção sobre ensino urge como necessária. A concepção mais coerente com as novas exigências para formação é aquela não mais orientada por “conteúdos transmitidos” que devem ser “compreendidos e assimilados”, mas sim por comportamentos profissionais que constituem efetivamente o que necessita ser aprendido nos cursos de formação de novos profissionais, principalmente aqueles de nível superior.

Ao considerar a função de um curso de pós-graduação, analogamente à função de um curso de graduação, tem especial importância a elucidação do que é necessário que um aluno pós-graduando aprenda para ser um cientista profissional. Aprender a comportar-se cientificamente – atentar para fenômenos, processos e relações e produzir conhecimento a respeito de algo – ao invés de meramente cumprir um ritual de etapas ditadas, por exemplo, por manuais de metodologia, desenvolve a autonomia desse futuro profissional para produzir conhecimento de maneira generalizável, permanente e orientado por processos que de fato estejam envolvidos na produção de conhecimento. Avaliar os comportamentos ensinados em um programa de pós-graduação e o que está sendo aprendido pelos alunos é uma forma de garantir melhor qualificação desses alunos para serem profissionais produtores de

¹ Gatti, Bernadete A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. Educação Brasileira. Brasília, 14 (28) pp 39-47, 1ºsem. 1992

conhecimento e de aprendizagens, independentemente dos contextos em que atuarão depois de formados. Por isso, é relevante produzir conhecimento que possibilite construir respostas à pergunta: quais comportamentos que constituem a classe geral delimitar problema de pesquisa são identificados nas dissertações de alunos de pós-graduação em

Psicologia? As descobertas que possibilitarão construir respostas a esta pergunta muito provavelmente serão subsídios para as pessoas responsáveis pela formação de futuras gerações de cientistas e professores para ensino de nível superior aprimorarem os processos desenvolvidos e necessários para essas formações.

1. Necessidade de aprendizagem de comportamentos científicos como parte da formação do cientista e do professor de nível superior

Ao delinear os comportamentos específicos que caracterizam a formação de cientistas e de professores de nível superior, como responsabilidade dos programas de pós-graduação, Botomé e Kubo (2002) ressaltam que os processos envolvidos na aprendizagem dessas duas funções do profissional formado pelos cursos de pós-graduação são processos relacionados a objetos específicos de cada uma das funções e que, por meio desses processos, são desenvolvidas as formações para o aluno se tornar um cientista e professor de nível superior. Os comportamentos que constituem o processo de conhecer científico², dessa forma, são necessários serem ensinados como forma de aumentar a probabilidade desses dois tipos de formação ocorrerem.

Catan (1997), ao analisar os textos utilizados como material didático em um curso de pós-graduação identificou 10 classes de comportamentos que correspondiam a etapas gerais do processo de produção de conhecimento científico. Para cada classe de comportamentos foi identificado um outro conjunto de 10 comportamentos mais específicos. A partir do exame do processo de delimitar um problema de pesquisa – uma das primeiras classes de comportamentos constituintes do processo de conhecer científico –, foram explicitados os comportamentos mais específicos que faziam parte dessa classe mais geral (delimitar um problema). Ao delinear esses comportamentos que constituem o processo de conhecer científico, é possível ensinar ao aluno, aumentando a possibilidade de que essas aprendizagens constituintes da formação de cientista e professor de nível superior sejam

² Os comportamentos gerais constituintes do processo de conhecer científico de acordo com Catan, 1997, são: delimitar problema de pesquisa, sistematizar conhecimento, obter dados, analisar dados, interpretar dados, construir o texto científico, comunicar as descobertas.

realizadas com êxito e com mais segurança por quem tem a responsabilidade de formar esse novo profissional.

Os tipos de aprendizagens oferecidos por alguns programas de pós-graduação não garantem a aprendizagem dos comportamentos científicos próprios da função que o cientista irá desempenhar. Velloso e Sampaio (2002) a partir da análise de dados de entrevistas com alunos de pós-graduação em nove áreas diferentes do conhecimento (Agronomia, Bioquímica, Clínica Médica, Engenharia Civil, Física, Química e Sociologia) sobre a situação de trabalho e a formação obtida nos programas de pós-graduação, descobriram que os alunos que trabalhavam em empresas foram os que avaliaram a aprendizagem referente à “treinamento em pesquisa” e “formação teórica” como de pouco auxílio, se comparado com os que trabalhavam na universidade. Esse dado serviu como evidencia de que o conhecimento aprendido nos programas é, em algum grau, irrelevante para o trabalho quando realizado em empresas fora da universidade. Velloso e Sampaio (2002) atribuem o problema à estrutura dos programas de mestrados que eminentemente formam o profissional para atuar em organizações de ensino superior, sem considerar outras possibilidades do campo de atuação. Feldens (1996), em uma análise sobre a profissionalização de professores em relação à pesquisa e ao ensino, concluiu que os programas e currículos universitários preparam o aluno de forma deficitária, tanto do ponto de vista de competências (comportamentos profissionais) quanto de conhecimento específico do campo, para a realidade e para a cultura na qual irá se inserir depois de formado. A autora se refere a esse processo de formação como uma “(des) educação” por meio do qual o aluno tem dificuldades em apresentar desempenhos profissionais que lhe são próprios.

Os comportamentos que constituem o processo de produção de conhecimento científico, de produção de aprendizagens, assim como de produção de tecnologia e de administração desses processos, tal como Botomé e Kubo (2002) apresentam ao analisar o que necessitaria fazer parte de um currículo de um programa de pós-graduação, configuram uma forma precisa de ensino e desenvolvimento de comportamentos específicos relacionados a cada uma dessas funções. No que concerne às aprendizagens de comportamentos para se tornar um cientista profissional, Botomé (1997) propõe que é útil ter um exame integral e minucioso de todos os comportamentos que constituem o processo de conhecimento científico. “Com a explicitação de tais comportamentos seria possível desenvolver um ensino preciso voltado à formação profissional de cientistas” (p. 64).

A aprendizagem de comportamentos que constituem o processo de conhecer científico é evidenciada pela capacidade do aluno para lidar com as situações, fenômenos e processos que caracterizam a realidade plurideterminada. Catan (1997) ao analisar em seu estudo os comportamentos constituintes do processo de conhecer científico conclui que, por meio da aprendizagem desses comportamentos, o aluno é capacitado a lidar com fenômenos, processos e relações que fazem parte de um sistema de relações mais complexo. A produção de conhecimento como um dos processos nucleares da formação do cientista possibilita o preparo dos alunos para lidar mais do que apenas com o conhecimento existente. Eles se tornam capazes de lidar com o desconhecido e a produzir conhecimento a partir disso, aumentando a probabilidade de atender às reais necessidades de uma determinada coletividade no que se refere à produção de benefícios e aumento da qualidade de vida dessa coletividade, de maneira geral.

A atuação de um profissional na sociedade requer um conhecimento para lidar com aquilo que não é conhecido, por meio da produção de conhecimento e recursos desenvolvidos a partir das aprendizagens de comportamentos que constituem uma formação científica.

A Universidade tem tentado responder ao desafio de formar profissionais capazes de lidar com o desconhecido e de produzir conhecimento necessário para adequar sua atuação a cada nova solicitação de intervenção. Até o momento a alternativa tem sido o fornecimento, pela Universidade, de uma formação científica aos alunos. Tal formação pretende capacitar os alunos a lidarem com situações desconhecidas por meio da produção de recursos e conhecimento que forem necessários, tendo como referencial a atuação profissional do cientista (Catan, 1997, p. 21).

A partir da aprendizagem de comportamentos científicos o profissional estará apto a construir uma atuação consistente, condizente com a realidade caracterizada e específica, em que a sua atuação produzirá tecnologia e poderá melhorar a vida da comunidade na qual está inserido.

Mais do que derivar formas de atuação em relação ao conhecimento existente, a aprendizagem dos comportamentos referentes à produção de conhecimento em relação a fenômenos e processos é um aspecto importante da formação da pós-graduação. Para Botomé (1999), o objeto de trabalho do cientista são fenômenos, processos e relações que ainda precisam ser estudados e, a partir disso, produzir conhecimento, transformando as descobertas realizadas em um produto socialmente significativo. Para Botomé e Kubo (2002) reconhecer, criticar, avaliar e derivar formas de atuação a partir do conhecimento existente parece ser uma aprendizagem própria da graduação. O principal em relação às aprendizagens nos programas de pós-graduação é o aluno aprender a lidar com o que não é conhecido, e estar capacitado

para produzir conhecimento sobre ele. O que é importante destacar é o fato de que o comportamento de produzir conhecimento sobre algo que o cientista desconhece implica em identificar os fenômenos que precisam ser descobertos. Os autores avaliam que essa capacitação é responsabilidade dos programas de pós-graduação e, qualquer outro tipo de formação como atualizações e especializações, não têm o mesmo tipo e objeto de trabalho.

Os comportamentos que se referem à produção de conhecimento científico possuem a dimensão decisória sobre o processo de evolução do conhecimento e a responsabilidade no uso das descobertas feitas. Botomé (1999) analisa que ensinar pesquisa precisaria ser ampliação da capacidade de tomar cada decisão sobre um processo de evolução do conhecimento. Afirmação corroborada por Sagan (2004), em que o conhecimento produzido na humanidade é cumulativo e cada cientista é responsável por ele, pois condições melhores de vida desenvolvidas para as pessoas e derivadas a partir do conhecimento produzido pela ciência, são de um valor inestimável para a humanidade. Seu uso depende de como essa sociedade vai lidar com esse conhecimento. Cada passo do processo de produção de conhecimento exige cuidado, estudo e dedicação sobre as implicações da produção do conhecimento, tanto para produção de benefícios quanto no uso das descobertas. Por isso, o ensino de cada comportamento precisa ser cuidadosamente planejado.

A aprendizagem de comportamentos científicos possibilita beneficiar a sociedade por meio de atuações profissionais. Para Catan (1997), os profissionais que durante a sua formação desenvolveram a capacidade de avaliar a relevância de seus trabalhos têm maior probabilidade de identificar decorrências e, conseqüentemente, tomar decisões sobre o que é mais adequado para realizar o trabalho de modo a se tornar um produtor de mudanças significativas em uma realidade. O conhecimento sobre quais comportamentos constituem um processo científico favorece o planejamento do ensino desse processo. A partir do momento em que um profissional é formado de acordo com comportamentos referentes à atuação profissional, é mais provável que ele seja capaz de relacionar a produção de conhecimento com a melhoria nas condições de vida das pessoas.

A aprendizagem de comportamentos científicos possibilita ao cientista atuar de forma a considerar a realidade como processos, fenômenos e relações. Para isso, é necessário que nos programas de pós-graduação sejam ensinados os comportamentos que compõem o processo de conhecer científico (Botomé e Kubo, 2002), dado que, são os que têm a função de formar professores de nível superior e cientistas. Para que os programas de pós-graduação exerçam seu papel, por sua vez, é necessário que a universidade, como agência em que os

programas estão inseridos, desempenhe suas funções. Avaliar o quanto à universidade está sendo capaz de cumprir suas funções é, dessa forma, um aspecto importante para garantir uma produção de conhecimento significativa e o acesso a esse conhecimento a quem dele necessita.

2. A universidade como uma organização que lida com o conhecimento a partir de funções sociais específicas

A universidade é uma organização que faz parte da vida das pessoas quer direta ou indiretamente. Sendo uma organização, necessita ter, assim como qualquer outra organização, objetivos claramente definidos e processos internos coerentes com esses objetivos e que possibilitem alcançá-los. A qualidade de seus processos na prestação de serviços às pessoas é primordial. Bastos e Zanelli (2004) consideram as organizações como algo inerente ao cotidiano das pessoas. São hospitais, creches, escolas, cinemas, restaurantes e outras organizações cuja qualidade de seus serviços afeta diretamente milhares de pessoas em seu cotidiano. As organizações de ensino, em especial, necessitam zelar pela garantia da qualidade do serviço pela qual são responsáveis a fim de cumprir o papel social que lhes cabem como representantes da instituição³ Educação.

Definir a responsabilidade básica de uma organização universitária é uma tarefa difícil dada suas características de estrutura composta por procedimentos, por sistemas que devem ser integrados e por pessoas que se orientam para alcançar determinado fim. De acordo com Ribeiro (1982), a organização universitária é formada pelo conjunto e integração de órgãos e procedimentos por meio dos quais são exercidas as funções. Tanto as relações que integram os sistemas são importantes como seus componentes, pois são essas relações que possibilitam alcançar determinados objetivos. Dado que uma organização é estruturada por uma rede de relações, ela se configura como fenômeno complexo e multideterminado, o que dificulta definir a responsabilidade fundamental que constitui sua identidade (Botomé, 1996). Determinar o que necessitam fazer os componentes de uma organização cuja característica é multideterminada, constituída por uma rede de relações que compõem um sistema mais amplo, é algo necessário para que os componentes articulados possibilitem atingir os objetivos que a organização tem como configuração de sua função social.

O que parece ser importante para que uma organização de ensino tenha seus objetivos alcançados, é delinear as formas de se comportar das pessoas que dela fazem parte. Para

³ Para distinção entre instituição e organização, ver Schvarstein, 1995.

Giannotti (1987) não se trata de definir regras ou objetivos muito longínquos ou fora do alcance do que as pessoas podem fazer. Ademais, esses objetivos necessitam estar definidos por critérios de necessidades externas a organização, para que seu papel social seja atendido, como examina Kaufman (1977). Definir o que precisa ser feito pelas pessoas, o modo como as pessoas se comportam, um modo de atuação, definir responsabilidades específicas é, nesse sentido, ser orientado pelas atribuições próprias dessa organização. O tipo de relação que é estabelecida entre as pessoas que a compõem, e a capacidade de perceber, atuar e projetar, em longo prazo, seus comportamentos definem a identidade da organização (Botomé, 1996).

Quando uma organização realiza atividades sem considerar a função que lhe é própria, muito facilmente pode incorrer em um papel descaracterizado ou distorcido, em que os comportamentos das pessoas estão orientados por outros objetivos que não aqueles que lhe são próprios. Botomé (1996) afirma que, quando o papel da organização é definido por sua função e responsabilidade na sociedade, muito provavelmente, não ocorrerão atendimentos indiscriminados de demandas que mais caracterizam comportamentos rotineiros do que aqueles que de fato possibilitam o cumprimento do seu papel como organização social.

Botomé (1996) e Ribeiro (1982) analisam a estrutura “concreta” que representa uma organização em contraponto ao que é feito na organização pelas pessoas que a compõem. Esses autores consideram que a relação entre os comportamentos das pessoas que fazem parte da organização é uma direção para orientar como funciona, o modo como é estruturada, sua base real, muito mais do que a estrutura em si, mesmo que a estrutura universitária seja entendida como o conjunto de órgãos e procedimentos pelos qual a universidade realiza suas funções. Os autores indicam que o mais importante em toda a estrutura são as pessoas que a compõe e as relações estabelecidas entre elas (seus comportamentos) que garantem o cumprimento de suas funções.

Botomé (1996) e Kubo e Botomé (2002) argumentam que a reelaboração dos conceitos que sustentam as concepções de Ciência, tecnologia, ensino superior e as que subjazem ao funcionamento de uma organização como a Universidade, são imprescindíveis para que a Universidade seja um sistema de ensino de alta qualidade. Ao reelaborar os conceitos que sustentam as concepções de uma organização sobre Ciência, tecnologia e ensino superior, é possível delinear o que deve ser feito pelas pessoas que da organização fazem parte. Com isso, é possível tornar o trabalho realizado significativo e contextualizado, pois os processos que ocorrem e os comportamentos das pessoas podem ser projetados e planejados em concordância com os conceitos atualizados, renovando todos os processos

internos e, conseqüentemente os externos, caracterizando uma alta probabilidade de relação entre a comunidade e a universidade.

Ao considerar a identidade da organização como uma rede de comportamentos entre as pessoas que a compõem, é necessário que a rede de comportamentos esteja bem articulada e os gestores tenham clareza que o comportamento humano é que define a identidade da organização. Ao conceber as organizações como uma rede de relações entre os comportamentos das pessoas, com diferentes níveis de abrangência, torna um sistema complexo e de difícil conhecimento ou administração, pois o comportamento não é tão claramente identificado se comparado com uma estrutura física da organização. Para se construir uma identidade de uma organização é necessário que o sistema de relações entre os seus componentes esteja bem articulado (Botomé, 1996) e, para isso, que os gestores tenham clareza e conhecimento de qualidade sobre o fenômeno nuclear do sistema organizacional – o comportamento humano.

A determinação da responsabilidade das pessoas que fazem parte da organização universidade, do que necessita ser produzido a partir da atuação das pessoas e das suas decorrências, constituem uma definição da organização desde que seja construída a partir do conhecimento sobre a função da organização universidade e sobre as aprendizagens necessárias de comportamentos pelos agentes participantes dela. De acordo com Botomé (1996), as condutas das pessoas que compõem a universidade dependem do conhecimento produzido pela própria universidade sobre os diferentes processos que a compõem, de definições claras sobre qual seria a função específica, sobre o que é e como é necessário ser feito, as possibilidades, as decorrências, as limitações, a abrangência, e outros tipos de variáveis envolvidas na atuação das pessoas. É necessário conhecer os comportamentos que constituem a definição de organização universitária para que possam ser aprendidos pelos seus agentes. Para que esses comportamentos ocorram, por sua vez, há exigências relacionadas ao desenvolvimento das habilidades, de treinamento, de ensino e de capacitação.

Delimitar e definir os comportamentos de cada pessoa na organização muito provavelmente fará com que não ocorra uma descaracterização de sua função e minimize a confusão entre o que é feito e o que é necessário ser feito para que o papel da universidade seja cumprido. Botomé (1996) expõe os equívocos que acontecem na organização universitária em que as atividades são confundidas com os objetivos que deverão ser alcançados e as decorrências para a atuação dos agentes na organização. A confusão entre instrumentos, meios e função, e a confusão entre papéis e atividades são comuns dentro da

universidade. Com tais confusões ocorre uma descaracterização da função de uma organização de ensino de nível superior, que poderia ser planejada com uma definição e delimitação do que cabe a cada pessoa realizar.

Os esforços, historicamente, têm evoluído mais na direção de definir o que é competência de cada tipo e instituição através de múltiplas tentativas. A maioria delas, porém constituem equívocos que pioram a percepção sobre o que é necessário ou importante fazer. É muito freqüente definir as atribuições institucionais por aspectos acidentais. Atividades, tarefas, características conjunturais, estruturais ou emergenciais das instituições tem sido propostas como “objetivos”, “missões”, “atribuições” ou “competências” das mesmas. No caso das universidades, como já foi salientado, definir suas atribuições como sendo fazer pesquisa, ensino e extensão, é um equívoco desse tipo. Tais atuações não definem a Universidade. São atividades através das qual o conhecimento é produzido e pode ser acessível à sociedade. (Botomé, 1996, p. 149)

O conhecimento acerca da universidade, integrado e transformado em comportamentos das pessoas que nela atuam, faz com que possam ser superados certos equívocos relacionados à atuação das pessoas e suas decorrências. Botomé (1996) propõe que o conhecimento produzido sobre a universidade seja utilizado, integrado e transformado em comportamentos de todas as pessoas a ela relacionadas ou que dela façam parte. Isso é importante para viabilizar a superação dos equívocos identificados e para realização de mudanças pertinentes tanto na universidade como nos serviços prestados por ela.

A função da universidade é configurada pela produção do conhecimento científico e pela formação de pessoas capacitadas a lidar com o conhecimento na sociedade. A universidade tem a responsabilidade de produzir conhecimento pertinente para atuação de qualidade dos profissionais e capacitá-los a transformar conhecimento de boa qualidade em tecnologia necessária, além de aumentar e possibilitar outras organizações e segmentos da sociedade a se desenvolverem (Botomé 1996 e Rebelatto e Botomé, 1999). As necessidades sociais, assim como os problemas presentes na sociedade, seriam fontes de informação sobre que tipo de conhecimento as pessoas que compõem a universidade necessitariam produzir para que fossem atendidas essas necessidades e resolvidos esses problemas, como também para melhorar ou aprimorar os aspectos relacionados direta e indiretamente à universidade (Botomé, 1996).

A análise dos fenômenos, objeto de estudo de pesquisas realizadas nas organizações universitárias, de maneira geral, possibilita identificar aspectos que podem ser interpretados como de desinteresse por problemas da sociedade brasileira. Não raro as

pesquisas são feitas apenas como parte da rotina da organização nas quais elas são feitas. Ribeiro (1982), já na década de 1960, questionava o modo e o tipo de pesquisa feita nas universidades brasileiras e alertava sobre a necessidade de uma universidade orientada pela função de ser um agente de transformação da sociedade. Se os processos realizados pela universidade são apenas um ritual sem significado, em que o produto novo é apenas um “velho reformado”, isso demonstra uma descaracterização da universidade pela função fundamental pela qual ela funciona. As célebres expressões de Ribeiro (1982) “modernização reflexa” ou “crescimento autônomo” para se referir aos processos de desenvolvimento de um País pelos qual a universidade é responsável, indicam de modo eloqüente qual a natureza do compromisso que a universidade necessitaria ter com a sociedade.

A formação de profissionais para lidar com necessidades sociais está sendo feita fora do contexto da universidade, provavelmente por realizar esse tipo de formação de modo ineficiente. De acordo com Ribeiro (1982), a universidade pelo modo como está estruturada, faz com que a formação das pessoas para lidar com necessidades sociais ocorra em outro tipo de contexto diferente da universidade. A identificação e percepção dos problemas sociais, do modo como se configuram e das necessidades daí decorrentes, e as adaptações de atuação que serão realizadas pelos profissionais formados em relação aos tipos de problemas ocorrem ineficientemente na universidade. A formação sensível para com os outros está defasada e muitas vezes, não ocorre, quando deveria fazer parte da função da universidade.

A universidade, como organização que presta serviço para as pessoas envolvidas direta e indiretamente, necessita que as pessoas que a compõem tenham clareza em relação à função de uma prestadora de serviços para funcionar como tal. Ribeiro em 1982, em sua obra “Por uma universidade necessária”, denunciava a distorção da função exercida pela Universidade. A denúncia apresentada por Ribeiro foi corroborada por Kubo e Botomé (2002) os quais analisam que, no século XX, as universidades ainda funcionam sem clareza de sua função para possibilitar uma atuação social significativa para o país, apenas realizando atividades conhecidas, ao invés de atuar de forma a produzir atuações de valor para a sociedade utilizando o conhecimento científico produzido pelos cientistas que trabalham na própria universidade.

Até agora, estas universidades demonstram mais conformismo ingênuo e singelas vaidades por suas pequenas façanhas, do que consciência de sua responsabilidade neste fracasso. Efetivamente, elas poderiam ter feito muito mais para a formulação de uma consciência crítica e para a criação de uma força de trabalho mais

qualificada para enfrentar os problemas de desenvolvimento. (Ribeiro, 1982, p. 102).

Por meio de um processo avaliativo os serviços prestados pela universidade poderiam ser aprimorados de forma a constituírem uma relação significativa entre a universidade e a sociedade. Botomé (1996) propõe que a possibilidade de uma construção da relação entre a universidade e a sociedade seria avaliar criteriosamente os serviços desenvolvidos pela organização, em função do contexto que está inserida, dos resultados alcançados, dos recursos utilizados, e da quantidade de pessoas que seriam beneficiados com os serviços. Assim, pode ser realizada uma análise de múltiplas variáveis envolvidas e verificar, modificar, reformular e aprimorar o serviço desenvolvido.

A avaliação dos serviços prestados possibilita um aumento de sua qualidade e a produção de melhorias para a sociedade quando está claro que tipo de função necessita ser realizada pela organização de ensino superior. De acordo com Botomé (1996), para uma organização que é estruturada com base em produção e acesso ao conhecimento produzido, é importante a avaliação dos processos realizados, para que os serviços prestados sejam aprimorados e para que a qualidade e o que pode proporcionar para a sociedade sejam efetivamente definidores de sua identidade. As pessoas que fazem parte da organização não se perdem em critérios e definições que não sejam aqueles a que realmente precisam ser seguidos, pois a universidade, como uma organização que tem a função de produzir conhecimento e torná-lo acessível, garante uma produção de conhecimento também sobre seu próprio funcionamento. Essa condição possibilita rever os processos internos, dinamizar o funcionamento e reformular sua atuação para com a sociedade na qual está localizada.

3. Necessidade de aprimoramento do processo de avaliação de programas de pós-graduação para garantia de seu papel social

Um processo de avaliação é algo necessário e inerente a qualquer processo como forma de adaptação e de aprimoramento para uma organização continuar atendendo aos objetivos pelos quais ela foi constituída (Kaufman, 1977). Um processo avaliativo de qualquer organização, ou de qualquer segmento que constitui uma organização, se faz necessário não somente para verificar se os resultados esperados são alcançados (Silva e Fernandes, 1996), mas também como algo imprescindível para rever desde o planejamento até o tipo de interesse que orienta a organização e os diferentes segmentos que a constituem. Um programa de pós-graduação, como um dos segmentos que constituem a organização de ensino de nível superior, dessa forma, necessita ser avaliada continuamente como forma de garantir a

qualidade dos seus serviços e aprimorar seus processos internos em função dos objetivos da organização da qual faz parte.

O sistema de avaliação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da Educação) possibilita tanto o aprimoramento dos programas de pós-graduação quanto à possibilidade de obter mais condições que facilitam o gerenciamento desses programas pelos seus gestores. Dentre os objetivos da CAPES, por meio da avaliação, estão: desenvolver, melhorar, reformular os programas de pós-graduação, a classificação do programa por meio de um grau representativo de sua qualidade que, por sua vez, possibilitará aos programas obter bolsas, prêmios e prestígio (Silva e Fernandes, 1996). Ainda que a atuação da CAPES não seja isenta de críticas pela comunidade universitária, é fundamentalmente por meio dela que as relações entre os programas de pós-graduação no País e o Ministério da Educação ocorrem.

A avaliação da CAPES, embora com objetivos bem definidos e como um instrumento principal de avaliação que, mesmo sendo modificado ao longo dos anos, principalmente depois de 1995 (CAPES, 2006), apresenta limitações impostas pelo formato dos dados recebidos dos programas e por um modelo básico que busca uma homogeneidade no processo avaliativo. De acordo com Menandro e Yamamoto (2004), os objetivos criados para oferecer dados homogêneos sobre os programas avaliados não condizem com os objetivos estruturados pela CAPES, que envolvem dados gerais e desconsideram características próprias dos programas. Carvalho (2000), ao examinar a evolução do programa de pós-graduação em Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, de 1970 a 1994, constatou que, um programa, como um fenômeno social, tem dinâmica própria, um funcionamento de acordo com variáveis de diversas ordens e graus (desde relação do aluno com o professor até a estrutura física disponível), que são variáveis que interferem no funcionamento do curso e que não são levados em conta pelos critérios de avaliação da CAPES. A avaliação é feita considerando que os cursos são estáticos, mas é necessário considerar a heterogeneidade de cada programa.

Em relação ao processo de aprimoramento dos próprios meios de avaliação utilizados pela CAPES, apesar dela própria considerar que a troca de membros das comissões que são responsáveis pelas avaliações dos programas possibilita inovações no processo, não há consenso na comunidade científica e acadêmica sobre o que é afirmado. Menandro e Yamamoto (2004) analisam, em concordância com a CAPES, as mudanças dos componentes das comissões e as consideram como uma oportunidade de mudança na compreensão sobre

alguns aspectos da avaliação e possibilidade de inovações e aprimoramentos no processo avaliativo. Outros analistas discordam dessas afirmações. Carvalho (2000) questiona o critério de mudança quando afirma que a CAPES precisa oferecer espaço para inovação, não uma inovação por inovar, mas para acrescentar critérios importantes, como acompanhar a dinâmica dos programas e avaliar o aluno formado. Avaliar a formação que o aluno recebe dos programas é importante, segundo Carvalho (2000), pois os alunos são partes do processo de formação da organização, fazem parte do serviço prestado pela universidade, e são agentes de transformação da universidade da qual participam. Com essa consideração é possível aperfeiçoar e inovar o processo avaliativo, além de fazer com que os programas sejam avaliados e cumpram com seu papel na sociedade.

Saul e Abramowics (1997) afirmam que as agências de avaliação rejeitam propostas novas, pois em um modelo de avaliação apresentado pela ANPED (Associação Nacional da Pós-graduação e Pesquisa em Educação) que concebia a avaliação como um processo crítico, democrático, pedagógico e, que compreendia dimensões qualitativas e quantitativas, com proposta de quatro fases de avaliação (auto-avaliação, avaliação interpares, avaliação interprogramas e avaliação pela comissão de consultores). O modelo nunca foi testado pela agência, por dificuldades políticas e financeiras. Com isso, fica pendente o aprimoramento do modo de avaliação, que continua priorizando os produtos em detrimento dos processos, com predomínio de indicadores quantitativos.

O modelo de avaliação das agências, elaborado para atender 45 áreas do conhecimento, faz com que as informações obtidas sejam apenas de interesse de determinadas áreas e faltem algumas informações importantes para outras áreas do conhecimento, demonstrando que a avaliação feita desconsidera aspectos próprios dos cursos, reafirmando suas características burocráticas e trabalhando com necessidades internas. O que pode provocar, de acordo com Menandro e Yamamoto (2004) numa “avaliação métrica”, em que pode ser um fim em si mesmo. É necessário o estabelecimento de critérios específicos e pertinentes em relação a cada área do conhecimento, e consideração de aspectos não considerados pelos critérios vigentes na avaliação feita pela CAPES dos programas de pós-graduação. Mesmo que os avaliadores considerem o fato de que estão avaliando determinado programa e que esse apresenta características próprias, um formulário padronizado acaba por evidenciar algumas características em detrimento de outras.

A consideração feita por Menandro e Yamamoto (2004) ao “modelo informatizado” adotado pela CAPES para avaliar os programas de pós-graduação de 45 áreas de

conhecimento é corroborada pelo exame feito por avaliadores estrangeiros que colaboraram com a avaliação dos programas feita em 2001. Hortale (2003) apresenta as críticas feitas pelos avaliadores estrangeiros quando programas da área da saúde foram avaliados em 2001 e demonstra que em outras áreas, como a Psicologia, os critérios não são exatamente o que os programas precisam. A autora afirma que os parâmetros são centralizados na pesquisa e na excelência; os principais indicadores são de natureza quantitativa, faltando os de natureza qualitativa; não há visitas de avaliadores para conhecer a infra-estrutura; o tempo para avaliar os programas é insuficiente e a auto-avaliação pelos programas não é priorizada. Mesmo que ainda existam indicadores qualitativos, uma nota é expressa com predominância de indicadores quantitativos. A avaliação não possibilita considerar os processos que ocorrem internamente aos programas quando os avalia de forma quantitativa, não possibilita considerar a qualidade da produção científica, e nem os contextos nos quais foi produzida (Hortale, 2003).

A avaliação, como um meio para o desenvolvimento das organizações e daquilo que as pessoas fazem nas organizações, envolve o conceito de qualidade. Ao avaliar de forma quantitativa e qualitativa a formação realizada nos programas de pós-graduação, a organização de ensino poderá aprimorar a organização como um todo. Hortale (2003) argumenta que a preocupação das organizações de ensino da pós-graduação é a avaliação da formação, pois é necessário que profissionais sejam qualificados como competentes para a pesquisa e para o ensino, a fim de que atendam a população e suas necessidades. Ter uma concepção adequada à formação dos alunos com qualidade, possibilita a construção de currículos que acompanhem a transformação da sociedade. Tornar as avaliações que são predominantemente quantitativas em qualitativas poderá ajudar a aprimorar a organização como um todo. Mesmo que sejam considerados os critérios atuais de avaliação das agências de acompanhamento e avaliação, os programas também precisam ser considerados em sua especificidade.

No que se refere aos programas pós-graduação em Psicologia, Menandro e Yamamoto (2004) afirmam que a Psicologia é caracterizada por uma produção diversificada em suas subáreas. Alguns temas em relação aos quais os problemas de pesquisa se configuram são internacionais e outros historicamente brasileiros. Em relação ao desenvolvimento dessas subáreas, os autores consideram que para algumas é necessário muito investimento e para outras um longo período de construção. Carvalho (2001) analisa que a heterogeneidade na produção característica dos programas é determinada por variáveis de níveis e graus

diferentes que acabam por constituir uma dinâmica e um processo em constante mudança. Avaliar os programas ao considerar o dinamismo, como também aspectos temporais, ritmos, ciclos e mecanismos auto-reguladores que atestam sobre características próprias de cada programa é algo importante para caracterizá-los em sua especificidade. Dessa forma, a diversidade identificada na produção dos programas de pós-graduação em Psicologia, assim como em outras áreas do conhecimento, é um aspecto que não só necessita ser avaliado de acordo com a história própria de desenvolvimento de cada uma das áreas e subáreas, assim como também de acordo com processos atuais de desenvolvimento peculiares de cada programa.

Os critérios utilizados pelas agências de avaliação desconsideram alterações ocorridas na história dos programas que podem alterar a configuração de sua produção. Por isso uma avaliação de aspectos específicos é importante para caracterizar a dinâmica e especificidade dos programas de pós-graduação. Carvalho (2001) ao examinar a evolução do programa de pós-graduação em Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo ao longo dos seus 25 anos de funcionamento, por meio de questionários aplicados aos alunos, entrevista com os professores e levantamento de arquivos sobre produção científica, descobriu que a avaliação feita pelas agências de avaliação apresentava falha no processo de avaliação da dinâmica do programa. Os dados possibilitam identificar aspectos como demanda de alunos, aumento ou redução de corpo docente, perfil do aluno, ritmo de produção de cada linha, relação entre alunos e professores, reestruturação do programa, como variáveis que alteram o ritmo de produção que deveriam ser considerados na avaliação feita. Carvalho (2001) propõe que os programas utilizem um monitoramento periódico e sistemático para manter um banco de dados de informações sobre alunos e ex-alunos, que possibilite avaliar o aluno formado, para que possibilite uma formação de qualidade e uma atuação correspondente. Carvalho (2000) propõe que um automonitoramento aprimoraria a avaliação tanto pelas agências quanto pelos próprios programas que teriam dados relativos ao funcionamento de cada programa para poder modificar, melhorar, substituir ou implementar mudanças no programa partindo de variáveis internas do programa. Um banco de dados sobre a produção científica com características detalhadas sobre produção do curso poderia contribuir também para esse aprimoramento do curso e uma nova proposição dos critérios para as agências de fomento. O que poderia contribuir para estruturar a identidade de um programa a fim de que possam contestar ou validar os critérios utilizados de acordo com a identidade de cada programa.

Uma avaliação de aspectos de caráter qualitativo de um programa de pós-graduação, como avaliação da produção científica, evitaria decorrências inesperadas pelo programa e possibilitaria avaliar que tipos de problemas surgem e de que forma os processos internos ocorrem. Em uma pesquisa feita por Waisberg e Goffi (2004) com alunos de um programa de pós-graduação em saúde pública, foram analisados os seus desempenhos em relação às suas publicações prévias e posteriores a sua titulação, às vinculações dos alunos com organizações universitárias e publicações das teses e dissertações em periódicos. Os resultados indicaram falta de vocação para a produção científica dos alunos do mestrado e doutorado e baixa vinculação dos alunos do mestrado às organizações universitárias. O desenvolvimento e utilização de critérios para avaliar a qualidade dos egressos constituem também importantes instrumentos para contribuir para avaliação e aperfeiçoamento dos programas. A produção científica dos egressos da pós-graduação avaliada pela quantidade e qualidade das publicações pode constituir indicador da adesão pelo aluno — especialmente daquele que concluiu o doutorado — a determinada linha de pesquisa. Dos alunos, 70% não publicaram a tese em forma de artigo, o que o autor atribui a uma displicência por parte do aluno. A constatação resultou em seleções objetivando um aluno com “perfil” para pesquisa e para o ensino, para que esses egressos atinjam o nível de qualidade exigido, mas o problema será da seleção que não foi bem feita? Uma auto-avaliação sistemática poderia suscitar que as aprendizagens construídas não foram suficientemente relacionadas para possibilitar uma produção condizente com aquela esperada de um doutor. É necessária uma avaliação de aspectos qualitativos de sua produção científica para que sejam constatados quais tipos de aprendizagens estão sendo desenvolvidas, pelo menos em uma dimensão da formação de cientista nos e pelos programas de pós-graduação do país.

Dados os exames feitos por diferentes autores estudiosos sobre os processos avaliativos desenvolvidos pelos órgãos de acompanhamento e de avaliação vinculados ao Ministério da Educação, fica claro que há necessidade de mais aprimoramentos nesses processos (Carvalho, 2000 e 2001; Hortale, 2003; Menandro e Yamamoto, 2004). Há, ademais, proposições e alternativas apresentadas em estudos disponíveis que constituem subsídios para identificar possibilidades de complementar os processos avaliativos formalizados pelos órgãos do governo. Carvalho (2000 e 2001), Reis, Santos, Lopes e Teixeira (2004), Saul e Abramowics (1997) entre outros apresentam alguns aspectos mostrados como relevantes na avaliação de qualquer programa de pós-graduação.

Para monitorar o funcionamento da organização e conseguir avaliar quais tipos de aprendizagens estão sendo construídas e quais tipos de profissionais estão sendo formados, Reis e cols. (2004) relatam que, a partir de arquivos da coordenação de um programa de pós-graduação e dos relatórios apresentados a CAPES, foram obtidos dados sobre história de vida do programa, proposta, recursos discentes e docentes, teses, linhas de pesquisa, espaço físico e infra-estrutura de apoio acadêmico do programa, a fim de avaliar a eficiência, eficácia, qualidade de suas relações com o desenvolvimento institucional. A partir dos dados obtidos foi possível avaliar se o programa estava atingindo seus objetivos. Os resultados foram favoráveis para os objetivos que os orientavam como também para o ensino, atividades de pesquisa, promoção de atividades de integração interdisciplinar e interinstitucional, resultando em condições de formar pesquisadores e professores aptos para atuarem profissionalmente, atendendo a qualquer tipo de organização do país, como do exterior. Em termos de avaliação, os resultados desse trabalho demonstram a importância da criação de uma auto-avaliação do programa, assim como o impacto que um programa pode produzir no desenvolvimento dos contextos organizacional e nacional. É importante a criação de um sistema de auto-avaliação por parte dos programas em que consideram aspectos desconsiderados no processo desenvolvido pelas agências de avaliação.

Em suma, o processo de avaliação é fundamental ser desenvolvido para aprimorar os processos constituintes de uma organização, principalmente de uma organização de ensino superior que lida com produção e acesso ao conhecimento. No que diz respeito à função dos programas de pós-graduação, fica suficientemente demonstrada a necessidade de considerar em seus processos avaliativos aspectos que possibilitem aferir principalmente a qualidade da produção científica dos alunos formados. Assim, conhecer os comportamentos que configuram os processos científicos desenvolvidos nos programas de pós-graduação assim como conhecer a definição de comportamento revista e atualizada e considerá-los indicadores do grau de qualidade dos serviços prestados fará, muito provavelmente, com que as pessoas que fazem parte da organização possam aprimorar esses processos, de forma que aumente a probabilidade de realização da função social de uma organização de ensino de nível superior.

4. Noção de comportamento como nuclear para a proposição de comportamentos que constituem um processo de produção científica mais congruente com formação necessária para atuar profissionalmente

Autores como Skinner (1967 e 1982) e Rebelatto e Botomé (1999) enfatizam que eventuais problemas em relação à definição e caracterização de áreas de conhecimento (no caso, Psicologia e Fisioterapia, respectivamente) ocorriam porque, entre os possíveis determinantes, a definição do objeto de estudo da área era imprecisa e pouco científica. O problema das definições sobre objetos de estudo existentes era considerar os fenômenos como estáticos e não como processos. Skinner (1967) enfatizava que o fato de o comportamento ser processual e complexo de uma forma extremada dificultava uma definição adequada. Outro aspecto indicado pelo autor que dificultava a definição é tendência de as pessoas, por acharem que conheciam bem o comportamento, o definir por causas internas, na maioria das vezes. O autor introduziu as primeiras noções de que o comportamento estava relacionado diretamente com o ambiente e que as variáveis externas da qual o comportamento é função, analisadas numa relação funcional, poderiam compor o núcleo do conceito de comportamento. Uma definição elaborada mais precisa em relação às características do objeto da Psicologia possibilitará um ensino e, principalmente, o ensino por comportamentos e dos comportamentos científicos, mais preciso e relacionado com a realidade com que o profissional formado lidará.

Botomé (2001) ao sistematizar o conceito de comportamento a partir das contribuições de Skinner e de outros autores que aprimoraram o conceito, propôs que a ação do organismo ocorria no meio e que o meio que existia antes da ação do organismo não existia da mesma forma, era outro ambiente, em constante transformação pela ação do organismo. Assim as relações entre o que organismo faz e o meio em que faz, definem o comportamento. Para o autor, comportamento é constituído por um conjunto de microrrelações estabelecidas entre os três componentes que constituem qualquer comportamento: classes de respostas e seus antecedentes e os seus conseqüentes (Figura 1.1). Ao ocorrer algum grau de modificação em qualquer dos componentes do comportamento, o que resultaria disso, seria algo diferente do que era inicialmente. Por isso a importância de ter clara a definição de comportamento, como forma de controle da possibilidade de ocorrência dos comportamentos em qualquer contexto. Um ensino concebido por processos comportamentais, em que os comportamentos dos envolvidos nos processos são analisados como objetivos a serem alcançados, aumentam probabilidade de concretização desses objetivos e, assim, aumenta a probabilidade que a formação do cientista corresponda ao que é necessário ser aprendido.

Na Figura 1.1 estão apresentados os três componentes do comportamento, e para a Análise do Comportamento há sempre três componentes: há uma ação (aquilo que o

organismo faz), uma situação (o que acontece antes ou junto à ação de um organismo), uma consequência (o que acontece depois da ação de um organismo) e as possíveis relações entre eles; desde a relação entre apenas dois componentes entre si, até o tipo de relação 7 que sintetiza as anteriores e avança na noção de comportamento que abarca o “caráter” processual e complexo que caracteriza o comportamento. Os três componentes envolvidos no comportamento de interesse são fundamentais para determinar a relação que o organismo está estabelecendo com o meio (Botomé, 2001).

O terceiro tipo de relação se refere às consequências da ação de organismo na determinação de significado (aspectos da situação anterior à resposta presentes quando essa resposta foi conseqüenciada - situação conseqüente). O quarto tipo é referente ao que da consequência favorece novamente o aparecimento da ação. O quinto tipo se refere à situação antecedente sinalizando uma provável consequência. O sexto tipo se refere à consequência que faz com que a situação ganhe força de sinalização para determinação dessa consequência. No sétimo tipo de relação é possível visualizar todas as relações e percebe-se que se interagem entre si, uma determinando a outra, ocorrendo um tipo de “jogo de contingências” conforme Botomé (2001) em que alguma alteração em determinada variável de um componente, altera todo o comportamento.

Componentes Tipos de Relação	SITUAÇÃO (O que acontece antes ou junto à ação de um organismo)	AÇÃO (Aquilo que um organismo faz)	CONSEQÜÊNCIA (o que acontece depois da ação de um organismo)
1	—————	—————→	
2		—————	—————→
3	←————	—————	
4		←————	—————
5	—————	—————	—————→
6	←————	—————	—————
7	←———— ←————	—————→ ←————	—————→

Figura 1.1 Diferentes tipos de relações básicas entre os três tipos de componentes de um comportamento. Reproduzido de Botomé (2001, p.701)

A noção de comportamento tal como proposta por autores como Botomé (2001), a partir das contribuições de Skinner (1967) possibilita identificá-la como nuclear ao considerar a formação para ser um produtor de conhecimento. Descobrir quais são as características do ambiente em relação ao qual o cientista necessita apresentar ações para modificá-la (produzir conhecimento), constitui um desafio para quem tem a responsabilidade de formar esses profissionais. Por isso, é necessário que o conceito de comportamento esteja claro, para que numa análise funcional dos comportamentos de interesse seja feita de forma precisa e assim, todos os comportamentos ao serem sistematizados, o sejam de forma adequada e precisa conforme o conceito de comportamento revisto e atualizado.

5. Classes gerais de comportamentos como objetivos de ensino congruentes com o tipo de atuação que será realizada pelo profissional formado

A concepção predominante durante várias décadas que orientou a formação de novos profissionais de nível superior foi a de valorização da informação ou do conhecimento sobre processos e fenômenos próprios de cada área de conhecimento. Na última década do século XX, houve um movimento de reavaliação do processo de formação desses profissionais que culminou na proposição de diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação no País (MEC, 1997). As implicações das novas exigências instituídas pelas diretrizes curriculares especificamente para a formação do psicólogo foram examinadas por diferentes autores (Kubo e Botomé, 2003; Matos, 2000; Moura, 1999; Viecili, 2005; Yamamoto, 2000), que identificaram vários aspectos relevantes para o aprimoramento da formação desse profissional. Dentre esses aspectos há um em especial que parece implicar em mudança substantiva do que é considerado fundamental na orientação para proposição de um currículo: aquilo que deve constituir objetivos de ensino são comportamentos profissionais que identificam o trabalho de um profissional de um campo e não mais os assuntos, informações ou conhecimento como até então os currículos foram concebidos (Kubo e Botomé, 2003).

Em consonância com as orientações apresentadas nos documentos das diretrizes curriculares, Botomé, Kienen, Kubo, Mattana e Shimbo (2003) examinaram as proposições dos projetos e currículos de cursos de graduação em Psicologia de seis universidades e sistematizaram propostas básicas para formação dos alunos. Identificaram, delimitaram e sistematizaram comportamentos que caracterizavam a atuação profissional dos psicólogos a partir do exame de classes gerais de estímulos que se referiam a aspectos do meio com que o profissional irá se defrontar quando atuar e de acordo com as funções de uma organização de

ensino de nível superior. Descobertas as classes gerais de comportamentos, elas foram organizadas de modo a caracterizar uma cadeia de comportamentos. O resultado desse trabalho pode ser visto na Tabela 1.1 na qual são apresentadas as três classes gerais de comportamentos que integram em um único sistema comportamental as classes gerais de comportamentos profissionais do psicólogo ao contrário dos tradicionais três tipos de formação que eram empregados: licenciatura, bacharelado e formação de psicólogo.

É possível identificar pelo exame da proposição feita por Botomé e cols. (2003) que o sistema comportamental que caracteriza a formação do profissional psicólogo de nível superior é composto por três classes gerais de comportamentos: 1^a.) produzir conhecimento sobre fenômenos psicológicos; 2^a.) produzir aprendizagens relacionadas a fenômenos psicológicos e 3^a.) produzir alterações em fenômenos psicológicos. A primeira e segunda classes correspondem a um modo de intervir identificada pelos autores como “intervenção indireta”, por meio de realização de pesquisas e por meio de ensino, respectivamente. A terceira classe de comportamentos diz respeito ao modo de “intervenção direta” do psicólogo sobre fenômenos e processos que necessitam de alterações. Cada uma das três classes gerais, por sua vez, é composta de seis subclasses de comportamentos, configurando três cadeias comportamentais distintas.

A explicitação e o desenvolvimento das três classes gerais de comportamentos possibilitam uma formação mais completa do psicólogo, com maior probabilidade de atuação e integração dessas possibilidades (Botomé e cols, 2003). Dentre as três cadeias que compõem as três classes gerais, será dada atenção especial àquela que corresponde à formação científica. São seis as subclasses de comportamentos que compõem a classe “produzir conhecimento sobre fenômenos psicológicos”: 1. delimitar problema de produção de conhecimento sobre fenômenos e processos psicológicos; 2. planejar coleta de dados relativos à produção de conhecimento sobre fenômenos psicológicos. 3. coletar dados relevantes para responder a perguntas de produção de conhecimento sobre fenômenos psicológicos; 4. organizar e analisar dados coletados para responder a perguntas de produção de conhecimento sobre fenômenos psicológicos; 5. interpretar dados analisados para responder a perguntas de produção de conhecimento sobre processos e fenômenos psicológicos e 6. comunicar conhecimento produzido sobre processos e fenômenos psicológicos.

TABELA 1.1

Classes gerais de comportamentos profissionais do psicólogo em relação aos processos de produção de conhecimento, de aprendizagem e de alterações em relação a fenômenos psicológicos. Reproduzido de Botomé e cols. (2003)

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE FENÔMENOS E PROCESSOS PSICOLÓGICOS (PESQUISA)	PRODUÇÃO DE APRENDIZAGEM RELACIONADA A FENÔMENOS E PROCESSOS PSICOLÓGICOS (ENSINO)	PRODUÇÃO DE ALTERAÇÕES EM FENÔMENOS E PROCESSOS PSICOLÓGICOS (INTERVENÇÃO)
I Delimitar problema de produção de conhecimento sobre fenômenos psicológicos	1 Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a fenômenos psicológicos	A Caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos
II Planejar coleta de dados relativos à produção de conhecimento sobre fenômenos psicológicos	2 Construir programas de produção de aprendizagem relacionada a fenômenos psicológicos	B Projetar intervenções diretas relacionadas a fenômenos psicológicos
III Coletar dados relevantes para responder a perguntas de produção de conhecimento sobre fenômenos psicológicos	3 Desenvolver programas de produção de aprendizagem relacionada a fenômenos psicológicos	C Executar intervenções diretas relacionadas fenômenos psicológicos
IV Organizar e analisar dados coletados para responder a perguntas de produção de conhecimento sobre fenômenos psicológicos	4 Avaliar processos e programas de aprendizagem relacionada a fenômenos psicológicos	D Avaliar intervenções realizadas em relação a fenômenos psicológicos
V Interpretar dados analisados para responder a perguntas de produção de conhecimento sobre fenômenos psicológicos	5 Aperfeiçoar processos e programas de aprendizagem relacionada a fenômenos psicológicos	E Aperfeiçoar intervenções em relação fenômenos psicológicos, a partir de dados de avaliação.
VI Comunicar conhecimento produzido sobre fenômenos psicológicos	6 Comunicar descobertas feitas em programas e processos de aprendizagem relacionada a fenômenos psicológicos	F Comunicar descobertas feitas em intervenções sobre fenômenos psicológicos

Diferentemente dos objetivos definidos para um curso de graduação – garantir as formações científicas, para o ensino e técnica ao futuro profissional – os programas de pós-graduação têm por objetivo garantir a formação profissional do cientista e do professor de nível superior (Paviani e Botomé, 1994). Em relação a esses dois objetivos há, basicamente, quatro aspectos a garantir como aprendizes para um pós-graduando, como pode ser visto na Tabela 1.2: a) formação para tomar decisões fundamentais envolvidas no processo de

produção de conhecimento científico e na administração de ciência e tecnologia e realizar os procedimentos delas decorrentes; b) formação para dominar a tecnologia existente no trabalho com a área de conhecimento específica com que pretende trabalhar; c) formação para estar capacitado a acompanhar o avanço do conhecimento na área e d) formação para desenvolver programas de ensino de nível superior.

Os quatro aspectos indicados na Tabela 1.2, de acordo com Paviani e Botomé (1994), se bem desenvolvidos, possibilitarão uma formação profissional consistente e compatível com as funções de um programa de pós-graduação, capacitando-o ao exercício do trabalho que exige a quádrupla formação apresentada. “Um programa de pós-graduação que desenvolve programas de ensino que atendam a esses quatro aspectos e desenvolvam as competências expressas nos objetivos correspondentes a elas provavelmente estará cumprindo o papel de agência formadora no nível e no âmbito que foram indicados anteriormente: a capacitação de agentes de produção de conhecimento e de geração de acesso ao conhecimento disponível para a sociedade onde estiverem trabalhando” (p.23).

TABELA 1.2
Aspectos da formação profissional do cientista e professor de nível superior e objetivos de ensino correspondentes que podem constituir eixos básicos na formação de mestres e doutores em programas de pós-graduação. Reproduzido de Paviani e Botomé (1994, p. 24)

TIPO	DESCRIÇÃO DO ASPECTO	OBJETIVO PRINCIPAL
A	DOMÍNIO DAS DIMENSÕES LÓGICAS, PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E HISTÓRICAS DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO	PRODUZIR CONHECIMENTO CIENTÍFICO RELEVANTE E SIGNIFICATIVO PARA A SOCIEDADE E PARA O AVANÇO DO CONHECIMENTO
B	DOMÍNIO DA TECNOLOGIA EXISTENTE NO TRABALHO COM A ÁREA DE CONHECIMENTO ESPECÍFICA	DOMINAR O INSTRUMENTAL E OS PROCEDIMENTOS DE TRABALHO ATUAIS NA ÁREA DE ESTUDO DE INTERESSE
C	CAPACITAÇÃO PARA ACOMPANHAR O AVANÇO DO CONHECIMENTO NA ÁREA	DOMINAR AS INFORMAÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO CIENTÍFICO PRODUZIDO RECENTEMENTE
D	CAPACITAÇÃO PARA DESENVOLVER PROGRAMAS DE ENSINO EM NÍVEL SUPERIOR	PLANEJAR, DESENVOLVER PROGRAMAS DE ENSINO DE NÍVEL SUPERIOR, CONSISTENTES COM O AVANÇO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E AS NECESSIDADES SOCIAIS DA COMUNIDADE ONDE IRÁ ATUAR

As descobertas realizadas Botomé e cols. (2003), configuradas em proposições para a formação do profissional na graduação, assim como as proposições de formação para o profissional de pós-graduações feitas por Paviani e Botomé (1994) estão fundamentalmente consolidadas em termos de processos comportamentais. A indicação de quais classes de comportamentos são necessárias para formar profissionais nos dois âmbitos está em consonância com exigências que a comunidade científica e acadêmica apresentam, principalmente nesses primeiros anos do século XXI, e também em consonância com a qualidade do conhecimento já produzido não só pela Psicologia, mas em outras áreas de conhecimento. A caracterização em termos de processos comportamentais profissionais orientadores da formação do psicólogo e do cientista e do professor de nível superior aumentará, dessa forma, a possibilidade de avaliação do ensino e da própria organização responsável pelo desenvolvimento desses dois tipos de formações.

6. Constituição do processo de produção científica por meio da apresentação de comportamentos científicos

Explicitar os comportamentos que constituem o processo de produzir conhecimento cientificamente é uma exigência fundamental para que os programas de pós-graduação possam cumprir seu papel como parte de uma organização formadora de profissionais de nível superior. Botomé (1997) explicita os comportamentos constituintes do processo de conhecer como também as relações entre os comportamentos de delimitar problema de pesquisa e delinear método para obtenção de dados que possibilite construir respostas ao problema de pesquisa. Para o autor, a seqüência de comportamentos constituintes do processo de produção de conhecimento científico inicia quando o cientista formula perguntas sobre o que tem interesse em produzir conhecimento. A partir da formulação de perguntas, o cientista tem condições para realizar as outras etapas constituintes do processo de conhecimento científico.

Para desenvolver um processo de conhecimento científico, um pesquisador formula perguntas a respeito do problema de conhecimento em relação ao qual ele precisa ou tem interesse em produzir mais conhecimento. Formular perguntas é, dessa forma, uma atividade constituída por um processo bastante complexo. Ela envolve uma série de competências (comportamentos) que necessitam serem aprendidas como parte da formação para ser um cientista profissional. Algumas competências dizem respeito a ser capaz de perguntar de diferentes maneiras, distinguir entre diferentes tipos de perguntas, entre diferentes funções desses tipos de perguntas, entre perguntas que podem produzir perguntas de pesquisas e

aquelas que não são de pesquisa, entre perguntas convergentes e divergentes, perguntas que constituem preocupações em relação a intervenções profissionais de outros tipos de perguntas etc. (Botomé, 1997). Segundo o autor, “aprender a perguntar de maneira científica parece ser a primeira exigência de competência a cuidar nessa parte inicial de realização de um processo de pesquisar cientificamente. É como qualquer exercício profissional seriamente exercido: precisa de aprendizagem bem estabelecida. E esta, por sua vez, depende de ensino de qualidade, bem elaborado, também profissionalmente bem estabelecido.” (p.48).

A partir da escolha de uma ou mais perguntas como aquelas que mais provavelmente produzirão perguntas de pesquisa por meio da apresentação de um conjunto de aprendizagens feitas com essa finalidade – distinguir quais perguntas poderão produzir perguntas de pesquisa e quais não – o pesquisador terá feito uma delimitação inicial de um problema de pesquisa. Botomé (1997) alerta que esse processo é sempre resultado da história pessoal de desenvolvimento de quem formula o problema de pesquisa. O tipo e o grau de conhecimento que o pesquisador tem seus hábitos de vida, as características do contexto onde vive a cultura da qual faz parte, as aprendizagens que desenvolveu durante a vida, e outros aspectos estão determinando, nos mais variados graus, as decisões e escolhas do pesquisador relacionadas ao processo de produzir conhecimento. Explicitar essas condições, no sentido de serem identificadas com clareza e precisão e aferido, na medida do possível, o grau de interferência delas nas escolhas do pesquisador, ao longo das diferentes etapas que constituem o processo de produzir conhecimento, é aumentar o grau de controle sobre as variáveis que interferem no processo de conhecer. Esse grau de controle sobre as variáveis, por sua vez, possibilita aumentar o grau de fidedignidade dos dados que serão descobertos como respostas ao problema de pesquisa formulado.

O comportamento requerido do pesquisador, após ter feito a delimitação inicial do problema de pesquisa, é o de explicitar as suposições contidas nas expressões que constituem a formulação do problema. De acordo com Botomé (1997), as expressões presentes na formulação do problema de pesquisa se referem aos conceitos que contêm suposições de diferentes tipos. O exame é necessário ser feito para garantir que conceitos familiares ou de uso freqüente dificultem perceber que eles contêm suposições que interferem sobre o processo de produção de conhecimento. A explicitação dessas suposições, assim, torna possível o controle de sua influência sobre o processo de conhecer que se realiza.

Explicitar suposições existentes em uma pergunta de pesquisa exige também uma aprendizagem complexa (Botomé, 1997). Algumas competências requeridas para isso são:

identificar uma suposição, analisar conceitos, decompor conceitos, distinguir entre propriedades acidentais e essenciais dos conceitos, distinguir entre supostos, pressupostos, hipóteses a verificar e teses a demonstrar etc. É aprendendo a explicitar as suposições existentes na pergunta de pesquisa que o pesquisador terá condições de avaliar, na etapa seguinte do processo de conhecer, quão apropriada é a pergunta escolhida em relação ao conhecimento já produzido sobre os fenômenos contidos na formulação da pergunta de pesquisa.

Depois de delimitar inicialmente o problema de pesquisa e explicitar as suposições aí existentes, o pesquisador terá condições para sistematizar o conhecimento, e verificar qual o conhecimento já existe sobre ele e como foi produzido esse conhecimento. Sistematizar o conhecimento já existente possibilita demonstrar o quanto o problema de pesquisa ao ser respondido avançará o conhecimento a partir do que já existe. Verificar como o conhecimento foi produzido possibilitará aferir a confiabilidade desse conhecimento e, conseqüentemente, avaliar o como é possível utilizar o conhecimento, o que é preciso rever ou confiar com restrições, o que é preciso refazer ou que não merece confiança, o que é necessário submeter novamente a exame etc. (Botomé, 1997). Sistematizar o conhecimento existente sobre o problema de pesquisa é, dessa forma, demonstrar a relevância científica do problema que o pesquisador escolheu.

A relevância científica de um problema de pesquisa, segundo Botomé (1997) não é garantida por justificativas racionais, mas por uma demonstração de no que, como e quanto a pesquisa atual contribuirá para o avanço do conhecimento existente. Para ser capaz de fazer isso, há competências exigidas do pesquisador que necessitam serem aprendidas. Há, por exemplo, exigência de competências para redigir um texto demonstrativo que, por sua vez, exige noções de lógica (construir argumentos com base em premissas sólidas, adequadas e suficientes, entre outras), distinguir entre relevância social e científica, avaliar conceitos e definições presentes no conhecimento examinado etc. O cumprimento dessa etapa de modo bem feito possibilita maior controle das variáveis que interferem no processo de conhecer ou, nas palavras do autor, permite maior grau de controle sobre “cada aspecto de cada comportamento envolvido nas decisões sobre o que pesquisar”. (Botomé, 1997, p.55)

A partir da sistematização do conhecimento feita, é possível reformular o problema de pesquisa, quando necessário, tornando-o mais consistente com o grau e tipo de conhecimento já produzido sobre ele. Delimitado um problema de pesquisa, apoiado em uma sistematização do conhecimento existente, o cientista pode realizar a próxima etapa do processo de produção

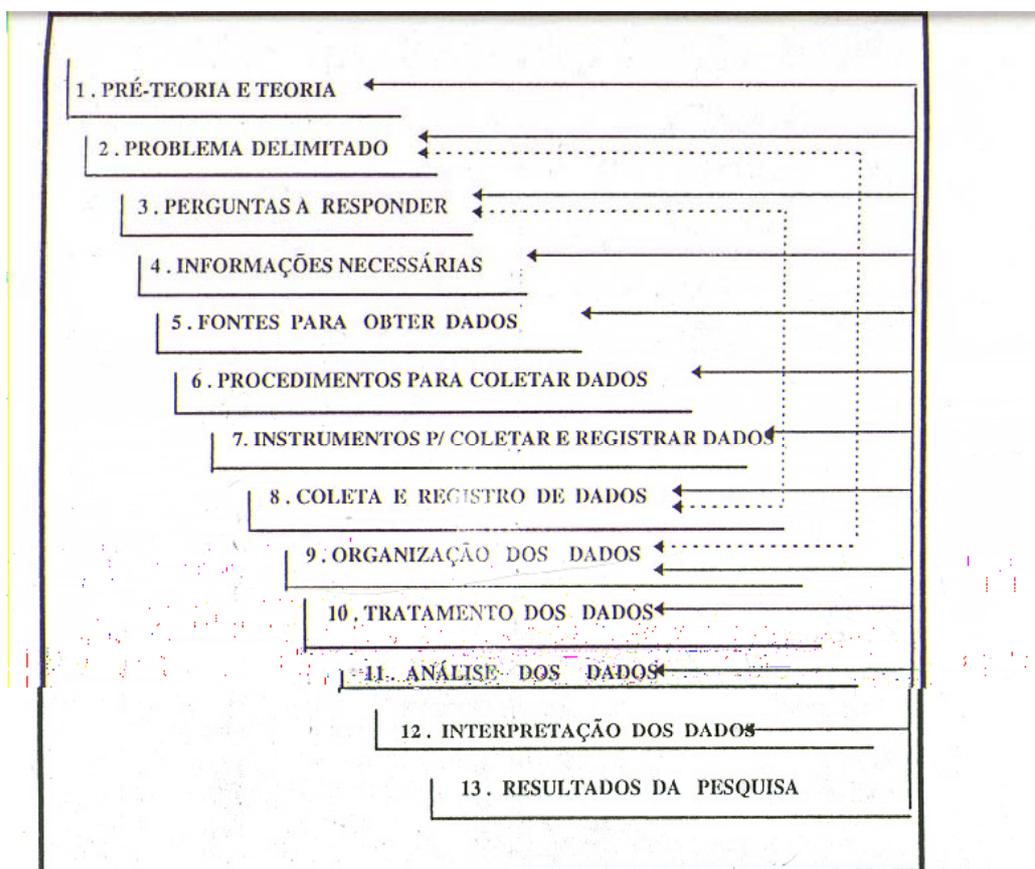
de conhecimento, orientada pela pergunta “Quais são as informações que permitirão, a partir de uma análise e uma interpretação a serem feitas, construir as possíveis respostas ao problema de pesquisa?” (Botomé, 1997, p.56). Assim, quando o pesquisador chega à última etapa do processo de delimitação de um problema de pesquisa, ele inicia o que é chamado de “método da pesquisa”. Esse processo é constituído pela produção das informações necessárias para elaborar as respostas às questões que foram derivadas da pergunta central do problema de pesquisa. Para produzir as informações necessárias serão propostos procedimentos diversos condizentes com a natureza do problema de pesquisa e com a natureza dos fenômenos presentes no problema (Botomé, 1997).

Após a coleta e registro dos dados, esses são organizados, tratados e analisados. Posteriormente são interpretados, e partir da interpretação feita, será construído os enunciados que constituirão as respostas ao problema de pesquisa. Na Tabela 1.3, reproduzida de Botomé (1997), podem ser identificadas 14 etapas que constituem o processo comportamental de pesquisar cientificamente. Ao explicitar essas etapas relacionadas aos comportamentos científicos que as caracterizam, aumenta a probabilidade do exercício de controle das variáveis que interferem tanto sobre o fenômeno estudado quanto sobre o desenvolvimento dos comportamentos do cientista ao investigar o fenômeno de interesse. Para isso, são necessárias aprendizagens específicas referentes aos comportamentos que serão desenvolvidos em cada uma dessas 14 etapas.

Na Tabela 1.3 o que está referido como “Pré-teoria e teoria” inclui todas as etapas de desenvolvimento da delimitação de um problema de pesquisa, “desde os processos ‘psicológicos’ iniciais até a demonstração da relevância social, a definição dos termos que compõem a delimitação do problema, as suposições presentes, a sistematização do conhecimento existente sobre ele e a derivação de perguntas específicas a responder no processo de investigação” (Botomé, 1997, p.60). Para localizar as atividades que são usualmente realizadas na fase de método de uma pesquisa, os comportamentos a serem aprendidos para isso estão compreendidos nas etapas 3 a 8 da tabela. Nas demais etapas estão referidas os conjuntos de decisões a serem feitas pelo pesquisador para possibilitar construir respostas ao seu problema de pesquisa. Embora o processo não termine no item 13 da Tabela 1.3, o conjunto indica, de maneira geral, uma seqüência de etapas que constituem um processo de produção de conhecimento científico. Cada uma delas envolve aprendizagens de comportamentos científicos que precisam ser desenvolvidas de maneira profissional para desenvolver um trabalho de fato científico.

Botomé (1997) argumenta que a compreensão epistemológica tradicional sobre o que é produzir conhecimento de maneira científica necessita ser revista à luz de contribuições de Heisenberg em relação à determinação dos fenômenos. “Sua (de Heisenberg) descoberta sobre a intervenção da observação na determinação da ocorrência dos fenômenos mudava a base conceitual do processo de conhecer da Ciência” (p. 66). A definição de Método da Ciência passa a ser, dessa forma, “controle das variáveis que interferem no processo de conhecer” (Botomé, 1997) e não mais “controle das variáveis que interferem com a ocorrência do fenômeno” como até então se entendia por Método da Ciência. O comportamento que produz conhecimento faz parte do objeto de estudo, porque determina o que é conhecido tanto quanto a natureza do que é conhecido determina as características do comportamento do pesquisador (Botomé, 1997).

TABELA 1.3
Esquema simplificado de 14 etapas de um processo de pesquisa científica, destacando as que constituem o que é chamado de método de coleta de dados. Reproduzido de Botomé (1997, p. 59)



Conhecer quais desses comportamentos que caracterizam o processo de produzir conhecimento científico são aprendidos em cursos que tem a função de formar novos cientistas e professores de nível superior parece ser uma direção promissora para aferir a qualidade dessa formação.

7. Comportamentos científicos específicos constituintes da classe geral “delimitar problema de pesquisa”

Ao considerar o Método da Ciência como constituído pelo desenvolvimento de comportamentos científicos, é possível identificar com mais clareza quais aprendizagens garantirão o pleno exercício da função de futuros cientistas. Conforme a definição de Método da Ciência, o exame de cada um dos comportamentos científicos que o constituem é importante como forma de controle destes. Na medida em que o conhecimento sobre os determinantes desses comportamentos científicos se amplia, a possibilidade de aprimorar o próprio processo de produzir conhecimento aumenta. Quando as variáveis que interferem com as decisões do cientista são identificadas e explicitadas, há um aumento de probabilidade de que ocorra controle, pois é possível que os eventuais “erros” cometidos sejam identificados e corrigidos. Para Catan (1997) e Botomé (1997) o comportamento do cientista é parte do exame necessário a ser feito, pois a partir dos comportamentos científicos desenvolvidos pelo cientista é que o conhecimento será produzido. A possibilidade de controle, por meio da caracterização dos comportamentos que compõem o processo de produção de conhecimento científico, tornaria o trabalho do cientista mais preciso mais claro e relevante, além de mais criativo.

Uma forma de projetar um grau de controle apropriado sobre todos os comportamentos constituintes do processo de produzir conhecimento é examinar o primeiro conjunto relacionado à primeira etapa desse processo: delimitar problema de pesquisa (Botomé 1997). O autor considera como de importância fundamental o exame dessa etapa, pois as etapas seguintes serão resultados das decisões feitas na delimitação do problema de pesquisa. O próprio comportamento de delimitar um problema de pesquisa é composto por comportamentos específicos em seqüência que, ao ser desenvolvido, aumenta a visibilidade sobre os próximos comportamentos requeridos no processo e sobre o tipo de conhecimento que será desenvolvido.

Delimitar um problema de pesquisa requer do cientista um conjunto de decisões que representam comportamentos profissionais bem definidos (Botomé, 1997). Para ser capaz de

apresentar esses comportamentos cujo produto é um problema de pesquisa delimitado é necessária clareza do cientista em relação às variáveis que interferem no processo de delimitação e nos comportamentos envolvidos para que a delimitação ocorra (Catan, 1997). O conhecimento sobre quais comportamentos profissionais é necessário serem apresentados e quais são as variáveis constituintes dos mesmos, aumentará a probabilidade de delimitação de um problema de pesquisa, dessa forma, é fundamental para o trabalho de ensino das pessoas que tem a responsabilidade de formar novos cientistas nos programas de pós-graduação.

Dentre os comportamentos específicos que possibilitarão ao cientista delimitar problema de pesquisa está o de perceber quando é necessária uma produção de conhecimento sobre algo que está incompleto, inconsistente ou falho, e a possibilidade de completá-lo, corrigi-lo ou aprimora-lo (Catan 1997, Booth, Colomb e Williams, 2000). A formalização do início do processo ocorre com a explicitação das dúvidas, incertezas e lacunas, para que possa ser identificado um tema de interesse, juntamente com a percepção do cientista sobre esta etapa como a inicial do processo de produção de conhecimento (Botomé, 1997).

Catan (1997) ao estudar comportamentos que caracterizam um processo de produção de conhecimento científico, a partir de 10 classes de comportamentos relacionadas às etapas gerais desse processo (Tabela 1.4) apresentadas inicialmente por Botomé (1994), explicitou 28 comportamentos relacionados à classe geral de comportamentos “delimitar problema de pesquisa” (Tabela 1.5). As descobertas de quais comportamentos compõem a classe “delimitar problema de pesquisa” é fundamental, dado que se constitui em uma etapa decisiva que têm implicações sobre o grau de clareza do cientista sobre os fenômenos que estarão em estudo, assim como sobre a relevância científica e social de estudá-los.

Os 28 comportamentos explicitados por Catan (1997) como constituintes da classe geral “delimitar problema de pesquisa” foram sistematizados a partir do exame de 42 textos usados como material de orientação didática de um curso de pós-graduação em Educação ministrado em uma instituição de ensino superior, no período de 1993 a 1996. O material consultado foi selecionado por Catan (1997) pelo fato dele conter informações que possibilitaram o estudo da produção científica na forma de um processo comportamental, caracterizado por classes de ações relacionadas ao processo de produção de conhecimento.

Os primeiros comportamentos que compõem a classe geral “delimitar problema de pesquisa” são: identificar temas de pesquisa entre temas existentes e escolher tema de pesquisa de interesse para Catan (1997) e para Booth, Colombs e Williams (2000). Os temas são identificados pelo pesquisador a partir do conhecimento que o interessou por determinada

razão e, a partir da identificação dos temas, ainda gerais, ele necessitará escolher um específico. Desse modo, é mais provável que o cientista consiga formular perguntas sobre algo orientado por seu interesse, o que aumentará a chance de perseverar na busca pelas respostas que possibilitarão avançar o conhecimento existente sobre o fenômeno de interesse.

TABELA 1.4
Classes gerais de comportamentos constituintes do processo de produção de conhecimento científico apresentados no texto de Botomé (1994)

-
- 1 – DELIMITAR O PROBLEMA DE PESQUISA
 - 2 – ESTUDAR O CONHECIMENTO DISPONÍVEL
 - 3 – DEFINIR O OBJETIVO DA PESQUISA
 - 4 – ESPECIFICAR AS PERGUNTAS DE PESQUISA
 - 5 – PLANEJAR O MÉTODO DE OBTENÇÃO DE DADOS
 - 6 – OBTER OS DADOS
 - 7 – ANALISAR OS DADOS
 - 8 – CONSTRUIR ENUNCIADOS A PARTIR DOS DADOS ANALISADOS
 - 9 – INTERPRETAR OS ENUNCIADOS CONSTRUÍDOS
 - 10 – ORGANIZAR UM TEXTO CIENTÍFICO QUE RELATE A PESQUISA
-

A escolha de tema de interesse do cientista e, após, fazer perguntas sobre esse tema ou tópico derivado do tema, possibilita identificar lacunas no conhecimento existentes sobre fenômenos envolvidos nesses temas ou tópicos. Botomé (1997), Catan (1997), Booth e cols. (2000) enfatizam que essa etapa é importante, pois a partir da identificação de uma lacuna no conhecimento existente, o cientista formula perguntas sobre aspectos que tem interesse relacionado ao tema e à lacuna identificada. Para Botomé (1997), ao formular perguntas sobre determinado tema, o cientista estará realizando a primeira etapa na produção de conhecimento científico, ao passo que Catan (1997) indica que o primeiro comportamento desse processo é “identificar e explicitar temas de pesquisa entre temas existentes”. A controvérsia caracterizada pelas indicações feitas pelos dois autores é, no entanto, só aparente, dado que não há rigidez em relação ao início do processo de produção de conhecimento. O início pode se dar tanto pela formulação de perguntas sobre algo (um tema, um tópico, um fenômeno), como também pode se dar pela identificação de um tema sobre o qual o cientista tenha interesse em estudar.

Quando o tema for escolhido o próximo passo é formular perguntas sobre o tema, como forma de orientar as próximas etapas da pesquisa (Botomé, 1997; Booth e cols. 2000; Catan, 1997). Quando o cientista conseguir formular perguntas em relação ao tema, é

necessário que identifique perguntas de pesquisa entre as formuladas e explicita as perguntas identificadas como forma de examiná-las para identificar o que é necessário descobrir. Após a explicitação das perguntas, é necessário que sejam organizadas e hierarquizadas de acordo com algum critério. Nessa etapa é possível identificar aspectos que antes da explicitação não eram tão evidentes (Catan, 1997). Os comportamentos de formular, hierarquizar e explicitar perguntas, quando apresentados pelo cientista, irá facilitar a tarefa de distinguir perguntas de pesquisa entre as perguntas formuladas e aumentará a probabilidade de aperfeiçoar e ampliar sua atuação pela generalização desses comportamentos para outros tipos de atuações, em vários âmbitos de atuação.

Escolhida a pergunta de interesse para pesquisa, a próxima etapa é identificar os termos presentes no problema de pesquisa como forma de explicitar e controlar a interferência de variáveis relacionadas aos referenciais que orientam os comportamentos do cientista. Por meio da definição de termos identificados, esse exame sobre as concepções do cientista sobre os fenômenos expressos na pergunta pode ser feito (Catan, 1997). A definição e explicitação das definições dos termos possibilitam a verificação dessas definições dos termos utilizados, pois eles podem ter definições diferentes e possibilitar equívocos por parte de quem examina um relato sobre as descobertas feitas sobre os fenômenos aos quais esses termos se referem (Quivy e Campenhoudt, 1998).

Definir os termos no problema de pesquisa possibilita identificar suposições aí contidas. Explicitar suposições contidas no problema, por sua vez, possibilita ao cientista identificar variáveis que interferem com o seu trabalho (Catan, 1997). Nessa etapa algumas decisões são necessárias, como forma de controle sobre como o trabalho será conduzido pelo cientista. As possibilidades de verificar as suposições ou de considerá-las como pressupostos, como também transformá-las em hipóteses para poder respondê-las e decidir como a pesquisa será realizada, são comportamentos realizados nessa etapa (Botomé, 1997). O que é importante nessa etapa é clareza sobre o que significa cada decisão, como forma de clarificar o problema de pesquisa. Para isso é necessário que sejam ensinados esses comportamentos como parte do comportamento delimitar problema de pesquisa aos futuros cientistas, para minimizar a ocorrência de equívocos e inconsistências e para que seja feito um exame das concepções que orientam os comportamentos de quem produz conhecimento.

TABELA 1.5

Representação de uma seqüência de classes de respostas envolvidas nos comportamentos relativos a um processo de delimitação inicial de um problema de pesquisa. Adaptado de Catan (1997)

**CLASSES DE RESPOSTAS ENVOLVIDAS NOS COMPORTAMENTOS
CONSTITUINTES DO PROCESSO DE DELIMITAR UM PROBLEMA DE
PESQUISA**

1. Identificar temas de pesquisa entre temas existentes
 2. Escolher tema de pesquisa de interesse
 3. Formular perguntas sobre o tema de pesquisa escolhido
 4. Identificar perguntas de pesquisa entre as perguntas formuladas
 5. Explicitar perguntas de pesquisa
 6. Hierarquizar perguntas de pesquisa explicitadas
 7. Especificar pergunta de interesse para pesquisa
 8. Identificar termos presentes na pergunta de pesquisa especificada
 9. Definir termos identificados na pergunta de pesquisa especificada
 10. Identificar suposições presentes na pergunta de pesquisa de pesquisa especificada
 11. Explicitar suposições presentes na pergunta de pesquisa especificada
 12. Identificar suposições consideradas como pressupostos entre as presentes na pergunta de pesquisa especificada
 13. Explicitar pressupostos identificados
 14. Identificar hipóteses a verificar presentes na pergunta de pesquisa especificada
 15. Explicitar hipóteses a verificar
 16. Hierarquizar hipóteses
 17. Especificar hipóteses a verificar
 18. Explicitar o problema de pesquisa sob a forma de uma pergunta de pesquisa específica
 19. Identificar conseqüências sociais da produção de conhecimento sobre o problema de pesquisa explicitado significativas
 20. Explicitar conseqüências sociais da produção de conhecimento sobre o problema de pesquisa significativas
 21. Identificar conseqüências sociais da não produção de conhecimento
 22. Explicitar conseqüências sociais da não produção de conhecimento sobre o problema
 23. Avaliar relevância social da pesquisa
 24. Identificar pertinência histórica da produção de conhecimento sobre problema de pesquisa
 25. Explicitar pertinência histórica da produção de conhecimento sobre o problema de pesquisa
 26. Avaliar relevância histórica da pesquisa
 27. Registrar os fundamentos da delimitação provisória do problema de pesquisa
 28. Delimitar o problema de pesquisa provisoriamente
-

Botomé (1997) e Catan (1997) afirmam que ao identificar e explicitar as suposições presentes no problema de pesquisa, algumas podem ser consideradas como pressupostos. Esta decisão significa que esses tipos de suposições não serão verificados ou demonstrados cientificamente pelo menos no contexto de realização da pesquisa relacionada à pergunta, e serão as bases em que a pesquisa estará apoiada. Pode se ainda dizer que, em relação a outras suposições contidas no problema de pesquisa, haja necessidade de serem verificadas, antes de realizar uma pesquisa em relação à pergunta formulada inicialmente. Nesse caso, a suposição existente se transforma em uma “hipótese a verificar” e pode também ela, ser formulada como uma nova pergunta de pesquisa, suposta na pergunta anteriormente formulada. A clareza de que são necessários comportamentos referentes à identificação, explicitação de suposições, de decisão sobre a forma em que serão consideradas no trabalho, de acordo com o problema de pesquisa, aumenta a probabilidade de o cientista identificar claramente o que é necessário ser feito para aumentar a probabilidade de respostas fidedignas e relevantes sejam construídas a partir do problema de pesquisa escolhido, pois o cientista aumenta o grau de controle sobre o que está produzindo.

Para Catan (1997, p.82) “para expressar uma suposição sobre algo, uma hipótese é geralmente construída, o que permite que diante de uma hipótese seja possível identificar as suposições que ela expressa. Em outras palavras, formular uma hipótese é representar uma suposta relação entre variáveis, que o cientista pode eleger como objeto de investigação ou não”. No entanto, continua a autora, parecem existir pelo menos duas maneiras de considerar o que seja uma hipótese: como o início de uma pesquisa, ou como uma das etapas que conduzem a uma apresentação formalizada do problema de pesquisa. O risco de iniciar um processo de produção de conhecimento pela formulação de uma hipótese é de ignorar um conjunto de variáveis importantes que interferem nas decisões do cientista. No entanto, quando uma hipótese é explicitada como uma etapa do processo, ela não surge pronta e formalizada, mas é uma entre várias suposições que o cientista tem sobre o problema de pesquisa a ser resolvido.

Os comportamentos referentes à identificação de suposições que foram consideradas como pressupostos, ou de hipóteses a verificar, como a hierarquização das hipóteses de acordo com critérios pré-estabelecidos e explicitação da hipótese escolhida, são necessárias para que aumente a visibilidade do cientista sobre o processo dinâmico que o envolvem. Além disso, possibilita a ele escolher dentre as hipóteses hierarquizadas, qual a mais coerente em relação ao conhecimento existente sobre fenômenos de interesse e que tipo de conhecimento

será necessário produzir para possibilitar construir respostas relacionadas à natureza do problema de pesquisa com as hipóteses escolhidas (Catan, 1997). Ao final dessa etapa, desde a definição dos termos até a explicitação da hipótese é mais provável que o problema de pesquisa esteja mais bem delimitado que antes do desenvolvimento da etapa, e que o cientista tenha maior probabilidade de controle sobre o próprio comportamento na delimitação de um problema de pesquisa.

Para Luna (2003) o problema de pesquisa necessariamente tem que ser formulado para orientar as decisões de coleta de dados e todo o processo posterior. Os equívocos que podem ocorrer envolvem muito provavelmente uma concepção equivocada sobre a função dos formatos utilizados para expressar o problema de pesquisa. Para o autor, um problema de pesquisa, ao ser explicitado no formato de hipótese, indica provavelmente que não há clareza de que a hipótese é uma derivação do problema de pesquisa delimitado, e é mais específica. Ao considerar uma hipótese formulada como um problema de pesquisa aumenta possibilidade do cientista de formular uma pergunta de intervenção direta ao invés de uma pergunta de produção de conhecimento sobre determinado fenômeno. Por isso são necessárias aprendizagens relacionadas às formas de expressar o problema de pesquisa e as decorrências do tipo de formato que o cientista escolher para formalizar o problema de pesquisa.

Luna (2003) argumenta que, ainda que haja equívocos em relação ao entendimento sobre a função dos objetivos de pesquisa, quando o problema de pesquisa é apresentado sob a forma de objetivos, é apresentada uma afirmação. O autor examina que se os objetivos forem utilizados para mostrar a relevância da pesquisa ou a utilidade dos resultados advindos do desenvolvimento da pesquisa, essa avaliação deveria ser feita na introdução e nos resultados, e não substitui o problema de pesquisa. Se o objetivo for análogo ao problema de pesquisa, é razoável que seja examinada a necessidade do seu uso conjuntamente com o problema de pesquisa. O autor apresenta uma nota de rodapé em que afirma que possivelmente os objetivos foram utilizados porque nos formulários das agências de fomento são pedidos os objetivos para que o cientista explicita a relevância de um projeto de pesquisa. Se for considerada verdadeira a afirmação, pode ser dito que o uso do objetivo é desnecessário se o problema de pesquisa estiver apropriadamente delimitado.

Há concordância tanto para Botomé (1997), como para Catan (1997) e Luna (2003) que o melhor formato para expressar um problema de pesquisa, de maneira geral, seja o de pergunta. É este formato que mais provavelmente possibilitará descobrir em maior amplitude as possíveis respostas para solucionar o problema. A hipótese, considerada por Luna (2003)

como uma formalização do problema, implica que é mais específica do que o problema e é necessariamente derivada dele. De qualquer forma, o que parece ser importante enfatizar na escolha pelo cientista do formato que expressará o problema de pesquisa, é ter claro as funções de cada formato. Equívocos ocorrem porque não são claras as funções de cada formato de problema de pesquisa e, conseqüentemente, podem ser utilizados arbitrariamente.

De acordo com Catan (1997) ao delimitar o problema de pesquisa, é esperado que o cientista identifique conseqüências sociais de produção do conhecimento. Ao explicitá-las, se tornam um tipo de embasamento e de atribuição de relevância para a sociedade em decorrência do que resultará do desenvolvimento de uma pesquisa. Dessa forma, outros comportamentos importantes a serem aprendidos pelo cientista são a identificação e explicitação das implicações sobre a sociedade de maneira geral, da produção de um conhecimento e da não produção desse conhecimento para ela. Ao explicitar um determinado “valor” para a produção de um determinado tipo conhecimento, o cientista é capaz de generalizar para outros tipos de atuação e em outros âmbitos de atuação.

Identificar a relevância histórica de um problema de pesquisa, para Catan (1997) é avaliar as conseqüências para uma sociedade em uma perspectiva temporal. Ao ser capaz desse tipo de comportamento, o cientista estará demonstrando a relevância da produção de conhecimento nesse momento no qual a sociedade se encontra. Desse modo, há uma probabilidade maior de avaliar mais precisamente a relevância histórica por visualizar a pertinência histórica e as conseqüências sociais da produção, como também da não produção do conhecimento. Avaliar a relevância significa que o cientista identifica as conseqüências da produção de conhecimento em relação ao momento histórico que envolve a pesquisa e as mudanças que provavelmente o conhecimento produzido por meio de seu desenvolvimento possibilitará.

O problema de pesquisa delimitado possibilitará ao cientista desenvolver as etapas seguintes e implicará na qualidade com que será produzido o conhecimento a partir dele (Catan, 1997 e Botomé, 1997). Para Catan, (1997) a apresentação em seqüência dos comportamentos referentes à etapa de delimitação de um problema de pesquisa possibilita uma delimitação do problema, por meio da identificação das variáveis intervenientes, dos comportamentos envolvidos e da relação entre uns e outros. O registro de cada etapa realizada permitirá ao cientista mais clareza das relações envolvidas no seu próprio trabalho, como também sobre as relações com a realidade social e científica que fazem também parte do processo realizado. O resultado é um problema delimitado, relevante e que, quando resolvido,

proporcionará avanços não só no conhecimento existente sobre os fenômenos aí envolvidos, como também poderão ser convertidos em tecnologia para benefícios da sociedade de maneira geral. Explicitar os comportamentos constituintes do processo de produzir conhecimento possibilitará que o trabalho do cientista seja constantemente aprimorado, seja pelo exame de suas próprias concepções, como pela avaliação das relevâncias científica e social de seu problema de pesquisa e das decorrências advindas do conhecimento produzido. Dessa forma, fica demonstrada a relevância de produzir dados que possibilitem construir respostas a pergunta de pesquisa “quais os comportamentos que constituem a classe geral delimitar problema de pesquisa são identificados nas dissertações de alunos de pós-graduação em Psicologia?”

II

PROCESSO DE OBTENÇÃO DE DADOS PARA DESCOBRIR COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL DELIMITAR PROBLEMA DE PESQUISA EM DISSERTAÇÕES DE ALUNOS DE PÓS- GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

1) Fontes de informação

Foram consultadas 31 dissertações de mestrado, defendidas nos anos 2002, 2003 e 2004, de um programa de pós-graduação em Psicologia, de uma universidade pública da região sul do Brasil.

1.1) Caracterização do programa de pós-graduação

O programa de pós-graduação em Psicologia foi implantando em agosto de 1995. Sua estrutura inicial foi composta por duas áreas de concentração e nove linhas de pesquisa. Em 1999, o programa mudou sua estrutura inicial para três linhas de pesquisa. A estrutura do programa configurada em 2002 permanece vigente até 2006. O conjunto de professores orientadores em 2004 era constituído por 22 professores.

No período compreendido entre 1995 e 2004, foram defendidas no programa 163 dissertações, sendo que as primeiras defesas ocorreram em 1997. O programa tinha nota 4 dado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior) em sua última avaliação ocorrida com base no desempenho do programa nos anos de 2001, 2002 e 2003.

1.2) Caracterização dos participantes

Na Tabela 2.1 estão apresentadas as características dos alunos, representados pelos números dos respectivos problemas de pesquisa, das 31 dissertações consultadas, relacionadas a: ano de ingresso no programa e ano de defesa de suas dissertações, área de formação na graduação e se recebeu bolsa de estudos durante o curso de mestrado.

TABELA 2.1 a

Distribuição das informações relacionados aos autores (número do problema de pesquisa), sobre ano de ingresso, ano de defesa, área de formação na graduação e ocorrência de recebimento de bolsa durante o mestrado do programa de pós-graduação em Psicologia

Número do problema de pesquisa do autor	Ano de ingresso no Programa	Ano de defesa da dissertação	Área de formação na graduação	Bolsa de estudos (1 ano)
1	2000	2002	Psicologia	-
2	2000	2002	Psicologia	-
3	2000	2002	Psicologia	-
4	2000	2002	Psicologia	-
5	2000	2002	Psicologia	-
6	2000	2003	Psicologia	-
7	2001	2003	Psicologia	-
8	2001	2003	Administração	X
9	2002	2004	Psicologia	-
10	2002	2004	Psicologia	X
11	2001	2004	Psicologia	-
12	2000	2002	Psicologia	-
13	2001	2003	Psicologia	X
14	2000	2003	Psicologia	-
15	2001	2003	Psicologia	X
16	2001	2003	Psicologia	X
17	2002	2004	Psicologia	-
18	2001	2004	Psicologia	-
19	2002	2004	Psicologia	-
20	2001	2004	Letras e Psicologia	-
21	2002	2004	Psicologia	-

TABELA 2.1 b

Distribuição das informações relacionados aos autores (número do problema de pesquisa), sobre ano de ingresso, ano de defesa, área de formação na graduação e ocorrência de recebimento de bolsa durante o mestrado do programa de pós-graduação em Psicologia

22	2000	2002	Psicologia	-
23	2000	2002	Psicologia	-
24	2000	2002	Psicologia	-
25	2000	2002	Psicologia	-
26	2000	2003	Psicologia	-
27	2001	2003	Psicologia	-
28	2001	2003	Psicologia	-
29	2002	2004	Psicologia	-
30	2003	2004	Psicologia	-
31	2002	2004	Psicologia	X

Na Tabela 2.2 estão apresentadas informações sobre os professores orientadores do programa, em relação a: ano e área de titulação de doutorado, tempo de participação em programas de pós-graduação, e respectivos alunos orientados.

TABELA 2.2 a

Distribuição das informações relacionadas aos professores orientadores sobre alunos orientados, ano e área de titulação de doutorado e tempo de participação em programas de pós-graduação

Professor Orientador	Alunos orientados (problema de pesquisa)	Ano de titulação	Área de titulação do doutorado	Tempo (anos) participação em programas de pós-graduação	Tempo (anos) participação no programa investigado
A	1, 11	1992	Psicologia da Educação	20	11
B	4, 9	1980	Psicologia experimental	0	11
C	2	1997	Psicologia Social	0	9
D	10	2001	Engenharia de Produção	0	4
E	5, 7	1989	Psicologia Experimental	17	7
F	3, 6	2001	Engenharia de Produção	5	4
G	8	1980	Psicologia Experimental.	28	7
H	20	1997	Psicologia da Educação	0	9
I	21	1996	Psicologia Clínica	0	9
K	14	1995	Filosofia	0	5
L	15, 19	1997	Psicologia Social	0	9
M	13, 17	1991	Educação	0	11
N	16	1997	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	0	6
O	12, 18	1998	Psicologia Clínica.	0	7
P	28	1997	Psicologia Social	0	-
Q	30	1999	Psicologia Clínica.	0	4
R	31	1977	Psicologia Social	0	11

TABELA 2.2 b

Distribuição das informações relacionadas aos professores orientadores sobre alunos orientados, ano e área de titulação de doutorado e tempo de participação em programas de pós-graduação

S	29	1997	Psicologia Experimental	0	8
T	25	1985	Psicologia Experimental	0	11
U	22, 24	1992	Psicologia Clínica	0	11
W	23, 26	1995	Saúde Mental	23	9
X	27	1995	Psicologia Experimental.	0	9

Fonte: Secretaria do programa de pós-graduação e currículo lattes do orientador

2) Ambiente

O exame dos documentos foi feito em um local previamente destinado para esse fim, livre de interrupções e protegido do acesso de pessoas estranhas para garantir o sigilo das informações sobre os autores que produziram as dissertações. O ambiente tinha iluminação adequada e lugar em que podiam ser dispostos os documentos de forma organizada e adequada para serem analisados.

3) Equipamento e material

- a) Para registro dos dados retirados das dissertações: foram utilizados protocolos, um para cada dissertação, elaborados para esse fim (Apêndice), lapiseira, caneta, papel A4 e borracha.
- b) Para o tratamento e análise dos dados: computador, papel A4, tinta para impressora, impressora.

4) Procedimento

4.1) Critério de seleção do programa de pós-graduação

O programa de pós-graduação foi escolhido por ter a função de capacitar os alunos a produzir conhecimento científico. O Programa de pós-graduação em Psicologia foi escolhido por ser único do estado e por ser o mais acessível para a pesquisadora.

4.2) Contato com o programa de pós-graduação

Por meio de uma carta redigida pela pesquisadora (autorizada pela orientadora) à Coordenadora do curso de pós-graduação em Psicologia, foram explicitados os objetivos da consulta às dissertações, e solicitada à permissão para o acesso e retirada das dissertações que estavam na secretaria do programa de pós-graduação em Psicologia e de documentos com informações sobre seus autores.

4.3) Escolha e seleção das dissertações

As dissertações escolhidas foram de autores que ingressaram no programa a partir do ano de 2000, e que defenderam as dissertações entre 2002 e 2004. Nesse período, as dissertações foram desenvolvidas sob a última mudança estrutural de organização do programa, ocorrida em 2002, composta por três linhas de pesquisa.

No período de 2002 a 2004, foram defendidas 106 dissertações das quais 85 foram relativas a última alteração estrutural do programa. Das 85 dissertações foram escolhidas 31. O número de dissertações escolhidas foi de acordo com a disponibilidade da versão final na secretaria do programa. Para proceder na escolha das 31 dissertações foi construída uma tabela, exemplificada pela Tabela 2.3, com os seguintes dados: nomes dos orientadores e quantidade de dissertações orientadas, por ano de defesa.

TABELA 2.3

Protocolo de registro dos dados para escolha das dissertações a serem examinadas

Ano de defesa Y	
Orientador	Quantidade de dissertações orientadas
B	
.	

A partir dessa organização feita, foi possível escolher os nomes dos orientadores dentre o número total de orientadores e sortear entre os alunos orientados por aqueles

professores escolhidos. Quando havia mais de uma dissertação por professor, era escolhida uma dissertação de cada orientador. Nos anos em que havia apenas uma dissertação orientada na linha, foram escolhidas dissertações das outras linhas para complementar a quantidade definida de dissertações a serem examinadas naquele ano. Foi definida a quantidade mínima de três por linha de pesquisa e por ano de defesa.

Foram sorteadas as dissertações defendidas no ano de 2002, cujas versões definitivas haviam sido entregues pelos seus autores à secretaria do programa da pós-graduação, e assim sucessivamente. Quando um orientador era sorteado no ano de 2002, o nome dele era retirado no sorteio do próximo ano para que outros orientadores tivessem chance de terem as dissertações orientadas escolhidas. A Tabela 2.4 exemplifica o formato da tabela que serviu como protocolo para possibilitar escolher as dissertações a serem examinadas

TABELA 2.4
Protocolo de registro dos dados para escolha das dissertações a serem examinadas

Professor (orientados)	Quantidade de dissertações orientadas	Linha de pesquisa	Ano (de defesa)
B	3	X	2003

4.4) Elaboração do protocolo de registro

O protocolo de registro foi construído a partir da decomposição e análise das variáveis constituintes do fenômeno estudado no problema de pesquisa. A partir do problema de pesquisa “quais comportamentos constituem a classe geral delimitar problema de pesquisa identificados nas dissertações de alunos de pós-graduação em Psicologia” foi considerado que o trabalho científico realizado por alunos de pós-graduação, como um processo de produção de conhecimento científico, constituído pelas classes gerais de comportamentos científicos propostos por Botomé, Kubo, Kienen, Mattana, e Shimbo (2003). São comportamentos constituintes do processo de produção de conhecimento: 1.delimitar problema de produção de conhecimento sobre fenômenos psicológicos, 2.planejar coleta de dados relativos à produção de conhecimento sobre fenômenos psicológicos, 3.coletar dados relevantes para responder a problemas de produção de conhecimento sobre fenômenos psicológicos, 4.organizar e analisar dados coletados para responder a problemas de produção de conhecimento sobre fenômenos

psicológicos, 5. interpretar dados analisados para responder a problemas de produção de conhecimento sobre fenômenos psicológicos, 6. comunicar conhecimento produzido sobre fenômenos psicológicos.

Das seis classes gerais componentes do processo de produzir conhecimento, foi escolhida a classe geral “delimitar problema de pesquisa” por ser a primeira dessas classes e pela sua importância nesse processo pois, é a partir da delimitação do problema de pesquisa, que são tomadas as decisões seguintes que caracterizam os demais classes componentes. Por meio da classe geral escolhida, “delimitar problema de pesquisa”, foi decomposta e identificados os comportamentos específicos de acordo com Catan (1997), que compuseram o protocolo de registro: 1. escolher tema; 2. formular perguntas; 3. formular perguntas de pesquisa; 4. esclarecer perguntas de pesquisa; 5. definir termos utilizados; 6. identificar suposições; 7. explicitar as suposições; 8. explicitar pressupostos; 9. explicitar hipóteses a verificar; 10. avaliar relevância social.

4.5) De coleta de dados

a) Para identificar e extrair o problema de pesquisa nas dissertações examinadas

Nas dissertações foram identificados e extraídos os aspectos indicados no protocolo (Apêndice 1). Nas dissertações nas quais foram identificados problemas de pesquisa em mais de um formato (sob a forma de perguntas, objetivos ou hipóteses), foi considerado para a análise o formato de pergunta. Nas dissertações em que o problema de pesquisa aparecia unicamente como objetivo, foi considerado o objetivo.

Os aspectos examinados foram: 1. a forma de enunciar o problema de pesquisa; 2. os problemas de pesquisa e seus desmembramentos; 3. características de fenômenos nucleares e fenômenos psicológicos presentes nos problemas de pesquisa; 4. pertinência dos fenômenos em relação ao objeto de estudo das linhas de pesquisa; 5. ocorrência de expressões presentes no problema de pesquisa e no respectivo título; 6. tipos de termos presentes no problema de pesquisa e os tipos de termos definidos na Introdução da dissertação; 7. tipos de termos e o grau de precisão, clareza e abrangência da definição desses termos; 8 recursos de linguagem utilizados na formulação do problema de pesquisa.

b) Critérios para organização, análise e tratamento dos dados

1) Para identificar e classificar problemas de pesquisa segundo formato no qual o problema foi apresentado na dissertação

- No formato de pergunta: quando as perguntas eram “abertas” (as possibilidades de resposta não estava enunciadas no problema) e estavam em formato de questão.

Exemplo 1 - Distribuição da forma de enunciar o problema de pesquisa do autor do problema de pesquisa 1 em dissertação de mestrado, defendida no período de 2002 a 2004, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Forma de enunciar o problema de pesquisa

Pergunta	Hipótese	Objetivo geral
1. Como se caracterizam os modelos mentais dos executivos de uma organização e quais suas influências nos processos de resistência à mudança?		

- No formato de objetivo: eram “abertas” (as possibilidades de resposta não estavam enunciadas no problema) e estavam em formato de afirmações.

Exemplo 2 - Distribuição da forma de enunciar o problema de pesquisa do autor 4 em dissertação de mestrado, defendida no período de 2002 a 2004, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Forma de enunciar o problema de pesquisa

Pergunta	Hipótese	Objetivo geral
		4. Investigar as relações professor-aluno da classe hospitalar a partir da análise das observações da interação desta diade, tendo o comportamento do professor como foco desta análise.

- No formato de hipótese: eram “fechadas” (em que as possibilidades de respostas estavam enunciadas no problema de pesquisa), podendo estar enunciado como uma pergunta.

Exemplo 3 - Distribuição da forma de enunciar o problema de pesquisa do autor 9 em dissertação de mestrado, defendida no período de 2002 a 2004, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Forma de enunciar o problema de pesquisa		
Pergunta	Hipótese	Objetivo geral
	9. A nomeação de figuras relativas às palavras de generalização facilitaria a emergência e expansão de classes de respostas em crianças que apresentam dificuldade em ler e escrever?	

2) Para desmembrar problemas de pesquisa

a) Quando havia mais de uma pergunta compondo o problema de pesquisa.

Exemplo 4 – Distribuição do tipo e da quantidade de problema desmembrado a partir do problema de pesquisa extraído da dissertação defendida entre os anos de 2002 e 2004, pelo autor do problema de pesquisa 3, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Problema de pesquisa extraído	Problema desmembrado
3. Quais as características da perícia psicológica na instância judicial? Quais as implicações da perícia psicológica na tomada de decisão sobre a resolução de conflitos familiares?	1)Quais as características da perícia psicológica na instância judicial? 2)Quais as implicações da perícia psicológica na tomada de decisão sobre a resolução de conflitos familiares?

b) Quando havia mais de uma pergunta compondo o problema de pesquisa, unida pela partícula e.

Exemplo 5 - Distribuição do tipo e da quantidade de problema desmembrado a partir do problema de pesquisa extraído da dissertação defendida entre os anos de 2002 e 2004, pelo autor do problema de pesquisa 1, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Problema de pesquisa extraído	Problema desmembrado
1.Como se caracterizam os modelos mentais dos executivos de uma organização e quais suas influências nos processos de resistência à mudança?	1)Como se caracterizam os modelos mentais dos executivos de uma organização 2)Quais suas influências nos processos de resistência à mudança?

- a) Quando havia uma frase com mais de um sujeito, mais de um verbo ou mais de um complemento.

Exemplo 6 - Distribuição do tipo e da quantidade de problemas desmembrados a partir do problema de pesquisa extraído da dissertação defendida entre os anos de 2002 e 2004, pelo autor do problema de pesquisa 15, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Problema de pesquisa extraído	Problema desmembrado
15. Como se formam práticas e discursos homossexuais nos períodos de anos 70/80 à atualidade no Brasil, quais suas rupturas, deslocamentos; como o enunciado da identidade atravessa esse discurso contemporaneamente. Com a ruptura desse dispositivo de identidade, que outros modos de subjetivação surgem?	1) Como se formam práticas e discursos homossexuais nos períodos de anos 70/80 à atualidade no Brasil 2) Quais suas rupturas, deslocamentos; 3) Como o enunciado da identidade atravessa esse discurso contemporaneamente. 4) Com a ruptura desse dispositivo de identidade, que outros modos de subjetivação surgem?

3) Para identificar e classificar fenômenos psicológicos e fenômenos nucleares nos problemas de pesquisa

As definições utilizadas foram:

a) Fenômenos psicológicos: processo comportamental apresentado por organismos vivos. Processo comportamental: foi considerado como um sistema de relações entre aspectos do ambiente (classe de estímulos antecedentes) em que o organismo vivo se encontra, o que o organismo faz (classe de respostas) no ambiente e o que decorre do fazer do organismo (classe de estímulos conseqüentes) no ambiente ou no próprio organismo (Botomé, 2001).

b) Fenômenos nucleares do problema de pesquisa: fenômenos nucleares são os que apareceram na formulação do problema de pesquisa como complemento dos pronomes interrogativos (como, quais, o que) ou de verbos como investigar, examinar, analisar. Os fenômenos nucleares foram considerados tanto fenômenos psicológicos ou de outra natureza, como também relações entre fenômenos sobre o qual o conhecimento será produzido.

Exemplo 7 - Distribuição do tipo de problema de pesquisa, dos formatos dos termos que expressam os fenômenos psicológicos, dos tipos de fenômenos nucleares presentes no problema de pesquisa e da indicação de ocorrência do fenômeno psicológico como fenômeno nuclear, extraído da dissertação defendida no período de 2002 a 2004 pelo autor do problema de pesquisa 1 de um programa de pós-graduação em Psicologia

Problema de pesquisa extraído da dissertação	Fenômenos nucleares (sublinhado)
1. Como se caracterizam os modelos mentais dos executivos de uma organização e quais suas influências nos processos de resistência à mudança?	- <u>Influência</u> dos modelos mentais dos executivos nos processos de resistência à mudança - <u>Características</u> dos modelos mentais

A ocorrência de fenômenos psicológicos como fenômenos nucleares foi estabelecida ao identificar o fenômeno nuclear como sendo propriamente o fenômeno psicológico ou quando era parte de uma relação que constituía o fenômeno psicológico.

Os formatos dos termos que expressam os fenômenos foram classificados posteriormente à identificação dos fenômenos psicológicos e alocados conforme três classificações: em forma de verbo, verbo substantivado e substantivo.

Exemplo 8 - Distribuição do tipo de problema de pesquisa, dos formatos dos termos que expressam os fenômenos psicológicos, dos tipos de fenômenos nucleares presentes nos problemas de pesquisa e da indicação de ocorrência do fenômeno psicológico como fenômeno nuclear, extraído da dissertação defendida no período de 2002 a 2004 pelo autor do problema de pesquisa 1, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Problema de pesquisa extraído da dissertação	Formato dos termos que expressam os fenômenos psicológicos			Fenômenos nucleares (sublinhado)	Há fenômeno psicológico como fenômeno nuclear
	Verbo (em itálico)	Verbo substantivado (verbo em itálico)	Substantivo		
1. Como se caracterizam os modelos mentais dos executivos de uma organização e quais suas influências nos processos de resistência à mudança?		-Processos de resistência à mudança (resistir)	-Modelos mentais dos executivos	- <u>Influência</u> dos modelos mentais dos executivos nos processos de resistência à mudança - <u>Características</u> dos modelos mentais	X

4) Para classificar problemas de pesquisa de acordo com a pertinência dos fenômenos nucleares em relação ao objeto de estudo das linhas de pesquisa do programa

Foram transcritos os fenômenos definidos pelo Programa de pós-graduação, do folder do programa, retirado na secretaria do programa de pós-graduação. A pertinência dos fenômenos

objeto da linha de pesquisa em relação aos fenômenos nucleares extraídos dos problemas de pesquisa foi considerada quando o fenômeno nuclear estava relacionado, em algum grau, com o objeto de estudo das linhas de pesquisa, segundo os critérios:

a) Pertinente: Quando as expressões dos fenômenos nucleares extraídos do problema de pesquisa se relacionam diretamente com os fenômenos descritos. As expressões poderiam ser as mesmas utilizadas para expressar o fenômeno nuclear e os fenômenos definidos pelo programa. Podiam ser sinônimos, como também equivalentes (fenômenos com definições que são semelhantes entre si). A pertinência era considerada a partir do grau de equivalência das expressões. Quanto maior quantidade das mesmas expressões utilizadas, mais pertinente.

b) Parcialmente pertinente: Quando o fenômeno nuclear não (está contido de forma parcial) está contido totalmente em nenhuma das categorias, isto é, as expressões que se referiam aos fenômenos presentes no problema de pesquisa examinado não tinham equivalência integral com aqueles expressos como objetos de estudo da linha.

c) Impertinente: Quando não pode ser inserido o fenômeno nuclear em nenhuma das categorias descritas. Não foram identificadas expressões equivalentes ou sinônimas, em nenhum grau.

Exemplo 9 - Distribuição dos tipos de fenômenos nucleares identificados no problema de pesquisa extraído da dissertação do autor do problema de pesquisa 1 e a pertinência dos fenômenos nucleares aos fenômenos objeto de uma das linhas de pesquisa

Categoria dos fenômenos objeto de estudo da linha e pesquisa G do programa de pós-graduação	Problema de pesquisa	Fenômenos nucleares	Pertinência dos fenômenos nucleares em relação aos fenômenos objeto da linha		
			Pertinente	Parcialmente pertinente	Impertinente
I. Formação, atuação profissional e constituição das profissões	1. Como se caracterizam os modelos mentais dos executivos de uma organização e quais suas influências nos processos de resistência à mudança?	- <u>Influência</u> dos modelos mentais dos executivos nos processos de resistência à mudança - <u>Características</u> dos modelos mentais	X		

5) Para comparar tipo e quantidade de expressões presentes no enunciado do problema de pesquisa em relação ao respectivo título da dissertação

As expressões dos problemas de pesquisa e dos títulos eram comparadas entre si e alocadas primeiramente na coluna de expressões presentes no problema de pesquisa e no título. Quando uma expressão (uma palavra ou uma frase inteira) não era comum, era alocada

nas colunas como expressões presentes somente no título ou expressões presentes somente no problema de pesquisa.

As unidades (menor parte de uma expressão) das expressões foram separadas quando as frases eram muito extensas e podiam ser separadas, ou quando alocadas dentro da mesma coluna de um mesmo problema de pesquisa, ou quando a próxima expressão aparecia classificada em outra coluna.

Os termos que eram sinônimos ou que tinham formas semelhantes agrupados na mesma coluna da tabela e separadas por um traço. Os elementos de ligação (e, a, as, o, as, de) não foram considerados na análise.

Exemplo 10 - Distribuição do tipo de problema de pesquisa extraído da dissertação defendida no período de 2002 a 2004, pelo autor do problema de pesquisa 12 e seu respectivo título, das expressões presentes no problema e no título, das expressões presentes somente no título e no problema de problema de pesquisa, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Tipos de problema de pesquisa	Títulos das dissertações	Expressões presentes no problema de pesquisa e no título	Expressões presentes somente no título	Expressões presentes somente no problema de pesquisa
12. O que sustenta uma relação amorosa?	O que sustenta uma relação amorosa? Um estudo psicanalítico	-O que sustenta -Sustenta -Relação amorosa	-Um estudo psicanalítico	

6) Para identificar termos presentes no problema de pesquisa e termos definidos na introdução da dissertação

Os termos foram identificados quando havia definições diferentes para cada linha de pesquisa, ou subárea de atuação na Psicologia, como também em outras áreas do conhecimento. Assim como termos consagrados na área de Psicologia, mas que necessitam serem definidos para que houvesse entendimento dos limites de abrangência dos fenômenos (Catan, 1997). Exemplo: autonomia, representações sociais.

Expressão extraída do problema de pesquisa composta por mais de uma palavra que juntas se referiam a um determinado fenômeno e separadas, cada palavra se referiam a fenômenos diferentes. Exemplo: A expressão “modelos mentais” tem uma definição específica. Se forem separadas as palavras, a definição é distinta: A expressão “mentais” tem uma definição distinta de modelos mentais.

Exemplo 11 - Distribuição das quantidades e dos tipos de termos extraídos dos problemas de pesquisa e dos tipos e das quantidades de termos definidos nas dissertações defendidas no período de 2002 a 2004, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Problema de pesquisa			
Quantidade de termos extraídos	Tipos de termos extraídos	Tipos de termos definidos	Quantidade de termos definidos
3	Modelos mentais	X	3
	Processos de resistência	X	
	Mudança	X	

7) Para avaliar o grau de precisão, clareza e abrangência das definições dos termos presentes no problema de pesquisa

- a) Para avaliar a precisão da definição dos termos, foi definida como:
- **Precisa:** possibilita identificar um único evento, processo ou fenômeno.
 - **Parcialmente precisa:** possibilita identificar mais de um evento, processo ou fenômeno.
 - **Imprecisa:** não permite a distinção entre evento, processo ou fenômeno.
- b) Para avaliar a clareza da definição dos termos, foi definida como:
- **Clara:** quando é possível determinar a qual situação específica se aplica, quando há limite na definição (Copi, 1978)
 - **Parcialmente clara:** quando os limites da definição não são determinados precisamente
 - **Confusa:** não é possível determinar os limites da definição
- c) Para avaliar a abrangência da definição dos termos, foi definida como:
- **Específica:** definição feita apenas do termo extraído
 - **Parcialmente específica:** definição de outros termos combinados com o termo extraído
 - **Amplo:** definição circular que envolvia outros termos combinados

Os termos foram escolhidos quando apresentavam definições diferentes para cada linha de pesquisa, ou subárea de atuação na Psicologia, como também em outras áreas de conhecimento. Termos conhecidos e usados por pesquisadores de mais de uma área de conhecimento foram escolhidos como aqueles a serem definidos para que a compreensão dos

limites do seu significado de abrangência dos fenômenos fosse avaliada (Catan, 1997). Por exemplo: autonomia

As definições feitas na introdução das dissertações quando foi identificado que os autores definiam termos diferentes dos extraídos dos problemas de pesquisa, mesmo que fossem sinônimos, foram desconsideradas (as definições feitas).

Exemplo: termo extraído do problema de pesquisa: grupo. Termo definido na dissertação: equipe. A definição do termo equipe não foi considerada como definição do termo grupo, extraído do problema de pesquisa, mesmo que pareçam sinônimos um do outro.

Exemplo 12 Distribuição dos tipos de termos extraídos do problema de pesquisa, de acordo com o grau de precisão, clareza e abrangência das definições desses termos, da dissertação defendida no período de 2002 a 2004, pelo autor do problema de pesquisa 1, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Grau de precisão da definição dos termos extraídos dos problemas de pesquisa apresentada na Introdução			Grau de clareza da definição dos termos extraídos do problema de pesquisa apresentada na Introdução			Grau de amplitude da definição dos termos extraídos do problema de pesquisa apresentada na Introdução			Termos não Definidos
Imprecisa	Parcial. Precisa	Precisa	Confusa	Parcial. claro	Clara	Ampla	Parcial. Especifica	Específica	
		-Modelos mentais -Processos de resistência -Mudança			-Modelos mentais -Processos de resistência -Mudança			-Modelos mentais -Processos de resistência -Mudança	

8) Para identificar tipos de figuras de linguagem utilizados na formulação do problema de pesquisa

Nos problemas de pesquisa foram identificadas expressões ou palavras que podiam ser classificados de acordo com o texto “tipos de erros de redação frequentes em dissertações de pós-graduandos e de universitários” (Botomé e cols. 2000) como metáforas ou reificações (antromorfizações), denominados de recursos de linguagem. Depois de identificados, foram classificados por tipo de figuras de linguagem e numerados para cada problema de pesquisa.

Para classificar como metáfora ou reificação as expressões presentes nos problemas de pesquisa, foram utilizadas também as definições feitas por Nicola e Infante (1994) e Cegala (1993) em que:

Reificação: consiste em fazer seres inanimados ou irracionais agirem e sentirem como pessoas humanas. Nesse tipo de figura é dada vida a seres inanimados. Consiste em dar características de seres animados a seres inanimados.

Metáfora: quando ocorre um desvio do significado próprio de uma palavra, a partir de uma comparação ou característica comum entre dois seres ou fatos. É uma comparação subjetiva.

Exemplo 13 - Distribuição do tipo de problema de pesquisa extraído das dissertações defendida no período de 2002 a 2004, pelo autor do problema de pesquisa 1, dos tipos de recursos de linguagem utilizados, da quantidade e dos tipos de termos, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Tipos de problemas de pesquisa extraídos das dissertações	Quantidade	Tipo de figuras de linguagem utilizado	Tipos de termos
1. Como se caracterizam os modelos mentais dos executivos de uma organização e quais suas influências nos processos de resistência à mudança?	1	Reificação	Modelos mentais
	1	Metáfora	Modelos mentais

III

COMPORTAMENTO CIENTÍFICO DE ENUNCIAR UM PROBLEMA DE PESQUISA

O início de um processo de produção de conhecimento científico ocorre, conforme exame de autores como Botomé, 1997; Booth, Colomb e Williams, 2000, com a formulação de perguntas sobre o que o autor tem interesse em produzir conhecimento. Perguntas feitas sobre fenômenos e processos de interesse do pesquisador possibilitam a ele formular problemas de pesquisa que constituem a primeira etapa de um processo de produção de conhecimento científico. É necessário cuidado em relação aos comportamentos do cientista, pois todas as etapas seguintes serão decorrentes da realização do delimitar problema de pesquisa (Botomé, 1997). Para que essa etapa seja realizada apropriadamente, são necessárias aprendizagens bem desenvolvidas, pois o quanto o cientista conhece sobre “o perguntar” em um trabalho científico, determina o tipo de processo realizado. O comportamento de perguntar é imprescindível para uma formação científica, possibilitando ao profissional lidar com relações, com a realidade dinâmica e aprimorar o conhecimento científico existente (Catan, 1997).

Para Luna (2003) é necessária existência de uma pergunta de pesquisa no trabalho científico para orientar as demais etapas que serão realizadas. Oliveira (1984) também afirma que o projeto de pesquisa é iniciado com a formulação de uma pergunta que o cientista tem interesse em responder. Autores como Botomé, (1997); Luna (2003); Booth e cols. (2000); Catan (1997) afirmam que uma pergunta é o formato mais apropriado para ser expresso um problema de pesquisa em uma produção de conhecimento científico. Formular um problema de pesquisa no formato de uma pergunta possibilita que possíveis respostas ao problema possam ser ampliadas, ao contrário dos formatos de objetivo e de hipótese, que conduzem a confirmação de uma afirmação e à confirmação de uma suposição, respectivamente.

Luna (2003) afirma que, quando o problema de pesquisa é considerado como objetivo da pesquisa, há necessidade de clareza suficiente em relação à função de um e outro. Objetivo da pesquisa, segundo o autor, talvez seja uma expressão introduzida no planejamento de uma pesquisa pelas exigências de formulários de agências de fomento, como forma de aumentar a probabilidade de o pesquisador explicitar a relevância de um projeto de pesquisa. À exceção dessa última condição, problema de pesquisa e objetivos de pesquisa são coincidentes. Luna (2003) questiona também o uso da hipótese como problema de pesquisa, pois a hipótese surge porque existe previamente um problema de pesquisa, sendo esta mais específica que o

problema de pesquisa. Para o autor, hipótese deriva do problema de pesquisa e não pode confundir-se com ele. O importante na aprendizagem dos cientistas é ter clareza em relação às funções de cada formato, seja de pergunta, hipótese ou objetivo. Se o cientista tem claro essas diferentes funções, seu uso será coerente com tipo de conhecimento necessário a ser produzido.

1. Formas de enunciar problemas de pesquisa identificados nas dissertações do programa de pós-graduação

Nas tabelas 3.1a, 3.1b, 3.1c são apresentados os dados relativos à forma de enunciar os problemas de pesquisa extraídos das dissertações de mestrado defendidos no período de 2002 a 2004, de um programa de pós-graduação em Psicologia. As formas de enunciar são divididas em três tipos: pergunta, objetivo geral e hipótese.

Na Tabela 3.1a em que estão apresentados os dados referentes aos problemas de pesquisa de número 1 a número 11, os autores dos problemas de pesquisa 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10 e 11 apresentam o problema de pesquisa enunciado em forma de pergunta.

Os problemas de pesquisa 4 e 9 são enunciados na forma de objetivos geral e de hipótese, respectivamente. O problema de pesquisa 9, mesmo que apresentado estruturalmente sob a forma de enunciar de uma pergunta, é uma hipótese.

Na Tabela 3.1b dos problemas de pesquisa de 12 a 21, os autores dos problemas 12, 13, 15, 17 e 18 apresentam o problema de pesquisa enunciado em forma de pergunta. Enquanto os problemas de pesquisa 14 e 21 são enunciados em forma de objetivo e hipótese, respectivamente.

Nos problemas de pesquisa 16, 19 e 20 são apresentados de duas formas distintas: no formato de objetivo e de pergunta. O problema de pesquisa 21 está enunciado tanto na forma de hipótese quanto de objetivo geral.

O autor do problema de pesquisa 16 quando o enuncia na forma de pergunta, apresenta quatro perguntas, e quando enuncia em forma de objetivo, apresenta um objetivo geral. O enunciado do problema na forma de objetivo geral tem grau de generalidade maior que cada uma das quatro perguntas que compõe o problema quando enunciado na forma de pergunta.

TABELA 3.1a

Distribuição da forma de enunciar o problema de pesquisa de autores em dissertações de mestrado dos autores de 1 a 11, defendidas no período de 2002 a 2004, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Forma de enunciar o problema de pesquisa		
Pergunta	Hipótese	Objetivo geral
1. Como se caracterizam os modelos mentais dos executivos de uma organização e quais suas influências nos processos de resistência à mudança?		
2. Em que medida o fato de estar trabalhando, resulta em promoção de autonomia nos usuários, em um serviço de saúde mental?		
3. Quais as características da perícia psicológica na instância judicial? Quais as implicações da perícia psicológica na tomada de decisão sobre a resolução de conflitos familiares?		
		4. Investigar as relações professor-aluno da classe hospitalar a partir da análise das observações da interação desta díade, tendo o comportamento do professor como foco desta análise.
5. Quais as características das propagandas transmitidas pela televisão e sua consistência com o objetivo de prevenir comportamentos do uso de drogas ilícitas pela população?		
6. Quais características das condições de trabalho e de saúde dos motoristas de transporte coletivo por ônibus?		
7. Quais percepções das pessoas de um grupo de psicoterapia psicodramática sobre aspectos envolvidos no processo terapêutico?		
8. Que relação existe entre interações ocorridas em grupos formados por profissionais do mesmo campo das interações ocorridas em grupos formados por profissionais de campos diferentes? Quais as características das interações de ambos os tipos de grupo?		
	9. A nomeação de figuras relativas às palavras de generalização facilitaria a emergência e expansão de classes de respostas em crianças que apresentam dificuldade em ler e escrever?	
10. O que caracteriza a atuação do psicólogo e de outros profissionais que praticam o coaching nas organizações de trabalho?		
11. Quais características da incidência de Burnout em pediatras de uma organização hospitalar pública?		

TABELA 3.1b

Distribuição da forma de enunciar o problema de pesquisa de autores em dissertações de mestrado dos autores de 12 a 21, defendidas no período de 2002 a 2004, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Forma de enunciar o problema de pesquisa		
Pergunta	Hipótese	Objetivo geral
12. O que sustenta uma relação amorosa?		
13. Quais as representações das/os idosos sobre suas relações de gênero na situação de conjugalidade?		
		14. Proposições freudianas relativas às diferenças entre o desenvolvimento de meninos e meninas, determinantes da sexualidade adulta. Torna-se necessário questionar o que as mudanças sociais podem ter ocasionado aos resultados dessas investigações.
15. Como se formam práticas e discursos homossexuais nos períodos de anos 70/80 à atualidade no Brasil. Quais suas rupturas, deslocamentos; como o enunciado da identidade atravessa esse discurso contemporaneamente. Com a ruptura desse dispositivo de identidade, que outros modos de subjetivação surgem?		
16. Como os jovens se fazem amados e amantes na contemporaneidade? Quais as mediações culturais e ideológicas das quais podem lançar mão para viver sua experiência amorosa? Como se apropriam dessas racionalidades diversificadas e significam seus relacionamentos amorosos? Como concebem o amor?		Investigar o modo como os relacionamentos amorosos estão sendo estabelecidos e concebidos na contemporaneidade, tendo em vista as mudanças que envolvem a intimidade e as relações de gênero.
17. Quais os sentidos produzidos por trabalhados/es rurais sobre a divisão sexual do trabalho em um assentamento coletivo organizado pelo MST?		
18. Como, a partir da análise da fala de afásicos, podemos encontrar a confirmação de que a subjetividade decorre de uma articulação significativa e como essa dimensão do sujeito, no caso dos afásicos, pode ser recuperada através do manejo desse discurso na situação terapêutica?		
19. Como os trabalhadores desempregados da cidade de Florianópolis que freqüentam o SINE vivenciam a situação de desemprego?		Investigar a vivência da situação de desemprego para trabalhadores desempregados freqüentadores do SINE (Sistema Nacional de Empregos) da cidade de Florianópolis.
20. Como ocorre e quais as características dos processos de aprender e ensinar via prática pedagógica de projetos de pesquisa?		Analisar como ocorre e quais características do processo de aprender e de ensinar via prática pedagógica de projetos de pesquisa com alunos de 1ª série do ensino médio do Colégio Radical.
	21. As “histórias de vida” podem contribuir para os trabalhos de orientação na reorientação profissional?	Investigar se e como a técnica “histórias de vida” pode contribuir para os processos de Orientação Profissional.

TABELA 3.1c

Distribuição da forma de enunciar o problema de pesquisa de autores em dissertações de mestrado dos autores de 22 a 31, defendidas no período de 2002 a 2004, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Forma de enunciar o problema de pesquisa		
Pergunta	Hipótese	Objetivo geral
22. Quais são os riscos percebidos nas condições e organização do trabalho à saúde do trabalhador de uma indústria cerâmica?		
23. Quais são as características da população e dos atendimentos psicológicos infantis realizados na clínica-escola?		Caracterizar o atendimento psicológico infantil no STPS, em relação à população e aos atendimentos realizados no SAI.
		24. Examinar possíveis repercussões da mastectomia sobre a concepção de identidade e de corpo em mulheres antes portadoras de câncer de mama, tendo elas se submetido ou não a cirurgia de plástica reparadora.
25. Quais as características estruturais e funcionais das interações sociais e dos comportamentos de ameaça e agressões em crianças com idade pré-escolar?		
26. Quais as características do comportamento de cuidar em famílias em situação de risco psicossocial com crianças em cuidados alternativos?		
		27. Identificar quais as concepções que as mães primíparas têm ao longo do primeiro ano de vida da criança sobre o processo de desenvolvimento infantil
	28. A mensagem escrita com ênfase no tipo de transmissão do vírus da AIDS influencia na retenção de informações por parte de adolescentes?	Compreender o papel dos meios de informação escrita (panfletos) na circulação do conhecimento sobre a prevenção da AIDS.
	29. A intervenção psicológica (técnica de relaxamento progressivo, estabelecimento de metas, visualização e respiração profunda) através de um trabalho interdisciplinar entre o psicólogo e o fisioterapeuta auxilia na recuperação de atletas de futebol lesionados.	
30. Qual o impacto que a internação de uma criança em unidade de terapia intensiva pediátrica gera nas relações familiares?		Investigar o impacto que a internação de uma criança em unidade de terapia intensiva pediátrica gera nas relações familiares.
31. Qual o impacto de uma exposição científica nas representações sociais sobre o meio ambiente dos alunos do ensino médio?		

No problema de pesquisa 19 é utilizada diferentemente a expressão “vivência” na pergunta e no objetivo. Quando o autor apresenta o problema no formato de objetivo, utiliza a expressão “investigar a vivência” e quando apresenta no formato de pergunta utiliza a expressão “Como os trabalhadores (...) vivenciam”.

O autor do problema de pesquisa 20 quando o apresenta na forma de objetivo geral utiliza a expressão “(...) com alunos de 1ª série do ensino médio do Colégio Radical”. Identificando o local onde será realizada a coleta de dados.

O problema de pesquisa 21 está enunciado sob duas formas: como hipótese e objetivo. O autor apresenta a expressão “As histórias de vida podem contribuir” na pergunta e no objetivo geral apresenta a expressão “Investigar se e como a técnica histórias de vida pode contribuir”. Outra expressão utilizada pelo autor no problema de pesquisa 21, mais especificamente na pergunta, é a expressão “(...) para os trabalhos de orientação na reorientação profissional” e no objetivo geral utiliza a expressão “(...) para processos da orientação profissional”.

Na Tabela 3.1c referente aos problemas de 22 a 31, os autores dos problemas de pesquisa 22, 25, 26, 31 enunciam o problema em forma de pergunta. Os problemas de pesquisa 24, 27 são enunciados em forma de objetivo. O problema de pesquisa 29 mesmo que apresentado estruturalmente sob a forma de enunciar de um objetivo, é uma hipótese.

Os problemas 23, 28, 30 são enunciados em dois formatos. Os problemas de pesquisa 23 e 30 são enunciados em forma de pergunta e de objetivo. O problema 28 é enunciado em forma de objetivo e de hipótese.

No problema de pesquisa 28 quando apresentado sob a forma de hipótese, é utilizada a expressão “A mensagem escrita com ênfase no tipo de transmissão do vírus da AIDS”. No objetivo geral é utilizada a expressão “Compreender o papel dos meios de informação escrita na circulação do conhecimento sobre a prevenção da AIDS”. Em outra parte do objetivo geral do problema de pesquisa 28, é apresentada a expressão “compreender o papel (...) na circulação do conhecimento” e na pergunta aparece “a mensagem escrita influencia na retenção de informações”. No objetivo é apresentada a expressão “(...) sobre a prevenção da AIDS”, na pergunta aparece a expressão “(...) no tipo de transmissão do vírus da AIDS”.

No problema de pesquisa 23 o autor apresenta duas formas de enunciar o problema de pesquisa, como pergunta e como objetivo. No objetivo geral, é utilizada a expressão “(...) Atendimentos realizados no SAI”, sem outra expressão correspondente na pergunta. São utilizadas expressões diferentes quando enuncia o problema de pesquisa nos diferentes

formatos. Quando enuncia no formato de pergunta utiliza a expressão “atendimentos psicológicos infantis realizados na clínica–escola” e no objetivo geral utiliza a expressão “(...) Atendimento psicológico infantil realizado no STPS”.

O problema de pesquisa 30 está apresentado em duas formas de enunciar pelo autor, em forma de pergunta e de objetivo geral. A pergunta apresenta expressões iguais ao objetivo geral, com exceção da expressão “qual” utilizada no início da pergunta. No objetivo geral aparece a expressão “investigar”.

1.1 As funções da pergunta, objetivo e hipótese como formas de enunciar um problema de pesquisa provavelmente não estão claramente distintas para os autores dos problemas de pesquisa de 12 a 31

Na Tabela 3.1a é possível perceber que há predominância de problemas de pesquisa enunciados na forma de pergunta. Dois dos 11 problemas de pesquisa estão enunciados na forma de hipótese e de objetivo. Considerando que a maior parte dos problemas de pesquisa foi enunciada em forma de pergunta pode ser afirmado que, provavelmente, há um grau alto de concordância entre os orientadores sobre a forma mais adequada de enunciar o problema de pesquisa para a função que será realizada, que é a produção de conhecimento científico.

Na Tabela 3.1b o problema de pesquisa 16 ao ser enunciado pelo autor sob duas formas, de pergunta e de objetivo geral, são utilizadas expressões distintas em cada um dos formatos. Na forma de pergunta apresenta quatro perguntas com expressões como: “quais as mediações culturais e ideológicas das quais podem lançar mão para viver sua experiência amorosa:” No objetivo geral utiliza expressões como “mudanças que envolvem a intimidade e as relações de gênero”. Embora as expressões fossem gerais, tanto no formato de objetivo quanto no de pergunta, quando o problema de pesquisa é enunciado no formato de objetivo, há uma “condensação” das quatro perguntas apresentadas em uma única afirmação, cujo grau de generalidade envolve o que está explicitado em quatro perguntas.

Semelhantemente ocorre em outros problemas enunciados em dois formatos distintos que apresentam diferença na utilização das expressões entre uma forma e outra de enunciar o problema de pesquisa. Luna (2003) afirma que se os objetivos e perguntas forem análogos, não há necessidade de usar o objetivo. Sendo assim, por que utilizar expressões que apresentam significados diferentes ou com generalidade diferente entre um formato e outro, se

estão se referindo a um mesmo tema? Possivelmente os autores podem não atentar para a função de uma pergunta de pesquisa em uma produção de conhecimento científico.

Ao utilizar expressões diferentes quando enunciam os problemas de pesquisas com ou outro formato, os autores podem estar se referindo a um tema e não a um fenômeno, mesmo que as expressões utilizadas constituam dimensões diferentes do mesmo fenômeno. Por exemplo, no problema 21, no formato de hipótese é utilizada a expressão: “contribuir para os trabalhos de orientação na reorientação profissional” e no objetivo é utilizada a expressão: “contribuir para processos de orientação profissional”. O que é mais específico ou mais amplo nas expressões utilizadas pelo autor? Por que utilizar expressões que se referem os processos distintos? É possível que não tenha havido identificação, explicitação e definição dos termos, pois ele utiliza as expressões no objetivo e na pergunta como se referissem ao mesmo fenômeno. Ou, o fenômeno é muito complexo ou está se referindo a um tema. Se estiver envolvendo um tema, possivelmente não houve delimitação adequada do problema de pesquisa.

No problema de pesquisa 20, da Tabela 3.1b, o local onde o fenômeno de pesquisa foi observado está identificado. É possível conjecturar que o autor ou não se atentou, ou não se preocupou com a manutenção do sigilo em relação à identidade da organização cujos dados foram coletados. Isso pode ter ocorrido pelo fato de o pesquisador não ter clareza sobre a diferença entre o que é caracterizar e o que é identificar o local de coleta de dados, ou não tinha clareza sobre a distinção entre um problema de intervenção e um problema de pesquisa. Luna (2003) distingue a prestação de serviço e pesquisa, mostrando que têm funções diferentes na produção de conhecimento. A prestação de serviço, ou um problema de intervenção se refere diretamente a determinado objetivo de solucionar um determinado problema. O problema de pesquisa tem como critério a produção de um conhecimento novo.

Os problemas de pesquisa 28 e 29 (Tabela 3.1c) são enunciados na forma de hipótese. É possível inferir que os autores não aprenderam a identificar e caracterizar qual formato mais adequado a uma produção de conhecimento. Para Luna (2003) a hipótese é mais específica que a pergunta, pois é derivada dela. Catan (1997) considera que quando a hipótese é tomada como problema de pesquisa, muito provavelmente há desconsideração de muitas variáveis que interferem nas decisões realizadas no processo de produção, assim como na escolha de uma determinada hipótese dentre as explicitadas para que seja testada como parte do processo de produção de conhecimento. Utilizar a forma de hipótese para enunciar o

problema de pesquisa é considerar que o problema de pesquisa é a verificação de partes do fenômeno – o que está enunciado na hipótese, e não todo o fenômeno.

Nos problemas 23, 28 e 30 (Tabela 3.1c), como nos problemas 16, 19, e 21 (Tabela 3.1b), os autores utilizam duas formas de enunciar o problema de pesquisa. Por que são usadas duas formas de enunciar o problema de pesquisa? O objetivo e problema de pesquisa são semelhantes, e não há necessidade de utilizar um objetivo para explicitar o que um problema de pesquisa exclusivamente possibilita realizar (Luna, 2003). Utilizar duas formas de enunciar o problema de pesquisa pode ser indício de que a função que cada formato possibilita, não está sendo aprendida por alguns dos autores.

No problema 28 da Tabela 3.1c são utilizadas expressões distintas quando o autor enuncia o problema nos diferentes formatos. No formato de hipótese enuncia o problema como: “a mensagem escrita com ênfase no tipo de transmissão do vírus da AIDS influencia na retenção de informações” e no objetivo “compreender o papel dos meios de informação escrita (panfletos) na circulação do conhecimento sobre a prevenção da AIDS”. “Influencia” e “retenção” são fenômenos diferentes. Nas expressões “mensagem escrita” e “meios de comunicação escrita” pode ser inferido que o grau de generalidade é distinto entre a expressão utilizada na forma de objetivo e na utilizada na forma de pergunta. Kubo (1993) afirma que os fenômenos podem ser decompostos e analisados em vários níveis de complexidade de acordo com o escopo da pesquisa. Mas no caso do problema de pesquisa 28 em que as expressões são utilizadas na forma de objetivo geral com um grau de generalidade e na forma de pergunta um outro, possivelmente o autor não atentou para os distintos níveis de complexidade dos fenômenos aos quais as expressões se referiam. A definição e explicitação das definições dos termos utilizados (Catan, 1993; Botomé, 1997) poderia fazer com que o autor identificasse mais precisamente os fenômenos referentes a cada expressão utilizada. Não havendo clareza sobre o fenômeno objeto de estudo, em decorrência disso, pode não ter havido uma delimitação do fenômeno, pois o enunciado do problema parece envolver mais um tema do que um fenômeno. É possível inferir que são dois problemas de pesquisa distintos, com expressões distintas, utilizadas como se fossem sinônimos.

No problema de pesquisa 23 (Tabela 3.1c) os locais explicitados pelo autor no formato de pergunta e de objetivo são díspares. Os locais caracterizados pelo autor ao enunciar o objetivo geral e a pergunta podem possibilitar inferir que estão caracterizando fenômenos distintos. Os locais explicitados na forma de enunciar de pergunta e de objetivo, necessariamente teriam que ser iguais. A explicitação de locais específicos no objetivo geral,

e distintos na forma de enunciar de pergunta, é um indício de que o autor não distingue a função das diferentes formas de enunciar o problema de pesquisa.

Em síntese, as tabelas 3.1a, 3.1b e 3.1c são referentes à variável formato pelo qual o problema de pesquisa foi apresentado. Na Tabela 3.1a é possível verificar, pelos dados apresentados, que o formato predominante é o de pergunta, o qual os autores enfatizaram como o formato mais adequado para expressar um problema de pesquisa. Na Tabela 3.1b é possível visualizar que metade dos problemas de pesquisa são enunciados apenas do formato de pergunta e a outra metade são enunciados em outros formatos, dentre esses, três são enunciados em dois formatos. Outro aspecto importante é o grau de generalidade utilizado quando o autor apresentava o problema de pesquisa em dois formatos. O que pode ser possível afirmar, é que há um grau de desconhecimento sobre as funções dos diferentes formatos. Se Luna (2003) afirma que a hipótese é mais específica que a pergunta e que a determinação de uma hipótese é o grau de explicitação da resposta no enunciado, há um equívoco na escolha do formato para uma produção de conhecimento científico. Seria adequado se fosse uma pergunta de intervenção, como afirma Catan, (1997).

2. Tipos e quantidades de “problemas de pesquisa” desmembrados a partir dos problemas de pesquisa originais nas dissertações das linhas de pesquisa do programa de pós-graduação

Nas tabelas 3.2a, 3.2b e 3.2c estão apresentados os dados referentes aos tipos e quantidades de problemas de pesquisa desmembrados a partir dos problemas de pesquisa extraídos das dissertações defendidas entre 2002 e 2004, pelos autores dos problemas de pesquisa 1 a 31, de um programa de pós-graduação em Psicologia.

Na Tabela 3.2a estão apresentados os dados referentes aos problemas de pesquisa de 1 a 11, extraídos das dissertações defendidas entre 2002 e 2004. Desses 11 problemas de pesquisa seis foram desmembrados. Todos os problemas de pesquisa desmembrados o foram em dois.

Os problemas de pesquisa 6 e 10 estão desmembrados em duas perguntas de caracterização de fenômeno.

Os problemas de pesquisa 1, 3, 5 e 8 apresentam em uma das perguntas desmembradas uma relação entre um ou mais fenômenos psicológicos. Em relação aos quatro problemas que se referem à investigação de uma relação entre fenômenos em uma das

perguntas desmembradas, foi possível identificar a outra pergunta como de caracterização de um dos fenômenos.

Os autores que apresentam uma das perguntas que investigam uma relação entre fenômenos, esses fenômenos investigados são objeto de investigação da pergunta de caracterização.

. Na Tabela 3.2b dos 10 problemas de pesquisa referentes aos problemas de pesquisa de 12 a 21, quatro problemas foram desmembrados, os problemas 15, 16, 18 e 20.

TABELA 3.2a

Distribuição dos tipos e das quantidades de problemas desmembrados a partir dos problemas de pesquisa extraídos das dissertações defendidas entre os anos de 2002 e 2004, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Problema de pesquisa extraído	Problema desmembrado
1. Como se caracterizam os modelos mentais dos executivos de uma organização e quais suas influências nos processos de resistência à mudança?	1) Como se caracterizam os modelos mentais dos executivos de uma organização? 2) Quais suas influências nos processos de resistência à mudança?
2. Em que medida o fato de estar trabalhando, resulta em promoção de autonomia nos usuários, em um serviço de saúde mental?	
3. Quais as características da perícia psicológica na instância judicial? Quais as implicações da perícia psicológica na tomada de decisão sobre a resolução de conflitos familiares?	1) Quais as características da perícia psicológica na instância judicial? 2) Quais as implicações da perícia psicológica na tomada de decisão sobre a resolução de conflitos familiares?
4. Investigar as relações professor-aluno da classe hospitalar a partir da análise das observações da interação desta díade, tendo o comportamento do professor como foco desta análise.	
5. Quais as características das propagandas transmitidas pela televisão e sua consistência com o objetivo de prevenir comportamentos do uso de drogas ilícitas pela população?	1) Quais as características das propagandas transmitidas pela televisão 2) Sua consistência com o objetivo de prevenir comportamentos do uso de drogas ilícitas pela população?
6. Quais características das condições de trabalho e de saúde dos motoristas de transporte coletivo por ônibus?	1) Quais as características das condições de trabalho dos motoristas de transporte coletivos por ônibus 2) Quais as características das condições de saúde dos motoristas de transporte coletivo por ônibus
7. Quais percepções das pessoas de um grupo de psicoterapia psicodramática sobre aspectos envolvidos no processo terapêutico?	
8. Que relação existe entre interações ocorridas em grupos formados por profissionais do mesmo campo das interações ocorridas em grupos formados por profissionais de campos diferentes? Quais as características das interações de ambos os tipos de grupo?	1) Que relação existe entre interações ocorridas em grupos formados por profissionais do mesmo campo das interações ocorridas em grupos formados por profissionais de campos diferentes? 2) Quais as características das interações de ambos os tipos de grupo?
9. A nomeação de figuras relativas às palavras de generalização facilitaria a emergência e expansão de classes de respostas em crianças que apresentam dificuldade em ler e escrever?	
10. O que caracteriza a atuação do psicólogo e de outros profissionais que praticam o coaching nas organizações de trabalho?	1) O que caracteriza a atuação do psicólogo que pratica o coaching nas organizações de trabalho? 2) O que caracteriza a atuação de outros profissionais que praticam o coaching em organizações de trabalho?
11. Quais características da incidência de Burnout em pediatras de uma organização hospitalar pública?	

TABELA 3.2b

Distribuição dos tipos e das quantidades de problemas desmembrados a partir dos problemas de pesquisa extraídos das dissertações defendidas entre os anos de 2002 e 2004, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Problema de pesquisa extraído	Problema desmembrado
12. O que sustenta uma relação amorosa?	
13. Quais as representações das/os idosos sobre suas relações de gênero na situação de conjugalidade?	
14. Proposições freudianas relativas à diferenças entre o desenvolvimento de meninos e meninas, determinantes da sexualidade adulta. Torna-se necessário questionar o que as mudanças sociais podem ter ocasionado aos resultados dessas investigações.	
15. Como se formam práticas e discursos homossexuais nos períodos de anos 70/80 à atualidade no Brasil, quais suas rupturas, deslocamentos; como o enunciado da identidade atravessa esse discurso contemporaneamente. Com a ruptura desse dispositivo de identidade, que outros modos de subjetivação surgem?	1) Como se formam práticas e discursos homossexuais nos períodos de anos 70/80 à atualidade no Brasil 2) Quais suas rupturas, deslocamentos; 3) Como o enunciado da identidade atravessa esse discurso contemporaneamente. 4) Com a ruptura desse dispositivo de identidade, que outros modos de subjetivação surgem?
16. Como os jovens se fazem amados e amantes na contemporaneidade? Quais as mediações culturais e ideológicas das quais podem lançar mão para viver sua experiência amorosa? Como se apropriam dessas racionalidades diversificadas e significam seus relacionamentos amorosos? Como concebem o amor?	1) Como os jovens se fazem amados e amantes na contemporaneidade? 2) Quais as mediações culturais e ideológicas das quais podem lançar mão para viver sua experiência amorosa? 3) Como se apropriam dessas racionalidades diversificadas e significam seus relacionamentos amorosos? 4) Como concebem o amor?
17. Quais os sentidos produzidos por trabalhadores/es rurais sobre a divisão sexual do trabalho em um assentamento coletivo organizado pelo MST?	
18. Como, a partir da análise da fala de afásicos, podemos encontrar a confirmação de que a subjetividade decorre de uma articulação significativa e como essa dimensão do sujeito, no caso dos afásicos, pode ser recuperada através do manejo desse discurso na situação terapêutica?	1) Como, a partir da análise da fala de afásicos, podemos encontrar a confirmação de que a subjetividade decorre de uma articulação significativa e 2) Como essa dimensão do sujeito, no caso dos afásicos, pode ser recuperada através do manejo desse discurso na situação terapêutica?
19. Como os trabalhadores desempregados da cidade de Florianópolis que freqüentam o SINE vivenciam a situação de desemprego?	
20. Como ocorrem e quais as características dos processos de aprender e ensinar via prática pedagógica de projetos de pesquisa?	1) Como ocorrem os processos de aprender e ensinar via prática pedagógica de projetos de pesquisa? 2) Quais as características dos processos de aprender e ensinar via prática pedagógica de projetos de pesquisa?
21. As “histórias de vida” podem contribuir para os trabalhos de orientação na reorientação profissional?	

TABELA 3.2c

Distribuição dos tipos e das quantidades de problemas desmembrados a partir dos problemas de pesquisa extraídos das dissertações defendidas entre os anos de 2002 e 2004, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Problema de pesquisa extraído	Problema desmembrado
22. Quais são os riscos percebidos nas condições e organização do trabalho à saúde do trabalhador de uma indústria cerâmica?	1)Quais os riscos percebidos nas condições do trabalho à saúde do trabalhador de uma indústria cerâmica? 2)Quais os riscos percebidos na organização do trabalho à saúde do trabalhador de uma indústria cerâmica?
23. Quais são as características da população e dos atendimentos psicológicos infantis realizados na clínica-escola?	1)Quais as características da população? 2)Quais as características dos atendimentos psicológicos infantis realizados na clínica-escola?
24. Examinar possíveis repercussões da mastectomia sobre a concepção de identidade e de corpo em mulheres antes portadores de câncer de mama, tendo elas se submetido ou não a cirurgia de plástica reparadora.	
25. Quais as características estruturais e funcionais das interações sociais e dos comportamentos de ameaça e agressão em crianças com idade pré-escolar?	1) Quais as características estruturais das interações sociais em crianças com idade escolar? 2) Quais as características funcionais das interações sociais em crianças com idade escolar? 3)Quais características estruturais de ameaça e agressão em crianças com idade pré-escolar? 4) Quais características funcionais dos comportamentos de ameaça e agressão em crianças com idade pré-escolar
26. Quais as características do comportamento de cuidar em famílias em situação de risco psicossocial com crianças em cuidados alternativos?	
27. Identificar quais as concepções que as mães primíparas têm ao longo do primeiro ano de vida da criança sobre o processo de desenvolvimento infantil	
28. A mensagem escrita com ênfase no tipo de transmissão do vírus da AIDS influencia na retenção de informações por parte de adolescentes?	
29. A intervenção psicológica (técnica de relaxamento progressivo, estabelecimento de metas, visualização e respiração profunda) através de um trabalho interdisciplinar entre o psicólogo e o fisioterapeuta auxilia na recuperação de atletas de futebol lesionados.	
30. Qual o impacto que a internação de uma criança em unidade de terapia intensiva pediátrica gera nas relações familiares?	
31. Qual o impacto de uma exposição científica nas representações sociais sobre o meio ambiente dos alunos do ensino médio?	

Critério de desmembramento: enunciados com mais de um sujeito, ou mais de um verbo, ou mais de um complemento.

Problema desmembrado apresenta: um sujeito, um verbo, um complemento.

Dos quatro problemas de pesquisa desmembrados, dois foram desmembrados em duas outras perguntas (problemas 18, 20) e dois foram desmembrados em quatro perguntas (problemas de pesquisa 15, 16).

Dos quatro problemas que foram desmembrados, o problema de pesquisa 20 foi desmembrado em duas perguntas e uma delas é de caracterização. A outra pergunta que resultou do desmembramento do problema 20 apresenta o fenômeno objeto da pergunta de caracterização.

Na Tabela 3.2c em que estão apresentados os dados referentes aos problemas de pesquisa de 22 a 31, três problemas foram desmembrados. Dois problemas de pesquisa foram desmembrados em duas perguntas. Um problema de pesquisa foi desmembrado em quatro perguntas.

Dos problemas de pesquisa desmembrados, os problemas de pesquisa 23 e 25 apresentam dois problemas de caracterização.

Todos os problemas de pesquisa que foram desmembrados estavam em forma de pergunta.

2.1. Desmembramentos dos problemas de pesquisas evidenciam a complexidade dos fenômenos objeto de investigação e a falta de clareza em relação ao que constitui fenômenos nucleares dos 31 problemas de pesquisas propostos pelos autores

Os problemas de pesquisa 1, 3, 5 e 8 (Tabela 3.2a) quando desmembrados, resultaram em uma pergunta que envolve uma relação entre fenômenos e uma pergunta de caracterização. As perguntas que envolvem uma relação entre fenômenos são mais complexas que as perguntas de caracterização, pois envolvem o fenômeno objeto da pergunta de caracterização em relação a outro fenômeno, resultando em uma pergunta mais complexa que a de caracterização. Possivelmente esses autores identificam níveis de complexidade entre os fenômenos das perguntas formuladas. Como também, é possível que tivessem feito hierarquização das perguntas e que ao escolherem uma determinada pergunta, verificaram que é necessária uma caracterização anterior do fenômeno para que fosse relacionado com outro fenômeno. É possível afirmar que esses autores aprenderam que os comportamentos componentes do processo de produção de conhecimento científico são dinâmicos e cíclicos. Delimitar o problema de pesquisa, por exemplo, possibilita o próximo passo que é sistematizar o conhecimento que, por sua vez, possibilita examinar a pertinência da delimitação inicial do problema feita, para assim poder aprimorá-lo (Botomé, 1997).

O problema de pesquisa 6 da Tabela 3.2a, quando desmembrado, resulta em duas perguntas de caracterização. Por meio de cada pergunta desmembrada, é possível inferir que as duas perguntas são de caracterização de condições. Uma caracteriza as condições de trabalho (quais as características das condições de trabalho) e a outra caracteriza as condições de saúde (quais características das condições de saúde). Pelo modo que o problema de pesquisa foi construído, não explicita qual o tipo de relação que será analisada a partir da caracterização de cada condição. É possível que o autor não tenha identificado e explicitado as suposições presentes no problema de pesquisa, pois o que o autor supõe que será exame a partir da caracterização feita, não está explicitado no problema de pesquisa. O exame de suposições, hipóteses e pressupostos provavelmente não foram feitos, ou não foi feito de modo suficiente. Um exame suficiente das suposições contidas no problema de pesquisa possibilitaria, em algum grau, identificar quais seriam as variáveis relacionadas com o exame que seria feito a partir da caracterização das condições de trabalho e de saúde.

Nas perguntas desmembradas, referentes aos problemas de pesquisa 15, 16 e 18 (Tabela 3.2b), é possível identificar que os fenômenos referidos são distintos nas perguntas: cada pergunta pode ser considerada como um problema de pesquisa distinto.

No problema 15 a partir do desmembramento, é possível identificar fenômenos ou dimensões de fenômenos distintos em cada uma das quatro perguntas resultantes. O autor apresenta expressões como “formam práticas e discurso homossexuais”, “quais rupturas, deslocamentos”, “enunciado da identidade atravessa esse discurso” e “com a ruptura desse dispositivo de identidade, que outros modos de subjetivação surgem”. Pela complexidade e distinção dos fenômenos identificados em cada pergunta, é possível afirmar que o objeto de investigação é um tema, pois provavelmente o autor do problema de pesquisa não decompôs as variáveis do fenômeno objeto de investigação, talvez pela falta de clareza a respeito dele. O autor formulou o problema de pesquisa de forma que não é possível identificar qual o fenômeno objeto do problema de pesquisa.

No problema 16, como no problema 15, após o desmembramento, nas perguntas resultantes podem ser identificados os fenômenos “serem amados e amantes na contemporaneidade”, “lançam mão de mediações culturais e ideológicas para viver a experiência amorosa”, “significam seus relacionamentos amorosos pela apropriação de racionalidades diversificadas” e “concebem o amor”. São quatro fenômenos distintos identificados em quatro perguntas conjuntas que compõem o problema de pesquisa. Provavelmente o objeto de investigação é mais um tema do que um fenômeno, pela

diversidade de fenômenos que podem ser identificados com o desmembramento do problema original. Isso pode indicar que, provavelmente, o autor não aprendeu a diferenciar fenômenos e temas, e que não foi feita uma decomposição de variáveis que permitisse ao autor identificar fenômenos que tem interesse investigar, e escolher dentre estes. Kubo (1993) afirma que os fenômenos podem ser decompostos e analisados em vários níveis de complexidade de acordo com o objetivo da pesquisa. É possível que não tenha havido, na delimitação do problema de pesquisa e identificação dos termos, a explicitação dos mesmos, e a hierarquização das perguntas formuladas de acordo com determinado critério pré-estabelecido.

O problema de pesquisa 18 quando desmembrado resulta em duas perguntas, e há uma relação direta entre elas, visto ser um complemento da outra na configuração do problema de pesquisa. A inadequação identificada é na quantidade de termos que possivelmente necessitariam serem definidos, organizados; como também examinadas as suposições presentes. O uso da expressão “podemos encontrar a confirmação”, caracterizando uma hipótese por meio dos trabalhos de Luna (2003), Catan (1997), Botomé (1997) em que a hipótese são as suposições que precisam ser verificadas. A expressão utilizada “podemos” pode denotar algo subjetivo do autor, distinto das características como objetividade e precisão que, necessariamente, o problema de pesquisa precisa ser formulado. Outra parte inadequada da expressão utilizada é “encontrar a confirmação”, em que a pesquisa passa a ter características de verificar uma hipótese que o pesquisador formulou, produzindo determinado conhecimento para determinada atuação, distinta da produção de um conhecimento novo e que generaliza esse conhecimento para a atuação profissional.

No problema de pesquisa 20 após o desmembramento é possível identificar uma pergunta de relação entre os fenômenos e uma pergunta de caracterização. Na pergunta de caracterização, o fenômeno objeto de investigação é envolvido na pergunta de relação. É possível afirmar que o autor aprendeu a identificar o fenômeno objeto e as variáveis que o compõem, e delimitou o problema de pesquisa de forma a ser possível identificar nas duas perguntas desmembradas o fenômeno objeto sobre o qual se produzirá conhecimento.

A partir do desmembramento do problema 22 (Tabela 3.2c) é possível perceber pelo exame dos dois fenômenos nucleares extraídos de cada pergunta, que o fenômeno do problema de pesquisa é complexo. No problema original, o fenômeno nuclear é “riscos percebidos nas condições e organização do trabalho à saúde do trabalhador”. Nas perguntas desmembradas os fenômenos nucleares são: “riscos percebidos nas condições do trabalho à

saúde do trabalhador” e “riscos percebidos na organização do trabalho à saúde do trabalho”. Os fenômenos nucleares de cada uma das perguntas configuram distintos problemas de pesquisa, pois cada pergunta desmembrada envolve um fenômeno complexo. É possível afirmar que é necessária uma delimitação mais precisa do problema de pesquisa, pela quantidade de termos inter-relacionados que expressam a composição do fenômeno objeto de investigação e que, muito provavelmente, se refere mais a um tema de pesquisa do que propriamente a fenômenos de interesse do pesquisador na área da Psicologia.

No problema 25 quando desmembrado, por meio das perguntas que resultam, pode ser identificado que, provavelmente, não foi feita uma decomposição de variáveis de modo suficiente, pois, em uma das perguntas o fenômeno “interações sociais” é amplo se comparado ao fenômeno da outra pergunta “comportamentos de ameaça e agressão” e ambas são apresentadas como parte da mesma formulação do problema. Há que perguntar sobre a necessidade de indicar o fenômeno mais abrangente do qual “comportamentos de ameaça e agressão” é parte, a não ser que o pesquisador, de fato, esteja considerando como objeto de estudo da pesquisa também “interações sociais”. Se assim for, o pesquisador estará, mais provavelmente, estudando um tema, dado a abrangência do que é referido como “interações sociais”.

No problema 23, por meio do seu desmembramento, pode ser percebido que nas perguntas não é explicitada a relação entre “características da população” e “dos atendimentos psicológicos infantis”. Que tipo de população? Mães que encaminham seus filhos? Crianças atendidas? Idade ou sexo das crianças atendidas? Tipos de problemas por que procuram? Pela formulação do problema de pesquisa pode ser inferido que autor está se referindo a toda a população atendida, sem relação com os atendimentos infantis realizados. A imprecisão da formulação pode possibilitar esses questionamentos porque o fenômeno central não foi explicitado, que é a relação entre a população e os atendimentos psicológicos infantis. É possível afirmar que o autor não identificou o fenômeno nuclear, pois não o explicita no problema de pesquisa.

Em síntese, as tabelas 3.2a, 3.2b e 3.2c são referentes ao desmembramento dos problemas de pesquisa. Na tabela 3.1a e 3.1c, como enfatiza Botomé (1997), há problemas de pesquisa centrais e perguntas foram derivadas desses problemas. Os problemas de pesquisa desmembrados, que resultaram em pergunta de relações entre fenômenos e perguntas de caracterização, os fenômenos objeto das perguntas de relação de fenômenos são também objeto das perguntas de caracterização. Quando há duas perguntas de caracterização,

possivelmente quando ocorreu uma hierarquização de perguntas formuladas, as perguntas que estavam no mesmo nível de acordo com o critério estabelecido e que se referiam a um mesmo fenômeno, podem ter sido mantidas e para o autor, configurando um problema de pesquisa formado por duas ou mais perguntas. Na Tabela 3.1b dois problemas de pesquisa foram desmembrados em mais de duas perguntas, o que é possível quando o autor não consegue estabelecer uma hierarquia entre as perguntas formuladas. Para ele, mesmo as de abrangência e amplitude diferenciadas, são consideradas no mesmo nível.

IV

COMPORTAMENTO CIENTÍFICO DE IDENTIFICAR E EXPLICITAR FENÔMENOS DE INTERESSE DE PESQUISA

A Psicologia, ao se desenvolver como área de conhecimento, tornou o “fazer humano” objeto de estudo e fenômeno central de trabalho de pesquisadores e profissionais dessa área e desse campo. Tal objeto é denominado de comportamento (Botomé 2001). Especificamente no processo de produzir conhecimento científico, o comportamento do próprio cientista é parte do objeto de estudo. Por exemplo, quando o cientista faz um exame de suas inquietações ao formular as perguntas que configurarão futuramente o problema de pesquisa, como afirma Botomé (1997). Segundo Botomé (1997) o comportamento do cientista, ao produzir um conhecimento, está sujeito a interferências de variáveis tanto quanto os comportamentos constituintes do processo de conhecer ao produzir determinado conhecimento científico. Ao produzir conhecimento científico, o cientista produz conhecimento sobre os fenômenos e suas relações orientado por princípios que caracterizam o Método da Ciência. Ao definir o processo de produção de conhecimento científico por meio dos comportamentos que o compõem, o fenômeno central do processo de conhecer fica mais visível e sujeito ao exame e, assim, mais provável de ser aprimorado, modificado e, ao ser clarificado, poder ser replicado (Botomé, 1997).

Por meio de um material organizado por Botomé (1980), utilizando programação de ensino para ensinar a alunos sobre noções de variável, nível de mensuração e características de medidas, o autor se refere aos fenômenos como constituídos por variáveis. Variáveis, por sua vez, são dimensões do fenômeno que variam. Quer dizer que pode ser medido ou quantificado, por isso é necessário que, ao se referir a um fenômeno, o cientista delimite o que e quanto está abrangendo desse fenômeno. Para Kubo (1993) os fenômenos podem ser decompostos em vários níveis de complexidade, e a decisão sobre qual nível é o mais apropriado depende do objetivo do estudo que será realizado. Cada fenômeno pode ser estudado de acordo com aspectos diferentes e em diferentes níveis de complexidade, portanto, é necessário decompor o fenômeno de interesse nas múltiplas variáveis que o compõe e definir as variáveis de acordo com objetivo do estudo.

Para conhecer cientificamente os fenômenos é necessário analisá-los como recurso para melhor estudá-los (Botomé, 1980). Para formular uma pergunta de pesquisa de forma apropriada é necessário que o cientista saiba discriminar diferentes tipos de perguntas feitas, escolher as variáveis contidas nas perguntas, identificar níveis de mensuração das variáveis e

definir os elementos das fontes onde buscar respostas às perguntas de pesquisa. Para Oliveira (1984) é necessário determinar os fenômenos e as relações que serão estudadas, definir os termos contidos nos fenômenos e estabelecer categorias de observação a partir das definições feitas. A autora utiliza o termo variável para se referir aos fenômenos sobre os quais o cientista produzirá conhecimento. Embora as denominações dadas por cada autor sobre o que é um fenômeno possam ser diferentes, eles estão se referindo aos mesmos processos: para poder mensurar um fenômeno é necessário decompô-lo em unidades menores, denominar cada unidade e atribuir um nível de mensuração. Para isso, os termos precisam ser definidos e as relações que serão estudadas já identificadas e explicitadas. Realizando esse processo o cientista tem condições básicas e necessárias para continuar o processo de produção de conhecimento. As outras etapas constituintes do processo de conhecer serão decorrências de uma análise e decomposição bem feita dos fenômenos investigados.

Outro aspecto importante, destacado por Kubo e Botomé (2002) e Botomé (1996) é a utilização de verbos para se referir aos fenômenos ou processos comportamentais. O fenômeno psicológico é considerado como o comportamento, e o comportamento como um sistema de relações entre aspectos do ambiente (classes de estímulos antecedentes), em que o organismo vivo se encontra, o que esse organismo faz (classe de respostas) nesse ambiente e o que decorre desse fazer do organismo (classe de estímulos conseqüentes) no ambiente ou no próprio organismo (Botomé, 2001). Para que os processos comportamentais não pareçam “estáticos”, o uso de verbos é apropriado para enfatizar que são processos desenvolvidos por alguém, ao contrário da utilização de um substantivo, cujo efeito é “coisificar” processos. Woodworth (1975) critica o uso de substantivo na Psicologia, pois o objeto de estudo é o comportamento e, desse modo, é necessária a utilização de verbos e seus complementos, tendo como sujeito da ação, o organismo. A inadequação de utilizar substantivos é que encobrem os comportamentos do organismo, por exemplo, quando é utilizado o substantivo “memória” no lugar do comportamento de “lembrar”.

1. Termos que expressam fenômenos psicológicos e tipos de fenômenos nucleares presentes nos problemas de pesquisa das dissertações de autores do programa de pós-graduação

Nas tabelas 4.1a, 4.1b, e 4.1c estão apresentados os dados relativos aos tipos de problemas de pesquisa, aos formatos dos termos que expressam fenômenos psicológicos, aos

tipos de fenômenos nucleares presentes nos problemas de pesquisa e as indicações de ocorrência do fenômeno psicológico como nuclear, dos problemas de pesquisa extraídos das dissertações defendidas no período de 2002 a 2004, pelos autores dos problemas de pesquisa de 1 a 31.

Na Tabela 4.1a estão apresentados os dados dos problemas de pesquisa de 1 a 11. Em oito problemas de pesquisa, os termos que expressam fenômenos psicológicos estão no formato de verbo substantivado (problemas 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9 e 10).

Os verbos que correspondem aos verbos substantivados extraídos dos problemas de pesquisa foram apresentados ao final da expressão, entre parênteses e em itálico para melhor identificação do verbo correspondente.

Dos 11 problemas de pesquisa em quatro são apresentados os termos que expressam fenômenos psicológicos no formato de verbo, que estão apresentados em itálico para melhor visualização (problemas 2, 5, 9 e 10).

Nos problemas 2, 9 e 10 os termos que expressam fenômenos psicológicos são apresentados pelos autores em dois formatos, de verbo e de verbo substantivado.

No problema de pesquisa 1 estão apresentados os termos que expressam fenômenos psicológicos no formato de substantivo e verbo substantivado e no problema de pesquisa 11 os termos que expressam fenômenos estão em formato de substantivo.

Em todos os problemas de pesquisa são apresentados fenômenos psicológicos com exceção do problema de pesquisa 6. Em todos os problemas são apresentados fenômenos psicológicos como fenômenos nucleares, com exceção do problema 6 no qual estão presentes como fenômenos nucleares as características das condições de trabalho e de saúde de motoristas de transporte coletivo.

Em todos os problemas dos autores da Tabela 4.1a é possível identificar fenômenos nucleares, que estão sublinhados e acompanhados dos complementos para que possam ser mais bem identificados. As frases nas quais as expressões que se referem aos fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa 1, 2, 4, 7 e 9 foram ajustadas a partir da fragmentação do enunciado original do problema de pesquisa, para possibilitar mais fácil entendimento.

Na Tabela 4.1b é possível identificar fenômenos psicológicos em todos os dez problemas apresentados na Tabela. Entre os 10 problemas de pesquisa, em quatro são apresentados os termos que expressam os fenômenos psicológicos no formato de verbo e de verbo substantivado (12, 15, 16 e 17); dois no formato de verbo substantivado e substantivo

(13 e 14); um nos três formatos (18); um no formato de verbo (19) e um no formato de verbo substantivado (21).

TABELA 4.1a

Distribuição dos tipos de problema de pesquisa, dos formatos dos termos que expressam os fenômenos psicológicos, dos tipos de fenômenos nucleares presentes nos problemas de pesquisa e das indicações de ocorrência do fenômeno psicológico como fenômeno nuclear, extraídos das dissertações defendidas no período de 2002 a 2004 de um programa de pós-graduação em Psicologia

Problemas de pesquisa extraídos das dissertações	Verbo (em itálico)	Verbo substantivado (verbo em itálico)	Substantivo	Fenômenos nucleares (sublinhado)	Há fenômeno psicológico como fenômeno nuclear
1. Como se caracterizam os modelos mentais dos executivos de uma organização e quais suas influências nos processos de resistência à mudança?		-Processos de resistência à mudança (<i>resistir</i>)		-Características dos modelos mentais -Influência dos modelos mentais dos executivos nos processos de resistência à mudança	X
2. Em que medida o fato de estar trabalhando, resulta em promoção de autonomia nos usuários, em um serviço de saúde mental?	- <i>Estar</i> trabalhando	-Promoção de autonomia nos usuários (<i>promover</i>)		-O fato de estar trabalhando <u>resulta</u> em promoção de autonomia nos usuários	X
3. Quais as características da pericia psicológica na instância judicial? Quais as implicações da pericia psicológica na tomada de decisão sobre a resolução de conflitos familiares?		-Pericia psicológica (<i>periciar</i>) -Tomada de decisão (<i>decidir</i>) -Resolução de conflitos familiares (<i>resolver</i>)		-Características da pericia psicológica -Implicações da pericia psicológica na tomada de decisão	X
4. Investigar as relações professor-aluno da classe hospitalar a partir da análise das observações da interação desta diade, tendo o comportamento do professor como foco desta análise.		-Relações professor-aluno (<i>relacionar-se</i>) -Interação desta diade (<i>interagir</i>) -Comportamento do professor (<i>comportar-se</i>)		-Comportamento do professor na <u>relação</u> professor-aluno	X
5. Quais as características das propagandas transmitidas pela televisão e sua consistência com o objetivo de prevenir comportamentos do uso de drogas ilícitas pela população?	-Prevenir comportamento de uso de drogas			-Características das propagandas transmitidas -Consistência das propagandas com o objetivo de prevenir o comportamento de uso de drogas ilícitas	X
6. Quais características das condições de trabalho e de saúde dos motoristas de transporte coletivo por ônibus?				-Características das condições de trabalho e de saúde dos motoristas	X
7. Quais percepções das pessoas de um grupo de psicoterapia psicodramática sobre aspectos envolvidos no processo terapêutico?		-Percepções de aspectos envolvidos no processo terapêutico das pessoas que participam de grupo de psicoterapia psicodramática (<i>perceber</i>)		-Percepção das pessoas de um grupo sobre aspectos envolvidos no processo terapêutico	X
8. Que relação existe entre interações ocorridas em grupos formados por profissionais do mesmo campo das interações ocorridas em grupos formados por profissionais de campos diferentes? Quais as características das interações de ambos os tipos de grupo?		-Interações ocorridas grupos de profissionais de mesmo campo e grupos de profissionais de campos diferentes (<i>interagir</i>) -Relação entre interações ocorridas em grupos formados por profissionais de mesmo campo e profissionais de campos diferentes (<i>interagir</i>)		-Características das interações de ambos os tipos de grupos -Relação entre interações ocorridas em grupos formados por profissionais do mesmo campo e profissionais de campos diferentes	X
9. A nomeação de figuras relativas às palavras de generalização facilitaria a emergência e expansão de classes de respostas em crianças que apresentam dificuldade em ler e escrever?	-Dificuldade em ler e escrever por crianças	-Emergência e expansão de classes de respostas (<i>Emergir e expandir</i>) -Nomeação (<i>nomear</i>)		-Emergência e expansão de classes de resposta “facilitada” pela nomeação de palavras de generalização	X
10. O que caracteriza a atuação do psicólogo e de outros profissionais que praticam o coaching nas organizações de trabalho?	-Praticam o coaching	-Atuação do psicólogo e de outros profissionais (<i>atuar</i>)		Características da atuação de psicólogos e de outros profissionais que praticam o coaching	X
11. Quais características da incidência de Burnout em pediatras de uma organização hospitalar pública?			-Burnout	-Características da Incidência de burnout em pediatras	X

TABELA 4.1b

Distribuição dos tipos de pesquisa, dos formatos dos termos que expressam os fenômenos psicológicos, dos tipos de fenômenos nucleares presentes nos problemas de pesquisa e das indicações de ocorrência do fenômeno psicológico como fenômeno nuclear, extraídos das dissertações defendidas no período de 2002 a 2004 de um programa de pós-graduação em Psicologia

Problemas de pesquisa extraídos das dissertações	Formato dos termos que expressam os fenômenos psicológicos			Fenômenos nucleares (sublinhado)	Há fenômeno psicológico como fenômeno nuclear
	Verbo (em itálico)	Verbo substantivado (verbo em itálico)	substantivo		
12. O que sustenta uma relação amorosa?	-o que <i>sustenta</i>	-Relação amorosa (<i>relacionar-se</i>)	-Relações de gênero -Situação de conjugalidade -Sexualidade adulta	-O que <u>sustenta</u> uma relação amorosa	X
13. Quais as representações das/os idosos sobre suas relações de gênero na situação de conjugalidade?		-Representações dos idosos (<i>representar</i>)		- <u>Representação</u> de idosos/os sobre suas relações de gênero	X
14. Proposições freudianas relativas à diferenças entre o desenvolvimento de meninos e meninas, determinantes da sexualidade adulta. Torna-se necessário questionar o que as mudanças sociais podem ter ocasionado aos resultados dessas investigações.		-Desenvolvimento de meninos e meninas (<i>desenvolver</i>) -Proposições freudianas (<i>propor</i>)		-O que as mudanças sociais <u>podem ter ocasionado</u> aos resultados das <u>proposições</u> freudianas relativas às diferenças entre o desenvolvimento de meninos e meninas, determinantes da sexualidade adulta	X
15. Como se formam práticas e discursos homossexuais nos períodos de anos 70/80 à atualidade no Brasil. Quais suas rupturas, deslocamentos; como o enunciado da identidade atravessa esse discurso contemporaneamente. Com a ruptura desse dispositivo de identidade, que outros modos de subjetivação surgem?	-Identidade <i>atravessa</i> o discurso (homossexual) -Modos de subjetividade <i>surgem</i>	-Práticas e discurso homossexuais (<i>praticar</i>) -Rupturas, deslocamentos (<i>deslocar, romper</i>) -Ruptura do dispositivo de identidade (<i>romper</i>)		- <u>Formação</u> de práticas e discursos homossexuais -Quais <u>rupturas, deslocamento</u> -Enunciado da identidade <u>atravessa</u> o discurso o discurso da identidade -Outros modos de subjetivação <u>surgem</u> com a ruptura desse dispositivo de identidade	X
16. Como os jovens se fazem amados e amantes na contemporaneidade? Quais as mediações culturais e ideológicas das quais podem lançar mão para viver sua experiência amorosa? Como se apropriam dessas racionalidades diversificadas e significam seus relacionamentos amorosos? Como concebem o amor?	-Se <i>fazem</i> amados e amantes - <i>Lançar</i> mão -viver sua experiência amorosa -Se <i>apropriam</i> dessas racionalidades - <i>significam</i> seus relacionamentos - <i>Concebem</i> o amor	-Mediações culturais e ideológicas (<i>mediar</i>) -Relacionamentos amorosos (<i>relacionar-se</i>)		-Se <u>fazem</u> amados e amantes - <u>Apropriação</u> dessas racionalidades - <u>significação</u> dos seus relacionamentos amorosos - <u>Concebem o amor</u> - <u>Lançam</u> mão de mediações culturais e ideológicas para viverem sua experiência amorosa - <u>concepção</u> do amor	X
17. Quais os sentidos produzidos por trabalhadores rurais sobre a divisão sexual do trabalho em um assentamento coletivo organizado pelo MST?	-Sentidos <i>produzidos</i> por trabalhadores rurais	-Divisão sexual do trabalho (<i>dividir</i>) -Assentamento coletivo (<i>assentar</i>)		-Sentidos <u>produzidos</u> por trabalhadores rurais sobre a divisão sexual do trabalho	X
18. Como, a partir da análise da fala de atílicos, podemos encontrar a confirmação de que a subjetividade decorre de uma articulação significativa e como essa dimensão do sujeito, no caso dos atílicos, pode ser recuperada através do manejo desse discurso na situação terapêutica?	- <i>Manejo</i> do discurso na situação terapêutica	-Fala de atílicos (<i>falar</i>) -Articulação significativa (<i>articular</i>)	-Subjetividade -Dimensão do sujeito	- <u>Confirmação</u> de que a subjetividade decorre de uma articulação significativa - <u>recuperação</u> da subjetividade por meio do manejo do discurso.	X
19. Como os trabalhadores desempregados da cidade de Florianópolis que frequentam o SINE vivenciam a situação de desemprego?	- <i>Vivenciam</i> a situação de desemprego -Trabalhadores desempregados que <i>frequentam</i> o SINE			- <u>Vivência</u> do desemprego para trabalhadores desempregados frequentadores do SINE	X
20. Como ocorre e quais as características dos processos de aprender e ensinar via prática pedagógica de projetos de pesquisa?	-Processos de <i>ensinar e aprender</i>	-Prática pedagógica (<i>praticar</i>) -Projetos de pesquisa (<i>projetar</i>)		-Características dos processos de ensinar e aprender por meio de uma prática pedagógica de projetos de pesquisa - <u>Ocorrência</u> de processo de ensinar e aprender	X
21. As "histórias de vida" podem contribuir para os trabalhos de orientação na reorientação profissional?		-Orientação (<i>orientar</i>) -Trabalhos de orientação (<i>orientar</i>) -Reorientação profissional (<i>reorientar</i>)		- <u>Contribuição</u> das histórias de vida para os trabalhos de orientação na reorientação profissional	X

TABELA 4.1c

Distribuição dos tipos de problema de pesquisa, dos formatos dos termos que expressam os fenômenos psicológicos, dos tipos de fenômenos nucleares presentes nos problemas de pesquisa e das indicações de ocorrência do fenômeno psicológico como fenômeno nuclear, extraídos das dissertações defendidas no período de 2002 a 2004 de um programa de pós-graduação em Psicologia

Problemas de pesquisa extraídos das dissertações	Formato dos termos que expressam os fenômenos psicológicos			Fenômenos nucleares (sublinhado)	Há fenômeno psicológico como fenômeno nuclear
	Verbo (em itálico)	Verbo substantivado (verbo em itálico)	Substantivo		
22. Quais são os riscos percebidos nas condições e organização do trabalho à saúde do trabalhador de uma indústria cerâmica?	-Riscos <i>percebidos</i>			-Riscos percebidos nas condições e organização do trabalho à saúde do trabalhador	X
23. Quais são as características da população e dos atendimentos psicológicos infantis realizados na clínica-escola?		-Atendimentos psicológicos infantis realizados (atender)		-Características da população e dos atendimentos psicológicos realizados	X
24. Examinar possíveis repercussões da mastectomia sobre a concepção de identidade e de corpo em mulheres antes portadoras de câncer de mama, tendo elas se submetido ou não a cirurgia de plástica reparadora.		-Repercussões da mastectomia sobre (<i>repercutir</i>) -Concepções de identidade e de corpo em mulheres portadoras de câncer de mama, submetidas ou não à cirurgia de plástica reparadora (<i>conceber</i>)		-Possíveis repercussões da mastectomia sobre a concepção de identidade e de corpo em mulheres	X
25. Quais as características estruturais e funcionais das interações sociais e dos comportamentos de ameaça e agressões em crianças com idade pré-escolar?		-Interações sociais (<i>interagir</i>) -Comportamento de ameaça e agressão em crianças em idade pré-escolar (<i>comportar-se</i>)		-Características estruturais e funcionais das interações sociais e dos comportamentos de ameaça e agressão	X
26. Quais as características do comportamento de cuidar em famílias em situação de risco psicossocial com crianças em cuidados alternativos?	-Comportamento de <i>cuidar</i>	-Crianças em cuidados alternativos (<i>cuidar</i>)		-Características do Comportamento de cuidar de crianças em cuidados alternativos em famílias em situação de risco psicossocial	X
27. Identificar quais as concepções que as mães primiparas têm ao longo do primeiro ano de vida da criança sobre o processo de desenvolvimento infantil.		-Concepções que as mães primiparas têm (<i>conceber</i>) -Processo de desenvolvimento infantil (<i>desenvolver</i>)		-Concepções sobre o desenvolvimento infantil que as mães primiparas têm ao longo do primeiro ano de vida da criança	X
28. A mensagem escrita com ênfase no tipo de transmissão do vírus da AIDS influencia na retenção de informações por parte de adolescentes?		-Retenção de informações por parte de adolescentes (<i>reter</i>)		-Influência na retenção de informações pela mensagem escrita com ênfase no tipo de transmissão do vírus da AIDS	X
29. A intervenção psicológica (técnica de relaxamento progressivo, estabelecimento de metas, visualização e respiração profunda) através de um trabalho interdisciplinar entre o psicólogo e o fisioterapeuta auxilia na recuperação de atletas de futebol lesionados.		-Intervenção psicológica (<i>intervir</i>) -Recuperação (<i>recuperar</i>) -Trabalho interdisciplinar do psicólogo e do fisioterapeuta (<i>trabalhar</i>)		-O auxílio na recuperação de atletas lesionados por futebol por intervenção psicológica pelo uso de técnicas	X
30. Qual o impacto que a internação de uma criança em unidade de terapia intensiva pediátrica gera nas relações familiares?	-Internação <i>gera</i> nas relações familiares	-Relações familiares (<i>relacionar-se</i>) -Internação de uma criança (<i>ser internado</i>)		-O impacto gerado nas relações familiares pela internação de uma criança em unidade de terapia intensiva	X
31. Qual o impacto de uma exposição científica nas representações sociais sobre o meio ambiente dos alunos do ensino médio?		-Representações sociais de alunos de ensino médio (<i>representar</i>)		-O impacto nas representações sobre o meio ambiente a partir de uma exposição científica	X

Nos problemas em que os termos que expressam fenômenos psicológicos estão em formato de verbo, esses aparecem em *itálico* para melhor visualização, nos que aparecem em formato de verbo substantivado, os verbos correspondentes aos verbos substantivados estão apresentados ao final da frase, entre parênteses e em *itálico* para melhor identificação do verbo.

De acordo com a quantidade de termos que expressam fenômenos psicológicos distintos, no problema 16 é apresentada a maior quantidade, com oito. Nos problemas 15 e 18 estão presentes cinco; nos problemas 13, 17, 20 e 21, três. Nos demais a quantidade é de dois termos.

Em todos os problemas de pesquisa da Tabela 4.1b são apresentados fenômenos nucleares, como também em todos são apresentados fenômenos psicológicos como fenômenos nucleares. Nos problemas de pesquisa 15, 16, 18 e 20 são apresentados mais de um fenômeno nuclear em sua formulação. As frases nas quais as expressões que se referem aos fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa 14, 15, 16, 18, 19, 20 e 21 foram ajustadas para a partir da fragmentação do enunciado original do problema de pesquisa, para possibilitar mais fácil entendimento.

Na Tabela 4.1c referente aos problemas de pesquisa de 22 a 31, desses 10 problemas de pesquisa, em nove são apresentados os termos que expressam fenômenos psicológicos em formato de verbo substantivado (problemas de pesquisa de 23 a 31), dos quais nos problemas 26 e 30 são apresentados os termos que expressam fenômenos psicológicos também em formato de verbo. Os verbos foram destacados em *itálico* para que possam ser mais facilmente identificados. Os termos que expressam fenômenos psicológicos apresentados em forma de verbo substantivado, os verbos correspondentes aos verbos extraídos dos problemas de pesquisa foram apresentados ao final da frase, entre parênteses e em *itálico* para melhor identificação.

Com relação à quantidade de termos que expressam fenômenos psicológicos, nos problemas de pesquisa 22, 23, 28 e 31 há um termo. Nos problemas de pesquisa 24, 25, 26 e 27 são apresentados dois termos e nos problemas de pesquisa 29, 30 são apresentados três.

Em todos os problemas de pesquisa são apresentados fenômenos nucleares e em todos são apresentados fenômenos psicológicos como fenômenos nucleares. Nas frases nas quais as expressões referentes aos fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa 27, 28, 29, 30 e 31 foram ajustadas a partir da fragmentação do enunciado original do problema de pesquisa, para possibilitar mais fácil entendimento.

1.1. Fenômenos psicológicos são fenômenos nucleares nos problemas de pesquisa e são expressos por verbos substantivados

Na Tabela 4.1a, dos 11 problemas de pesquisa apresentados, em 10 podem ser identificados fenômenos psicológicos como fenômenos nucleares. É possível que a maioria dos autores tenha aprendido a identificar e explicitar os fenômenos psicológicos objeto de estudo da pesquisa.

Dos 11 problemas de pesquisa, em oito deles os formatos dos termos que expressam fenômenos psicológicos estão como verbo substantivado. Nos problemas de pesquisa 1, 2, 9 e 10 os termos que expressam fenômenos psicológicos estão em dois formatos. Possivelmente os autores aprenderam utilizar os termos que expressam os fenômenos utilizando substantivos, talvez por serem conhecidos pela área de conhecimento, em que são usados mais comumente (Catan, 1997). O uso de substantivos pode encobrir os processos comportamentais a que se referem e considerar os processos como algo estático ou “coisificado” como denunciam Botomé e cols. (2000); Woodworth (1975). Uma das decorrências do uso de um termo substantivado é dificultar a identificação de variáveis que constituem um fenômeno, ou o próprio fenômeno.

Em um dos problemas de pesquisa os termos que expressam fenômenos estão no formato de verbo (problema 5, Tabela 4.1a). Possivelmente o autor identifica e explicita com clareza os fenômenos objeto de estudo da pesquisa e, por decorrência, talvez consiga determinar, explicitar e controlar as variáveis constituintes do fenômeno objeto de estudo (Catan, 1997), como também escolher com mais probabilidade as variáveis relevantes sobre os quais o estudo possibilitará produzir conhecimento.

No problema de pesquisa 6 não foi identificado fenômeno psicológico como fenômeno nuclear. É provável que o autor do problema de pesquisa não tenha aprendido a lidar com fenômenos, relações e processos como parte das aprendizagens que o cientista necessita desenvolver (Botomé 1997 e Catan, 1997) em sua formação. Se os fenômenos psicológicos não foram explicitados no problema de pesquisa é possível que o autor não identifique qual o fenômeno psicológico, possivelmente haverá alta probabilidade de comprometer a qualidade e a pertinência das próximas decisões necessárias para produzir um conhecimento científico.

Na Tabela 4.1b, o exame dos dados possibilita identificar fenômenos psicológicos como fenômenos nucleares em todos os problemas de pesquisa. É provável que os autores identifiquem o fenômeno psicológico objeto de estudo, e tenham desenvolvido os

comportamentos referentes a identificar e explicitar os fenômenos envolvidos e suas relações (Catan, 1997). Desse modo, haverá alta probabilidade de que as decisões posteriores sejam apropriadas aos fenômenos psicológicos identificados.

Dos 10 problemas de pesquisa apresentados na Tabela 4.1b, em seis problemas os termos que expressam os fenômenos psicológicos estão no formato de verbo e verbo substantivado (problemas 12, 15, 16, 17, 18 e 20). Dois problemas (13 e 14) estão enunciados com termos em formato de verbo substantivado e substantivo. No problema de pesquisa 18 estão em formato de verbo, verbo substantivado e substantivo. Provavelmente os autores aprenderam expressar os fenômenos utilizando substantivos por serem consagrados pelos pesquisadores e estudiosos de subáreas da Psicologia nas quais os projetos dos autores se inserem e considerados por eles como conhecida a definição pelas pessoas que irão ter acesso ao conhecimento produzido (Catan, 1997). É possível que os autores não façam a distinção entre expressar os fenômenos em forma de substantivo ou de verbo. O uso de substantivos no lugar de verbos pode indicar que os autores não identificam os processos às quais os termos se referem, e os identifiquem como “coisas” como examina Woodworth (1975). A implicação de tal concepção pode acarretar em desenvolvimento de uma produção de conhecimento que mais encobre o que é o fenômeno psicológico e o objeto de estudo da Psicologia do que o clarifica.

Em relação às quantidades de termos que expressam os fenômenos psicológicos, nos problemas 13, 17, 20 e 21 foram identificados os totais de três termos, nos problemas 15 e 18, cinco termos, e no problema 16 foram identificados sete termos que expressam fenômenos psicológicos. Com relação aos fenômenos nucleares, nos problemas 15, 16 e 20 foram identificados quatro, seis e dois fenômenos nucleares, respectivamente. Os autores podem ter aprendido a identificar e explicitar fenômenos psicológicos objeto de investigação, ainda que no formato de verbo substantivado, mas a aprendizagem referente a uma delimitação mais específica do problema de pesquisa pode ter sido insuficiente, pela quantidade de fenômenos psicológicos e fenômenos nucleares presentes nos problemas de pesquisa. Como também, provavelmente, os autores não fizeram a decomposição de variáveis, as categorizaram ou definiram níveis de mensuração de acordo com Kubo (1993) e Oliveira (1984), pois a quantidade de fenômenos psicológicos e de fenômenos nucleares é grande, se comparado com outros problemas de pesquisa. Por meio de uma decomposição das variáveis constituintes dos fenômenos psicológicos, provavelmente possibilitaria aos pesquisadores avaliar a necessidade de especificar e delimitar mais precisamente os respectivos problemas de pesquisa.

Na Tabela 4.1c, por meio do exame dos dados apresentados, foi possível identificar fenômenos psicológicos como fenômenos nucleares em todos os problemas de pesquisa. Provavelmente os autores identifiquem e explicitem o fenômeno objeto de estudo e definam as relações que serão objeto de estudo de maneira apropriada e suficiente (Catan, 1997).

Dos 10 problemas de pesquisa, é possível identificar que, em sete problemas, envolvem os termos que expressam fenômenos psicológicos no formato de verbo substantivado (problemas 23, 24, 25, 27, 26, 28, 29, 30 e 31). Pode indicar que é necessária a aprendizagem relativa ao fenômeno objeto da psicologia, que é o comportamento humano, e a forma mais apropriada de ser expresso. É possível afirmar que mais da metade dos alunos de Psicologia se refere ao fenômeno como se fosse uma “coisa” e não como um processo desenvolvido por um organismo (Woodworth, 1975). Ao atuarem como cientistas podem não perceber o fenômeno objeto na atuação, como também as variáveis que o compõe. A possibilidade de que atuem conforme as demandas que são apresentadas é alta, ao contrário de atuar de acordo com os fenômenos e suas dimensões.

Em três problemas de pesquisa é possível identificar termos expressos em forma de verbo (problemas 26 e 30), como no problema 22. Apesar de nos problemas 22, 26 e 30 os termos serem expressos em formato de verbo, no problema 22 o autor utiliza a expressão “riscos percebidos”, utiliza a metáfora e substantivo “riscos”, ao invés de referir a probabilidade de ocorrência de algo danoso ao organismo. É possível que o autor não tenha feito uma decomposição de variáveis adequada para perceber que tipo de fenômenos o substantivo “riscos” designa. Nos três problemas de pesquisa os autores utilizam verbos para se referirem aos fenômenos psicológicos, é possível perceber que aprenderam, em algum grau a identificar o fenômeno psicológico e expressá-lo de uma forma apropriada à sua natureza.

Em síntese, nas tabelas referentes aos fenômenos psicológicos (tabelas 4.1a, 4.1b e 4.1c) é possível notar que os autores de 26 problemas de pesquisa do total de 31 explicitam os termos que expressam fenômenos psicológicos no formato de verbo substantivado. Provavelmente os autores não aprenderam a distinguir entre os formatos em que podem ser explícitos os fenômenos psicológicos, porque não identificam o comportamento como fenômeno ou objeto de estudo da Psicologia e o modo de expressá-lo como verbo, para caracterizar como processual ao invés de algo estático como avaliam Kubo e Botomé (2001); Woodworth (1975). É provável também que os autores não tenham aprendido avaliar e questionar os termos utilizados, por considerarem ser conhecidas as definições pela comunidade científica como examina Catan (1997).

Na Tabela 4.1b referente aos problemas de pesquisa de 22 a 31, em relação às quantidades de termos que expressam os fenômenos psicológicos, nos problemas 13, 17, 20 e 21 foi identificado o total de três termos, nos problemas 15 e 18 cinco termos e no problema 16 foi identificado sete termos que expressam fenômenos psicológicos. Com relação aos fenômenos nucleares, nos problemas 15, 16 e 20 foram identificados quatro, seis e dois fenômenos nucleares em cada problema de pesquisa, respectivamente. Provavelmente a aprendizagem referente à delimitação do problema de pesquisa por meio da hierarquização da perguntas feitas de acordo com determinado critério pré-estabelecido pelo próprio cientista, e especificação da pergunta que será objeto de investigação (Catan, 1997) foi realizada de maneira insuficiente. Como também, provavelmente, os autores não fizeram uma decomposição de variáveis, como indicam Kubo (1993) e Oliveira (1984), pois a quantidade de fenômenos psicológicos e de fenômenos nucleares é alta, no conjunto das três tabelas. Por meio de uma decomposição das variáveis constituintes dos fenômenos psicológicos, provavelmente resultaria em maior probabilidade de avaliar a delimitação do problema de pesquisa.

No problema de pesquisa 6 não foi identificado fenômeno psicológico como fenômeno nuclear. É provável que o autor do problema de pesquisa não tenha aprendido a lidar com fenômenos, relações e processos como parte das aprendizagens que o cientista necessita aprender (Botomé 1997 e Catan, 1997) como parte da sua formação. Se os fenômenos psicológicos não foram explicitados no problema de pesquisa, é indicação de que possivelmente o autor tenha tido dificuldade em identificar o fenômeno psicológico e, por conseguinte, dificuldades em apresentar comportamentos referentes a uma delimitação precisa e clara do fenômeno objeto de investigação.

2. Tipos de fenômenos nucleares identificados nos problemas de pesquisa e sua pertinência aos objetos de estudo das linhas de pesquisa do programa de pós-graduação

Nas tabelas 4.2a, 4.2b, 4.2c estão apresentados os dados relativos aos fenômenos nucleares identificados a partir dos problemas de pesquisa extraídos das dissertações defendidas no período de 2002 a 2004, e a pertinência dos fenômenos nucleares em relação às categorias de fenômenos objetos das linhas de pesquisa do programa de pós-graduação.

Na Tabela 4.2c estão apresentados os dados referentes aos problemas de pesquisa de 1 a 11. Em todos os problemas de pesquisa é possível identificar fenômenos nucleares pertinentes aos fenômenos explicitados pela linha do programa de pós-graduação.

Com relação à categoria de fenômenos I, os fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa 3 e 10 são pertinentes. Os fenômenos nucleares descritos nos problemas de pesquisa 1, 2 e 8 estão relacionados aos fenômenos da categoria II da linha de pesquisa. Os fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa 4 e 9 estão relacionados aos fenômenos da categoria III. Os fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa 4, 5, 6, 7 e 11 estão relacionados aos fenômenos da categoria IV.

Na Tabela 4.2b referente aos dados dos problemas de pesquisa de 12 a 21, os fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa 14, 17, 18, 19, 20 e 21 pertinentes aos fenômenos explicitados nas categorias da linha de pesquisa. Enquanto que os problemas de pesquisa 12, 13, 15, 16 apresentam fenômenos nucleares parcialmente pertinentes em relação aos fenômenos explicitados pela linha de pesquisa.

O fenômeno nuclear do problema de pesquisa 14 está relacionado aos fenômenos da categoria II. Os fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa 17, 19, 21 estão relacionados aos fenômenos da categoria III. O fenômeno nuclear do problema de pesquisa 20 está relacionado aos fenômenos da categoria IV.

Com relação aos problemas de pesquisa em que os fenômenos nucleares são parcialmente pertinentes, os fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa 12, 13 e 28 estão parcialmente relacionados aos fenômenos da categoria I. Os fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa 15 e 16 estão parcialmente relacionados aos fenômenos da categoria II. O fenômeno nuclear do problema de pesquisa 12 está parcialmente relacionado aos fenômenos da categoria III da linha de pesquisa.

Na Tabela 4.2c referente aos dados dos problemas de pesquisa de 22 a 31, os fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa 24, 25, 26, 27, 30, 31 são pertinentes em relação aos fenômenos das categorias explicitadas pela linha de pesquisa. Enquanto nos problemas de pesquisa 22, 23, 28, 29 são identificados fenômenos nucleares parcialmente pertinentes aos fenômenos das categorias explicitadas pelo programa.

Dentre os fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa que são pertinentes em relação aos fenômenos das categorias pela linha de pesquisa, os fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa 24, 27, 30, 31 estão relacionados aos fenômenos da categoria I. O fenômeno nuclear do problema de pesquisa 27 está relacionado aos fenômenos da categoria V. O fenômeno nuclear do problema de pesquisa 30 está relacionado aos fenômenos da categoria III.

O fenômeno nuclear do problema de pesquisa 25 está relacionado aos fenômenos da categoria II, e o fenômeno nuclear do problema de pesquisa 26 está relacionado aos fenômenos da categoria V explicitada pela linha de pesquisa.

Em relação aos problemas de pesquisa em que os fenômenos nucleares estão relacionados parcialmente aos fenômenos das categorias explicitadas pela linha, o fenômeno nuclear do problema de pesquisa 28 está parcialmente relacionado aos fenômenos da categoria I. O fenômeno nuclear do problema de pesquisa está parcialmente relacionado aos fenômenos da categoria III. Os fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa 23 e 29 estão parcialmente relacionados aos fenômenos da categoria IV.

TABELA 4.2a

Distribuição dos tipos de fenômenos nucleares identificados nos problemas de pesquisa extraídos das dissertações defendidas no período de 2002 a 2004, e a pertinência dos fenômenos nucleares aos fenômenos objeto de uma das linhas de pesquisa, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Categorias dos fenômenos objeto de estudo de umas das linhas de pesquisa do programa de pós - graduação	Problema de pesquisa	Fenômenos nucleares	Pertinência dos fenômenos nucleares em relação às categorias dos fenômenos objeto da linha	
			Pertinente	Parcialmente e pertinente
I. Formação, atuação profissional e constituição das profissões	1. Como se caracterizam os modelos mentais dos executivos de uma organização e quais suas influências nos processos de resistência à mudança? 2. Em que medida o fato de estar trabalhando, resulta em promoção de autonomia nos usuários, em um serviço de saúde mental?	-Características dos modelos mentais -Influência dos modelos mentais dos executivos nos processos de resistência à mudança -O fato de estar trabalhando <u>resulta</u> em promoção de autonomia nos usuários	II	
II. Trabalho na construção das interações humanas e interações no trabalho	3. Quais as características da perícia psicológica na instância judicial? Quais as implicações da perícia psicológica na tomada de decisão sobre a resolução de conflitos familiares? 4. Investigar as relações professor-aluno da classe hospitalar a partir da análise das observações da interação desta diade, tendo o comportamento do professor como foco desta análise	-Características da perícia psicológica -Implicações da perícia psicológica na tomada de decisão	I	
III. Condições de ensino e aprendizagem nas organizações	5. Quais as características das propagandas transmitidas pela televisão e sua consistência com o objetivo de prevenir comportamentos do uso de drogas ilícitas pela população? 6. Quais características das condições de trabalho e de saúde dos motoristas de transporte coletivo por ônibus?	-Comportamento do professor na <u>relação</u> professor-aluno	III	
IV. Comportamento, ambiente e processos de saúde no trabalho.	7. Quais percepções das pessoas de um grupo de psicoterapia psicodramática sobre aspectos envolvidos no processo terapêutico? 8. Que relação existe entre interações ocorridas em grupos formados por profissionais do mesmo campo das interações ocorridas em grupos formados por profissionais de campos diferentes? Quais as características das interações de ambos os tipos de grupo? 9. A nomeação de figuras relativas às palavras de generalização facilitaria a emergência e expansão de classes de respostas em crianças que apresentam dificuldade em ler e escrever? 10. O que caracteriza a atuação do psicólogo e de outros profissionais que praticam o coaching nas organizações de trabalho? 11. Quais características da incidência de Burnout em pediatras de uma organização hospitalar pública?	- <u>Características</u> das propagandas transmitidas pela televisão - <u>Consistência</u> das propagandas com o objetivo de prevenir o comportamento de uso de drogas ilícitas - <u>Características</u> das condições de trabalho e saúde de motoristas - <u>Percepção</u> das pessoas de um grupo sobre aspectos envolvidos no processo terapêutico	IV II/IV	
V. Análise, planejamento, construção, avaliação e gestão de processo e sistemas comportamentais		- <u>Relação</u> entre interações ocorridas em grupos formados por profissionais do mesmo campo e profissionais de campos diferentes - <u>Emergência</u> e <u>expansão</u> de classes de resposta “facilitada” pela nomeação de palavras de generalização	II III	
		-Características da atuação de psicólogos e de outros profissionais que praticam o coaching -Características da Incidência de burnout em pediatras	I IV	

TABELA 4.2b

Distribuição dos tipos de fenômenos nucleares identificados nos problemas de pesquisa extraídos das dissertações defendidas no período de 2002 a 2004, e a pertinência dos fenômenos nucleares aos fenômenos objeto de uma das linhas de pesquisa, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Categorias dos fenômenos objeto de estudo de uma das linhas de pesquisa do programa de pós-graduação	Problema de pesquisa	Fenômenos nucleares	Pertinência dos fenômenos nucleares em relação às categorias de fenômenos objeto da linha		
			Pertinente	Parcialmente pertinente	Imper tinentemente
I. Gênero, modos de vida e gerações	12. O que sustenta uma relação amorosa?	-O que <u>sustenta</u> uma relação amorosa - <u>Representação</u> de idosos/os sobre suas relações de gênero		I	
	13. Quais as representações das/os idosos sobre suas relações de gênero na situação de conjugalidade?			I	
II. Psicanálise e suas incidências no sujeito e na cultura	14. Proposições freudianas relativas à diferenças entre o desenvolvimento de meninos e meninas, determinantes da sexualidade adulta. Torna-se necessário questionar o que as mudanças sociais podem ter ocasionado aos resultados dessas investigações.	-O que as mudanças sociais <u>podem ter ocasionado</u> aos resultados das proposições freudianas relativas às diferenças entre o desenvolvimento de meninos e meninas, determinantes da sexualidade adulta	II		
III. Constituição do sujeito em contextos sócio-profissionais	15. Como se formam práticas e discursos homossexuais nos períodos de anos 70/80 à atualidade no Brasil. Quais suas rupturas, deslocamentos; como o enunciado da identidade atravessa esse discurso contemporaneamente. Com a ruptura desse dispositivo de identidade, que outros modos de subjetivação surgem?	- <u>Formação de práticas e discursos homossexuais</u> - <u>Quais rupturas, deslocamento</u> - <u>Enunciado da identidade</u> atravessa o discurso pelo enunciado da identidade - <u>Outros modos de subjetivação surgem com a</u> ruptura desse dispositivo de identidade		II	
	16. Como os jovens se fazem amados e amantes na contemporaneidade? Quais as mediações culturais e ideológicas das quais podem lançar mão para viver sua experiência amorosa? Como se apropriam e significam seus relacionamentos amorosos? Como concebem o amor?	- <u>Se fazem amados e amantes</u> - <u>Apropriação</u> dessas racionalidades - <u>significação</u> seus relacionamentos amorosos - <u>Concebem o amor</u> - <u>Lançam mão de mediações culturais e ideológicas</u> para viverem sua experiência amorosa - <u>concebem o amor</u>			II
IV. Constituição do sujeito e atividade em criadora contextos de ensinar e aprender	17. Quais os sentidos produzidos por trabalhadores/es rurais sobre a divisão sexual do trabalho em um assentamento coletivo organizado pelo MST?	- <u>Sentidos produzidos por trabalhadores rurais</u> sobre a divisão sexual do trabalho	III		
	18. Como, a partir da análise da fala de atípicos, podemos encontrar a confirmação de que a subjetividade decorre de uma articulação significativa e como essa dimensão do sujeito, no caso dos atípicos, pode ser recuperada através do manejo desse discurso na situação terapêutica?	- <u>Confirmação de que a subjetividade decorre de uma articulação</u> significativa - <u>recuperação da subjetividade</u> por meio do manejo do discurso.		III	
	19. Como os trabalhadores desempregados da cidade de Florianópolis que frequentam o SINE vivenciam a situação de desemprego?	- <u>Vivência do desemprego</u> para trabalhadores desempregados frequentadores do SINE		III	
	20. Como ocorre e quais as características dos processos de aprender e ensinar via prática pedagógica de projetos de pesquisa?	- <u>Características dos processos de ensinar e aprender por meio de uma prática pedagógica de projetos de pesquisa</u> - <u>Ocorrência de processo de ensinar e aprender</u> - <u>Contribuição das histórias de vida</u> para os trabalhos de orientação		IV	
	21. As "histórias de vida" podem contribuir para os trabalhos de orientação na reorientação profissional?			III	

TABELA 4.2c

Distribuição dos tipos de fenômenos nucleares identificados nos problemas de pesquisa extraídos das dissertações defendidas no período de 2002 a 2004, e a pertinência dos fenômenos nucleares aos fenômenos objeto de uma das linhas de pesquisa, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Categoria dos fenômenos objeto de estudo de uma das linhas de pesquisa do programa de pós - graduação	Problema de pesquisa	Fenômenos nucleares	Pertinência dos fenômenos nucleares em relação às categorias de fenômenos objeto da linha	
			Pertinente	Parcialmente pertinente
I. Representações sociais, senso comum e ciência	22. Quais são os riscos percebidos nas condições e organização do trabalho à saúde do trabalhador de uma indústria cerâmica?	-Riscos percebidos nas condições e organização do trabalho à saúde do trabalhador		IV
	23. Quais são as características da população e dos atendimentos psicológicos infantis realizados na clínica-escola?	-Características da população e dos atendimentos psicológicos realizados		III
	24. Examinar possíveis repercussões da mastectomia sobre a concepção de identidade e de corpo em mulheres antes portadoras de câncer de mama, tendo elas se submetido ou não a cirurgia de plástica reparadora.	-Possíveis repercussões da mastectomia sobre a concepção de identidade e de corpo em mulheres.		I/III
II. Trocas simbólicas e representações que têm como base a interação dos membros dos grupos	25. Quais as características estruturais e funcionais das interações sociais e dos comportamentos de ameaça e agressões em crianças com idade pré-escolar?	-Características estruturais e funcionais das interações sociais e dos comportamentos de ameaça e agressão		IV
	26. Quais as características do comportamento de cuidar em famílias em situação de risco psicossocial com crianças em cuidados alternativos?	-Características do comportamento de cuidar de crianças em cuidados alternativos em famílias em situação de risco psicossocial		V
III. Saúde no contexto familiar, comunitário e hospitalar	27. Identificar quais as concepções que as mães primíparas têm ao longo do primeiro ano de vida da criança sobre o processo de desenvolvimento infantil	-Concepções sobre o desenvolvimento infantil que as mães primíparas têm ao longo do primeiro ano de vida da criança		V
	28. A mensagem escrita com ênfase no tipo de transmissão do vírus da AIDS influencia na retenção de informações por parte de adolescentes?	-Influência na retenção de informações da mensagem escrita com ênfase no tipo de transmissão do vírus da AIDS		I
IV. Esporte, interação social e saúde	29. A intervenção psicológica (técnica de relaxamento progressivo, estabelecimento de metas, visualização e respiração profunda) através de um trabalho interdisciplinar entre o psicólogo e o fisioterapeuta auxilia na recuperação de atletas de futebol lesionados	-O auxílio na recuperação de atletas lesionados por futebol por intervenção psicológica pelo uso de técnicas		IV
	30. Qual o impacto que a internação de uma criança em unidade de terapia intensiva pediátrica gera nas relações familiares?	-O impacto gerado nas relações familiares pela internação de uma criança em unidade de terapia intensiva		III
	31. Qual o impacto de uma exposição científica nas representações sociais sobre o meio ambiente dos alunos do ensino médio?	-O impacto nas representações sobre o meio ambiente a partir de uma exposição científica		I
V. Cuidados parentais e desenvolvimento em animais e seres humanos				

2.1. Há pertinência dos fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa em relação aos objetos de estudo das linhas de pesquisa

Em todos os problemas de pesquisa (Tabela 4.2a) é possível identificar um grau satisfatório de pertinência entre os fenômenos nucleares presentes neles e as categorias de fenômenos objeto de estudo da linha de pesquisa. Provavelmente os autores aprenderam a identificar e explicitar os fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa e relacionarem coerentemente com os fenômenos das categorias explicitadas pela linha e pesquisa. Como pode ser também indício de que os autores decompuseram os fenômenos presentes nos problemas de pesquisa.

Nos problemas 14, 17, 19, 20 e 21 da Tabela 4.2b referente aos problemas de pesquisa de 12 a 21 é possível identificar pertinência entre os fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa e os fenômenos das categorias explicitadas pela linha de pesquisa. Provavelmente os autores desses problemas de pesquisa identificam os fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa e os relacionam em algum grau com as categorias de fenômenos explicitadas na linha de pesquisa.

Nos problemas de pesquisa 12, 13, 15, 16 e 18 é possível identificar pertinência parcial entre fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa e as categorias de fenômenos objeto da linha de pesquisa. É possível inferir que os autores relacionam de forma parcial os fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa em relação às categorias de fenômenos explicitadas pela linha. Possivelmente os autores identificam e explicitam os fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa com algum grau de parcialidade em relação às categorias de fenômenos explicitadas pela linha de pesquisa.

Nos problemas 24, 25, 26, 27, 30 e 31 da Tabela 4.2c referente aos problemas de pesquisa de 22 a 31 é possível identificar pertinência entre os fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa e as categorias de fenômenos objeto da linha. Denota que, possivelmente, os autores identificam e explicitam os fenômenos nucleares coerentemente em relação às categorias de fenômenos explicitadas pela linha de pesquisa.

Nos problemas de pesquisa 22, 23, 28 e 29 é possível identificar pertinência parcial entre fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa e os fenômenos objeto da linha. É possível que os autores não aprenderam a relacionar com coerência os fenômenos nucleares em relação às categorias de fenômenos explicitadas pela linha de pesquisa como também que os autores não tenham explicitado adequadamente os fenômenos nucleares de acordo com os fenômenos objetos da linha de pesquisa.

Em síntese, nas tabelas 4.2a, 4.2b e 4.2c referente aos dados sobre a pertinência dos fenômenos nucleares em relação a fenômenos objeto de estudo das categorias explicitadas por cada linha de pesquisa, na Tabela 4.2a é possível identificar pertinência em todos os problemas de pesquisa. Na tabela 4.2b, nos problemas 14, 17, 19, 20 e 21 é possível identificar pertinência entre os fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa em relação às categorias dos fenômenos objeto de estudo da linha de pesquisa. Na tabela 4.2c é possível identificar pertinência parcial entre os fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa 24, 25, 26, 27, 30 e 31 em relação às categorias de fenômenos objeto de estudo das linhas de pesquisa. Provavelmente, os autores identificam e explicitam os fenômenos nucleares, assim como os explicitam e relacionam coerentemente em relação às categorias de fenômenos explicitadas pela linha de pesquisa. Entretanto nos problemas de pesquisa 12, 13, 15, 16, e 17 Tabela 4.2b e os problemas 22, 23, 28 e 29 é possível identificar pertinência parcial entre os fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa em relação às categorias de fenômenos objeto de estudo das linhas de pesquisa. É possível afirmar que, não aprenderam a relacionar com coerência os fenômenos nucleares em relação às categorias de fenômenos explicitadas pela linha de pesquisa, como também é provável que os autores não tenham explicitado adequadamente os fenômenos nucleares de acordo com as categorias de fenômenos.

COMPORTAMENTO CIENTÍFICO DE EXPLICITAR FENÔMENOS DE INTERESSE DE PESQUISA POR MEIO DE DEFINIÇÃO DOS TERMOS QUE EXPRESSAM ESSES FENÔMENOS

Ao explicitar as definições dos termos presentes no problema de pesquisa, o cientista pode examinar que tipo de termos está utilizando e, principalmente, a que fenômenos se referem. Ao definir os termos do problema de pesquisa, o cientista examinará as próprias concepções em relação a esses termos e a que tipos de fenômenos e suas relações os termos estão se referindo. Para Laville e Dione (1999); Catan (1997) e Botomé (1997) os termos utilizados pelos autores podem estar inseridos em uma determinada área ou subárea do conhecimento, por isso é necessário que o cientista tenha aprendido a identificar e explicitar as definições desses termos, como forma de controle das influências pessoais do cientista sobre o trabalho realizado. Ao explicitar as definições dos termos com clareza e precisão o cientista torna a definição acessível às pessoas que irão consultar o trabalho realizado, como também fazer com que o cientista examine as próprias concepções de Ciência, de pesquisa, do objetivo do trabalho realizado e da população que terá acesso a esse trabalho (Catan, 1997).

A exigência de clareza e precisão da linguagem na formulação do problema de pesquisa é considerada como parte do trabalho do cientista. A compreensão do processo de produção de conhecimento que o cientista realiza depende diretamente da qualidade da linguagem que utiliza, que direciona o trabalho para prevenir possíveis erros que possam ocorrer e assim, garantir fidedignidade na divulgação de suas descobertas e nas possibilidades de avanços do conhecimento, a partir do exame feito do trabalho por uma comunidade científica (Laville e Dione, 1999 e Botomé, 1993). Essa exigência sobre os comportamentos do pesquisador relacionados ao rigor lógico do trabalho em Ciência que o cientista necessita controlar possibilita um trabalho adequado as exigências de controle de variáveis que interferem no processo de produção de conhecimento científico (Botomé, 1993). Uma adequação da linguagem para que as pessoas possam compreender as descobertas feitas pelo cientista, é a base para um trabalho também claro e preciso como também acessível para ser aplicado, examinado, ou replicado.

A linguagem utilizada de forma imprecisa e ampla dificulta compreender que tipos de fenômenos estão sendo investigados e qual a sua abrangência, tornando o trabalho impreciso e com maior probabilidade de que o conhecimento produzido seja considerado impreciso. Assim como o uso de termos utilizados de forma equivocada também prejudica a veracidade

do trabalho (Catan, 1997 e Botomé, 1997). Catan (1997) alerta para o uso pelos cientistas de termos por hábito ou imitação, decorrentes de uso corriqueiro em subáreas do conhecimento, ou por uma comunidade de pesquisadores, e que pode induzir o cientista à não defini-lo somente porque considera que o conceito é conhecido igualmente por todos da comunidade.

Outros problemas decorrentes de uso incorreto ou inadequado da linguagem foram identificados e organizados por Botomé e cols. (2000) ao examinarem teses e dissertações. Os autores identificaram erros – chamados pelos autores como tal – como o uso de metáforas e reificações e afirmam que metáforas servem como ilustrações de afirmações e não de premissas de um argumento. Em um texto dissertativo, em que os argumentos constituem sua estrutura, a metáfora estaria inadequada dentro de um texto argumentativo. Copi (1978) afirma que em um texto de natureza científica, a linguagem informativa, por meio de negação ou afirmação de proposições, terá função de demonstrar a veracidade de outras afirmações sobre algo. Outro tipo de erro identificado pelos autores é a forma de escrever que torna o termo utilizado e a frase, por conseqüência, reificada, em que é atribuída vida, sentimento a seres inanimados e torna o texto falso. Para tornar um problema de pesquisa claro e preciso e, conseqüentemente, uma pesquisa clara e precisa, é necessário cuidado do cientista sobre o uso da linguagem como forma de controle de variáveis que influenciam em seu trabalho.

Metáforas e reificações são figuras de linguagem usadas para alterar o significado das palavras, para expressar beleza, força, afetividade, expressividade e intensidade (Cegalla, 1993; Nicola e Infante 1994). Um texto científico e dissertativo necessita, por sua vez, ser escrito de forma precisa, clara e objetiva. Para os autores, a metáfora é um tipo de desvio do significado da palavra, e a personificação ou reificação é dar características de seres animados a seres inanimados. Os autores se referem a essas figuras de linguagem como mais apropriadas em textos poéticos. Uma dissertação de natureza científica necessita ser construído com estrutura argumentativa ou expositiva, pois o objetivo principal ao escrever um texto desse tipo é a análise e interpretação de relatos ou demonstração de afirmações. Neste tipo de texto são evitadas expressões genéricas, amplas, vagas ou que possibilite múltiplas significações. Por meio desse tipo de texto são apresentados argumentos que se interrelacionam demonstrando determinadas idéias a partir de fatos verificados (Botomé, 1998). Para que o trabalho esteja claro e preciso por meio dos cuidados do cientista em relação à linguagem utilizada é necessário que o cientista tenha aprendido os comportamentos referentes ao exame dos termos utilizados e da linguagem utilizada para definir os termos.

1. Expressões presentes nos títulos e nos problemas de pesquisa

Nas Tabelas 5.1a, 5.1b, 5.c estão apresentados os dados referentes à distribuição dos tipos de problemas de pesquisa presentes nas dissertações defendidas no período de 2002 a 2004 e seus respectivos título, das expressões presentes no problema de pesquisa e no título, das expressões presentes somente no título e somente no problema de pesquisa.

Na Tabela 5.1a é possível notar que em todas as dissertações são apresentadas expressões comuns ao problema de pesquisa e ao título. Em todas também são identificadas expressões presentes somente no problema de pesquisa e não no título.

São apresentadas expressões somente no título nos problemas de pesquisa 1, 2, 4, 8 e 9. Nos problemas 3, 5, 6, 7, 10, 11 não são apresentadas expressões somente no título.

Em todos os problemas de pesquisa é possível identificar no mínimo duas expressões presentes no problema de pesquisa e no título. Nos problemas de pesquisa que são apresentadas maior quantidade de expressões no problema de pesquisa e no título que expressões em outras colunas, são nos problemas 2 e 5.

Nos problemas de pesquisa em que é apresentada uma expressão presente somente no título são os problemas 1 e 4. Nos problemas de pesquisa em que é apresentada uma expressão somente no problema de pesquisa são os problemas 2 e 7.

Nos problemas de pesquisa em que são apresentadas as expressões mais completas no problema de pesquisa e no título que em outras colunas são nos problemas de pesquisa 1, 5, 6, 7, 10, 11.

As expressões mais completas presentes somente no título estão no problema de pesquisa 2.

Nos problemas de que pesquisa em que são apresentadas expressões mais completas presentes somente no problema de pesquisa são os problemas de pesquisa 4, 8 e 9.

Na Tabela 5.1b referente aos problemas de pesquisa de 12 a 21, é possível perceber que em todas as dissertações são apresentadas expressões que aparecem somente no título.

Em todas as dissertações são apresentadas expressões que aparecem somente no problema de pesquisa com exceção do problema 12. Em todas as dissertações aparecem expressões presentes no problema de pesquisa e no título, com exceção do problema 14.

Com relação às expressões mais completas em cada coluna, os problemas de pesquisa que apresentam expressões mais completas presentes no problema de pesquisa e no título que em somente no título e somente no problema de pesquisa é o problema 17.

TABELA 5.1a

Distribuição dos tipos de problemas de pesquisa extraídos das dissertações defendidas no período de 2002 a 2004, e seus respectivos títulos, das expressões presentes no problema e no título, das expressões presentes somente no título e no problema de problema de pesquisa, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Tipos de problema de pesquisa	Títulos das dissertações	Expressões presentes no problema de pesquisa e no título	Expressões presentes somente no título	Expressões presentes somente no problema de pesquisa
1. Como se caracterizam os modelos mentais dos executivos de uma organização e quais suas influências nos processos de resistência à mudança?	Modelos mentais de dirigentes organizacionais e processos de resistência a mudanças	-Modelos mentais -Processos de resistência a mudanças -De uma organização/ organizacionais	-Dirigentes	-Executivos -Influências -Como se caracteriza
2. Em que medida o fato de estar trabalhando, resulta em promoção de autonomia nos usuários, em um serviço de saúde mental?	O trabalho e a reabilitação psicossocial: um estudo sobre a inserção nas práticas laborais como estratégia de promoção de autonomia de usuários de serviços de saúde mental no âmbito da reforma psiquiátrica nacional	-Trabalho/ estar trabalhando -Serviço de saúde mental -Promoção de autonomia de usuários -Serviço de saúde mental	-Reabilitação psicossocial -Inserção nas práticas laborais como estratégia -No âmbito da reforma psiquiátrica nacional	-Em que medida o fato de
3. Quais as características da perícia psicológica na instância judicial? Quais as implicações da perícia psicológica na tomada de decisão sobre a resolução de conflitos familiares?	Perícia psicológica e resolução de conflitos familiares	-Perícia psicológica -Conflitos familiares		-Quais características -Na instância judicial -Quais implicações -Tomada de decisão
4. Investigar as relações professor-aluno da classe hospitalar a partir da análise das observações da interação desta diade, tendo o comportamento do professor como foco desta análise.	Classe hospitalar: aspectos da relação professor-aluno em sala de aula de um hospital	-Classe hospitalar -Relação professor-aluno	-Aspectos	-Tendo como foco desta diade o professor -Investigar -A partir das observações da interação desta diade -Em sala de aula de um hospital
5. Quais as características das propagandas transmitidas pela televisão e sua consistência com o objetivo de prevenir comportamentos do uso de drogas ilícitas pela população?	Características das propagandas transmitidas pela televisão e sua consistência com objetivo de prevenir o uso de drogas ilícitas pela população	-Características das propagandas transmitidas pela televisão e sua consistência com o objetivo de prevenir o uso de drogas ilícitas pela população		-Comportamento
6. Quais características das condições de trabalho e de saúde dos motoristas de transporte coletivo por ônibus?	Condições de trabalho e saúde de motoristas de transporte coletivo urbano	-Condições de trabalho e saúde -Motoristas de transporte coletivo urbano		-Por ônibus -Quais características
7. Quais percepções das pessoas de um grupo de psicoterapia psicodramática sobre aspectos envolvidos no processo terapêutico?	Percepção de pessoas de um grupo de psicoterapia psicodramática sobre aspectos envolvidos no processo terapêutico	-Percepção de pessoas de um grupo de psicoterapia psicodramática sobre aspectos envolvidos no processo terapêutico		
8. Que relação entre interações ocorridas em grupos formados por profissionais do mesmo campo das interações ocorridas em grupos formados por profissionais de campos diferentes? Quais as características das interações de ambos os tipos de grupo?	Interações sociais em grupos homogêneos e heterogêneos em relação à formação profissional	-Interações ocorridas em grupos -Relação	-Grupos homogêneos e heterogêneos -Sociais -Formação profissional	-Profissionais de mesmo campo e de campos diferentes -Que relação existe -Quais características -Ambos os tipos
9. A nomeação de figuras relativas às palavras de generalização facilitaria a emergência e expansão de classes de respostas em crianças que apresentam dificuldade em ler e escrever?	Os efeitos da nomeação sobre a formação e expansão de classes emergentes de resposta	-Nomeação -Expansão de classes de resposta -Emergentes	-Efeitos -Formação -Emergentes	-Crianças que apresentam dificuldades em ler e escrever -Figuras relativas às palavras de generalização facilitaria -Emergência
10. O que caracteriza a atuação do psicólogo e de outros profissionais que praticam o coaching nas organizações de trabalho?	Atuação do psicólogo e outros profissionais em organizações de trabalho	-Atuação do psicólogo e outros profissionais -Coaching em organizações de trabalho		-O que caracteriza -Que praticam
11. Quais características da incidência de Burnout em pediatras de uma organização hospitalar pública?	Características da incidência de burnout em pediatras de uma organização pública	-Características da incidência de burnout em pediatras -Organização pública		-Hospitalar

TABELA 5.1b

Distribuição dos tipos de problemas de pesquisa extraídos das dissertações defendidas no período de 2002 a 2004, e seus respectivos títulos, das expressões presentes no problema e no título, das expressões presentes somente no título e no problema de pesquisa, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Tipos de problema de pesquisa	Títulos das dissertações	Expressões presentes no problema de pesquisa e no título	Expressões presentes somente no título	Expressões presentes somente no problema de pesquisa
12. O que sustenta uma relação amorosa?	O que sustenta uma relação amorosa? Um estudo psicanalítico	-O que sustenta -Sustenta -Relação amorosa	-Um estudo psicanalítico	
13. Quais as representações das/os idosos sobre suas relações de gênero na situação de conjugalidade?	Envelhecimento e conjugalidade: um estudo de gênero com casais idosos em Florianópolis	-Idosos (os) -Conjugalidade -Gênero	-Casais -Florianópolis -Envelhecimento -Um estudo	-Quais representações -Sobre suas relações -Situação
14. Proposições freudianas relativas às diferenças entre o desenvolvimento de meninos e meninas, determinantes da sexualidade adulta. Torna-se necessário questionar o que as mudanças sociais podem ter ocasionado aos resultados dessas investigações.	Mulher, história e psicanálise		-Psicanálise	-Proposições freudianas relativas à -Diferenças entre o desenvolvimento de meninos e meninas, determinantes da sexualidade adulta. -Torna-se necessário questionar o que as mudanças sociais podem ter ocasionado aos resultados dessas investigações
15. Como se formam práticas e discursos homossexuais nos períodos dos anos 70/80 à atualidade no Brasil, quais suas rupturas, deslocamentos; como o enunciado da identidade através esse discurso contemporaneamente com a ruptura desse dispositivo de identidade, que outros modos de subjetivação surgem?	Identidade (homos) sexual: uma abordagem crítica	-Identidade -Homossexual	-Uma abordagem crítica	-Como se formam práticas e discursos -Nos períodos dos anos 70/80 à atualidade no Brasil, quais suas rupturas, deslocamentos; como ao enunciado desse dispositivo de -Que outros modos de subjetivação surgem
16. Como os jovens se fazem amados e amantes na contemporaneidade? Quais as mediações culturais e ideológicas das quais podem lançar mão para viver sua experiência amorosa? Como se apropriam dessas racionalidades diversificadas e significam seus relacionamentos amorosos? Como concebem o amor?	Como tecer a mais antiga/contemporânea trama – significações do amor segundo homens jovens universitários	-Contemporânea/ contemporaneidade -Significam/significações -Amor -Jovens -Como	-Como tecer a mais antiga -Trama -Universitários -Homens	-Se fazem amados e amantes na -Quais as mediações culturais e ideológicas das quais podem lançar mão para viver sua experiência amorosa? -Como se apropriam dessas racionalidades diversificadas e significam seus relacionamentos amorosos? -Como concebem o
17. Quais os sentidos produzidos por trabalhadoras/es rurais sobre a divisão sexual do trabalho em um assentamento coletivo organizado pelo MST?	“Ainda precisamos avançar”: os sentidos produzidos por trabalhadoras/res rurais sobre a divisão sexual do trabalho em um assentamento coletivo do MST em SC	Sentidos produzidos por trabalhadoras/es rurais sobre a divisão sexual do trabalho em um assentamento coletivo do MST	-Ainda precisamos avançar -Em SC	-Organizado
18. Como, a partir da análise da fala de afásicos, podemos encontrar a confirmação de que a subjetividade decorre de uma articulação significante e como essa dimensão do sujeito, no caso dos afásicos, pode ser recuperada através do manejo desse discurso na situação terapêutica?	Articulação do sujeito: uma análise psicanalítica da fala de afásicos no processo de reconstrução de sua linguagem	-Articulação -Sujeito -Fala de afásicos	-Articulação do sujeito -Uma análise psicanalítica -Processo de reconstrução de sua linguagem	-Como, a partir da -Podemos encontrar a confirmação de que a subjetividade decorre de uma -Significante e como essa dimensão do -No caso dos -Pode ser recuperada através do manejo desse discurso na situação terapêutica
19. Como os trabalhadores desempregados da cidade de Florianópolis que frequentam o SINE vivenciam a situação de desemprego?	Estou desempregado, não desesperado: a vivência do desemprego para trabalhadores desempregados da cidade de Florianópolis frequentadores do SINE.	-Trabalhadores desempregados -Da cidade de Florianópolis -Frequentadores do SINE -Vivência do desemprego/vivenciam de desemprego	-Estou desempregado, não desesperado	-Situação
20. Como ocorre e quais as características dos processos de aprender e ensinar via prática pedagógica de projetos de pesquisa?	Abrindo as cortinas da escola para o espetáculo que vai começar: investigando o processo de aprender e ensinar por meio de projetos de pesquisa	-Processo de ensinar e aprender -De projetos de pesquisa -Por meio/via projetos de pesquisa	-Abrindo as cortinas da escola para o espetáculo que vai começar -Investigando	-Como ocorre -Quais as características -Prática pedagógica
21. As “histórias de vida” podem contribuir para os trabalhos de orientação na reorientação profissional?	Fio que tece, laço que envolve: contribuições das “histórias de vida” para orientação profissional	-“Histórias de vida” -Profissional -Contribuição/contribuem	-Fio que tece, laço que envolve	-Reorientação profissional -Podem -Para os trabalhos de orientação na reorientação

TABELA 5.1c

Distribuição dos tipos de problemas de pesquisa extraídos das dissertações defendidas no período de 2002-2004, e seus respectivos títulos, das expressões presentes no problema e no título, das expressões presentes somente no título e no problema de pesquisa, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Tipos de problemas de pesquisa	Título das dissertações	Expressões presentes no problema de pesquisa e no título	Expressões presentes somente no título	Expressões presentes somente no problema de pesquisa
22. Quais são os riscos percebidos nas condições e organização do trabalho à saúde do trabalhador de uma indústria cerâmica? 23. Quais são as características da população e dos atendimentos psicológicos infantis realizados na clínica-escola?	Organização, condições de trabalho e percepção de risco à saúde por parte de trabalhadores: um estudo em uma indústria cerâmica Prática clínica em Psicologia: caracterização do atendimento psicológico infantil na clínica-escola	-Percepção de risco -Condições e organização do trabalho -Saúde de trabalhadores em uma indústria cerâmica Características dos atendimentos psicológicos infantis na clínica-escola	-Por parte -Um estudo em uma indústria cerâmica -Prática clínica em psicologia	-Quais são as características da população
24. Examinar possíveis repercussões da mastectomia sobre a concepção de identidade e de corpo em mulheres antes portadoras de câncer de mama, tendo elas se submetido ou não a cirurgia de plástica reparadora.	Supervivência: novos sentidos na vida após a mastectomia	-Mastectomia	-Supervivência: novos sentidos na vida após a	-Examinar possíveis repercussões da -Sobre a concepção de identidade e de corpo em mulheres antes portadoras de câncer de mama. -Tendo elas se submetido à cirurgia de plástica reparadora
25. Quais as características estruturais e funcionais das interações sociais e dos comportamentos de ameaça e agressões em crianças com idade pré-escolar?	Análise estrutural e funcional das interações sociais e do comportamento agressivo de crianças pré-escolar	-Estrutura e função das interações sociais -Comportamento agressivo/agressões -Crianças pré-escolares	-Análise	-Quais as características comportamento de ameaça
26. Quais as características do comportamento de cuidar em famílias em situação de risco psicossocial com crianças em cuidados alternativos?	Comportamento de cuidar em famílias em situação de risco psicossocial com crianças em cuidados alternativos	-Comportamento de cuidar em famílias em situação de risco psicossocial com -Crianças em cuidados alternativos		-Quais as características
27. Identificar quais as concepções que as mães primíparas têm ao longo do primeiro ano de vida da criança sobre o processo de desenvolvimento infantil	Concepções de mães primíparas sobre o desenvolvimento infantil ao longo do primeiro ano de vida da criança	-Concepções de mães primíparas -Sobre o desenvolvimento infantil -Ao longo do primeiro ano de vida da criança		-Identificar quais as -Têm
28. A mensagem escrita com ênfase no tipo de transmissão do vírus da AIDS influencia na retenção de informações por parte de adolescentes?	Representações sociais e conhecimento sobre a AIDS - a substituição de mensagens preventivas escritas por parte de adolescentes	-Mensagem escrita -Aids -Por parte de adolescentes	-Representações sociais e conhecimento sobre a -R substituição -Preventivas	-Com ênfase no tipo de transmissão do vírus – -Influencia na retenção de informações
29. A intervenção psicológica (técnica de relaxamento progressivo, estabelecimento de metas, visualização e respiração profunda) através de um trabalho interdisciplinar entre o psicólogo e o fisioterapeuta auxilia na recuperação de atletas de futebol lesionados.	Intervenção psicológica em um trabalho interdisciplinar na recuperação de atletas lesionados de futebol	-Intervenção psicológica -Trabalho interdisciplinar -Recuperação de atletas lesionados -Futebol		-A intervenção psicológica (técnica de relaxamento progressivo, estabelecimento de metas, visualização e respiração profunda) através -Entre o psicólogo e o fisioterapeuta -Auxilia na
31. Qual o impacto de uma exposição científica nas representações sociais sobre o meio ambiente dos alunos do ensino médio?	O impacto de uma exposição científica nas representações sociais sobre o meio ambiente dos alunos do ensino médio	-Impacto de uma exposição científica nas representações sociais sobre o meio ambiente dos alunos do ensino médio		

Nota: elementos de ligação não foram considerados na análise

As unidades de expressão foram separadas quando as frases eram extensas ou quando a próxima palavra da frase era classificada como pertencente à outra categoria .
Os termos semelhantes foram agrupados na mesma unidade de análise e separados por um traço

Com relação ao número de expressões, nos problemas de pesquisa 12, 16 e 19 é possível perceber maior quantidade de expressões presentes no problema de pesquisa e no título que somente no título e somente no problema de pesquisa.

No problema de pesquisa 13 é possível perceber que há maior número de expressões somente no título que no problema de pesquisa e no título e somente no problema de pesquisa.

Nos problemas de pesquisa 14, 15, 16 e 18 são apresentados maiores números de expressões no problema de pesquisa que no título ou no problema de pesquisa e no título.

Nos problema de pesquisa em que é possível perceber que são apresentadas expressões mais completas somente no título são os problemas de pesquisa 12, 19 e 20. Nos problemas de pesquisa em que são apresentadas as expressões mais completas no problema de pesquisa são os problemas 13, 14, 15, 16, 18 e 21.

Na Tabela 5.1c referente aos problemas de pesquisa de 22 a 31, é possível perceber que em todas as dissertações são apresentadas expressões no problema de pesquisa e no título e em todas as dissertações são apresentadas expressões somente no problema de pesquisa. Em todas as dissertações são apresentadas expressões somente no título, com exceção dos problemas 26, 27, 29, e 31.

Nos problemas de pesquisa 22, 25, 26, 27 e 29 são apresentadas maiores quantidades de expressões no problema de pesquisa e no título que somente no título ou somente no problema de pesquisa.

No problema de pesquisa 24 é apresentado o maior número de expressões no problema de pesquisa que nas outras colunas.

Nas dissertações em que são apresentadas expressões mais completas no problema de pesquisa e no título que somente no título e somente no problema de pesquisa são os problemas 22, 23, 26, 27, 29 e 31.

Nos problemas de pesquisa 24, 25, 28 e 30 são apresentadas expressões mais completas no problema de pesquisa que expressões no problema de pesquisa e no título e somente no título.

1.1 Expressões apresentadas nos enunciados dos problemas de pesquisa são as mesmas apresentadas nos títulos das dissertações nos problemas de pesquisa do programa de pós-graduação

Em todos os problemas de pesquisa da Tabela 5.1a referentes aos problemas de pesquisa de 1 a 11 foram identificadas expressões presentes no problema de pesquisa e no título, e em todos foram identificadas pelo menos duas expressões comuns. Nos problemas 1, 5, 7, 10 e 11 são utilizadas expressões mais completas no título e no problema de pesquisa. Nos problemas 2 e 5 são utilizadas maiores quantidades de expressões no problema de pesquisa e no título que expressões somente no título e somente no problema de pesquisa. Ao identificar expressões que são comuns ao problema de pesquisa e ao título é possível inferir que os autores aprenderam que o trabalho científico tem uma natureza informativa (Copi, 1978), que é informar sobre os fenômenos objeto de estudo do trabalho realizado. Possivelmente os autores identificam suficientemente os fenômenos a que se referem os termos utilizados, como também aprenderam que, ao formular o título é necessário que os fenômenos estejam presentes para que ocorra a comunicação a respeito dos fenômenos objeto de estudo.

Em todos os problemas de pesquisa da Tabela 5.1b são utilizadas expressões presentes no problema de pesquisa e no título com exceção do problema 14. No problema 14 são apresentadas expressões mais completas e maiores quantidades de expressões somente no problema de pesquisa que em outras colunas. Pode ser inferido que o autor do problema 14 utiliza expressões diferentes no título e no problema de pesquisa, pois não são apresentadas expressões comuns no problema de pesquisa e no título. O título utilizado é: mulher, história e psicanálise. O grau de generalidade dos termos é alto se comparado aos termos do problema de pesquisa, como por exemplo: sexualidade adulta. Provavelmente não houve uma identificação mais precisa dos fenômenos objeto de estudo do problema de pesquisa ao formular o título da dissertação, como também é possível que o autor não tivesse atentado para a função informativa descrita por Copi (1978), dificultando identificar os fenômenos explicitados no problema de pesquisa ao examinar o título da dissertação.

No problema 17 foram utilizadas expressões mais completas no problema de pesquisa e no título que expressões presentes somente no título ou somente no problema de pesquisa. É possível que o autor tenha identificado os termos utilizados no problema de pesquisa e no título da dissertação. Provavelmente aprendeu a identificar os termos e a sua relação com os fenômenos objeto de investigação ao explicitar o problema de pesquisa e o título da dissertação.

Nos problemas em que foram utilizadas quantidades maiores de expressões no problema de pesquisa e no título que em outras colunas da Tabela 5.1b foram nos problemas 12, 16 e 19. Nos problemas 12 e 19, as expressões utilizadas são partes de fenômenos psicológicos e fenômenos nucleares. É possível perceber que nos problemas 12 e 19 os autores aprenderam a identificar e explicitar os fenômenos objeto de estudo da produção de conhecimento científico, pois, ao explicitarem o título da dissertação, utilizam a maioria das expressões utilizadas no problema de pesquisa e as expressões referentes aos fenômenos sobre os quais foi produzido o conhecimento científico.

Em todos os problemas de pesquisa são utilizadas expressões somente no título. No problema 13 é utilizada maior quantidade de expressões presentes somente no título que no problema de pesquisa ou no problema de pesquisa e no título. Nos problemas com expressões mais completas no título que em outras colunas da Tabela 5.1b, são os problemas 12, 19 e 20. Pode ser inferido que esses autores podem não ter aprendido a examinar a clareza, generalidade e precisão dos termos utilizados ao escreverem o título da dissertação. Como também não aprenderam que um título, como parte da dissertação, informaria sobre os fenômenos objeto de investigação do problema de pesquisa, e que teriam que ser coerentes entre si. Pode ser inferido também que os autores identificam que o título expressa de forma diferenciada os fenômenos investigados. E que, possivelmente, os autores aprenderam que o título pode ter uma função de atrair a atenção do público leitor do que informar sobre os fenômenos objeto de investigação.

Em todos os problemas de pesquisa são utilizadas expressões presentes somente no problema de pesquisa com exceção do problema 12. As expressões mais completas utilizadas somente no problema de pesquisa que no título ou no título e no problema de pesquisa, são utilizadas nos problemas 13, 14, 15, 16, 18 e 21, da Tabela 5.2. Nos problemas em são utilizados maior quantidade de expressões somente no problema de pesquisa, são nos problemas 14, 15, 16 e 18. Isso denota que os autores utilizam expressões no problema de pesquisa e não as utilizam no título. É possível que os autores não examinaram os termos e identificaram a generalidade, precisão e clareza dos termos utilizados. Os títulos desses problemas de pesquisa sendo mais gerais que os problemas de pesquisa, podem ocasionar a formulação de um título sem a referência ao fenômeno investigado precisamente no problema de pesquisa. Os autores ao identificarem e explicitarem os fenômenos objeto de investigação no problema de pesquisa provavelmente os explicitarão no título da dissertação. A não explicitação das expressões utilizadas nos títulos pode ser indicativa de os autores desses

problemas de pesquisa não identificam os fenômenos nucleares e fenômenos psicológicos sobre o qual será produzido conhecimento, pois a maioria das expressões que só aparecem no problema de pesquisa são partes ou de fenômenos nucleares ou partes de fenômenos psicológicos.

Em todos os problemas de pesquisa da Tabela 5.1c são utilizadas expressões no problema de pesquisa e no título. Nos problemas de pesquisa em que são utilizadas maiores quantidades de expressões no título e no problema de pesquisa que expressões presentes somente no título ou somente no problema de pesquisa, são nos problemas 22, 25, 26, 27 e 29. Nos problemas 22, 23, 26, 27, 29 e 31 são utilizadas expressões mais completas presentes no título e no problema de pesquisa que em outras colunas da tabela. Nos problemas de pesquisa 22, 23, 25, 26, 27, e 31 são utilizadas expressões que se referem a fenômenos psicológicos e fenômenos nucleares ou partes deles. Pode ser inferido que os autores desses problemas de pesquisa identificam os termos utilizados e a que fenômenos se referem. Ao explicitarem os mesmos termos tanto no problema de pesquisa quanto no título, examinam a adequação entre um e outro, explicitando precisamente os fenômenos investigados no trabalho.

Nos 10 problemas de pesquisa apresentados na Tabela 5.1c são utilizadas expressões presentes somente no problema de pesquisa. No problema 24 são utilizadas maiores quantidades de expressões somente no problema de pesquisa que expressões presentes no problema de pesquisa e no título e expressões presentes somente no título. Nos problemas 24, 25, 28 e 30 são utilizadas expressões mais completas somente no problema de pesquisa que em outras colunas da tabela. Os autores não utilizam mesmas as expressões do problema de pesquisa quando formulam o título da dissertação, provavelmente pela falta de discriminação por parte do cientista de que a comunicação precisa e clara do conhecimento sobre o objeto de investigação é parte inerente do trabalho de produção de conhecimento e necessita ser assegurada pela realização minuciosa dos vários segmentos que compõem esse processo (Botomé, 1997). Provavelmente, por ter um título pouco informativo sobre os fenômenos objetos de estudo, possibilita equívocos na classificação e entendimento dos fenômenos objeto de estudo. Pode ser possível também que os autores não aprenderam que o título é um dos aspectos mais importantes quando alguma pessoa busca uma dissertação em um banco de teses ou dissertações. O que aconteceria se o título fosse geral em comparação ao problema de pesquisa explicitado na dissertação? É possível que a dissertação fosse descartada porque não explicita no título precisamente os fenômenos investigados no problema de pesquisa.

Nos problemas de pesquisa 22, 23, 24, 15 e 28 são utilizadas expressões somente no título da dissertação. É possível que os autores considerem aspectos distintos para a formulação do título da dissertação em relação à formulação do problema de pesquisa, pois é possível perceber que a maioria das expressões que aparecem no título é mais geral que as explicitadas no problema de pesquisa. Ao utilizar títulos com generalidade maior que o problema, os autores muito provavelmente podem estar considerando outras dimensões do fenômeno, adicionando aspectos que não são explicitados no problema de pesquisa.

Na Tabela 5.1a, assim como na Tabela 5.1c é possível notar que em todas as dissertações são apresentadas expressões comuns ao problema de pesquisa e ao título, e em todos os problemas de pesquisa é possível identificar no mínimo duas expressões nessa coluna dessas tabelas. É possível identificar relação em algum grau entre o problema de pesquisa e o título da dissertação. Como também é possível inferir que os autores possivelmente definiram os termos presentes nos problemas de pesquisa e identificaram e explicitaram os fenômenos que estavam sendo investigados, pois ao explicitar o título da dissertação, os autores utilizam a maioria dos termos utilizados para se referir aos fenômenos nos problemas de pesquisa. Catan (1997) enfatiza que ao explicitar as definições dos termos o cientista torna acessível seu trabalho. Explicitando os fenômenos investigados o cientista torna acessível por meio do título da dissertação, os fenômenos que foram investigados no trabalho realizado.

Em todas as dissertações da Tabela 5.1a e da Tabela 5.1c são identificadas expressões presentes somente no problema de pesquisa. Nos problemas de pesquisa 4, 8 e 9 da tabela 5.1a e nos problemas 24, 25, 28 e 30 da Tabela 5.1c são apresentadas expressões mais completas somente no problema de pesquisa. É possível que os títulos sejam mais gerais que os problemas de pesquisa, pois, nesses problemas são utilizadas expressões mais completas somente no problema de pesquisa. É possível que as expressões estando mais completas se relacionem mais diretamente com os fenômenos objeto de estudo dos problemas de pesquisa. Como são utilizadas somente nos problemas de pesquisa, pode ocasionar na não identificação dos fenômenos objetos de investigação por quem consulta o trabalho realizado sem conhecer previamente o problema de pesquisa.

Nos problemas os problemas de pesquisa 1, 2, 4, 8 e 9 da Tabela 5.1a, como nos problemas 22, 23, 24, 25 da Tabela 5.1c são utilizadas expressões somente no título, e nos problemas 1 e 4 aparece uma expressão no título. As expressões mais completas presentes somente no título estão no problema de pesquisa 2. Ao explicitar termos somente no título que

não aparecem no problema de pesquisa, os autores podem estar comunicando que estão investigando fenômenos diferentes dos que estão sendo investigados nos problemas de pesquisa. O título do trabalho pode ser considerado como umas das primeiras referências ao trabalho feito, se não é conhecido trabalho feito.

Nos problemas de pesquisa 3, 5, 6, 7, 10 e 11 da Tabela 5.1a e nos problemas de pesquisa 26, 27, 29 e 31 da Tabela 5.3 não são identificadas expressões presentes na coluna referente somente ao título da dissertação. É possível que esses problemas de pesquisa, sejam mais específicos que os respectivos títulos.

Em todos os problemas de pesquisa apresentados na Tabela 5.1b são utilizadas expressões somente no título. No problema 13 é utilizada maior quantidade de expressões presentes somente no título que em outras colunas. Nos problemas com expressões mais completas no título que em outras colunas são os problemas 12, 19 e 20. Pode ser inferido que os autores podem ter não tido a oportunidade de desenvolver aprendizagens relacionadas ao exame da clareza, generalidade e precisão dos termos utilizados ao escreverem o título da dissertação. Há a possibilidade de que alguns deles possam ter considerado como critério para elaborar o título, por exemplo, sua atratividade, ao invés de considerarem que o título necessitaria ser informativo sobre os fenômenos objeto de estudo.

Nos dados referentes à Tabela 5.1b de pesquisa é identificado um problema (17) com expressões mais completas no problema de pesquisa e no título que nas outras colunas da Tabela 5.1b, e no problema 14 não são identificadas expressões presentes no problema de pesquisa e no título. É possível perceber que na Tabela 5.1b, os autores apresentam fenômenos nos problemas que não aparecem nos títulos, e fenômenos nos títulos que não aparecem nos problemas de pesquisa. É possível afirmar que a maioria dos autores, verificando também a quantidade de expressões presentes ou somente no título ou no problema de pesquisa, não identificam com clareza e precisão os fenômenos sobre os quais foi produzido conhecimento. Pode ser que utilizam termos diferentes porque não identificam que os termos se referem a fenômenos diferentes, pois não definiram os termos que utilizaram no problema de pesquisa, ou não fizeram decomposição dos fenômenos.

2. Tipos e quantidades de termos presentes nos problemas de pesquisa a serem definidos

Estão apresentados nas tabelas 5.2a, 5.2b, 5.2c os dados relativos à distribuição das quantidades e dos tipos de termos extraídos dos problemas de pesquisa e considerados como

necessários de serem definidos, dos tipos e das quantidades de termos definidos nas dissertações defendidas no período de 2002 a 2004, de um programa de pós-graduação em Psicologia.

De todos os 11 problemas de pesquisa da Tabela 5.2a, em dois problemas (1 e 11) definiram todos os termos (três) encontrados no problema de pesquisa. Enquanto que o autor do problema de pesquisa 8 não apresentou definição dos quatro termos extraídos do problema de pesquisa.

O problema de pesquisa com a maior quantidade de termos extraídos é do autor G4A com nove termos, em que foram definidos dois termos.

Os autores dos problemas de pesquisa 7, 5 e 3 foram extraídos três termos e foram definidos dois como também o autor G2B definiu dois dos cinco termos extraídos do problema de pesquisa.

Foram extraídos dos problemas 4 e 10, respectivamente, cinco e três termos. Foi definido um dos termos extraídos.

Na Tabela 5.2b em que estão apresentados os dados referentes aos problemas de pesquisa 12 a 21, dos 10 autores, dois não definiram os termos extraídos dos problemas de pesquisa e considerados como aqueles que necessitariam serem definidos. Do problema de pesquisa 14 foram extraídos três termos e do problema de pesquisa 12, dois termos. Em oposição, três autores definiram todos os termos extraídos dos problemas de pesquisa. Os termos extraídos do problema de pesquisa 17 foram dois termos e dos problemas de pesquisa 19 e 21 foram três termos.

Dos problemas de pesquisa em que os autores não definiram todos os termos extraídos, no problema de pesquisa 13 foram definidos dois dos quatro termos. No problema de pesquisa 20 foram definidos dois dos três termos. Nos problemas e pesquisa 15 e 18 foram definidos respectivamente, um e dois termos do total de sete termos.

Do problema de pesquisa 16 foi extraída a maior quantidade de termos, nove termos e cinco deles foram definidos.

Na Tabela 5.2c referente aos dados dos problemas de pesquisa de 22 a 31, dos 10 autores, dois definiram todos os termos extraídos do problema de pesquisa: do problema 31 definiu quatro termos e do problema 24 definiu dois termos. Enquanto que o autor do problema de pesquisa 27 não definiu os três termos extraídos do problema de pesquisa.

O problema de pesquisa com menor quantidade de termos definidos pelo respectivo autor foi o problema 30 com um termo definido dos cinco extraídos.

O autor do problema de pesquisa 23 definiu dois do total de três termos presentes no problema de pesquisa. Os autores com a metade dos termos definidos do total de termos extraídos dos problemas de pesquisa foram nos problemas 28 com dois termos definidos, e no problema de pesquisa 22 em que foram definidos três termos.

Dos problemas de pesquisa 28 e 31 foi extraído um termo comum, o termo “representações sociais”, termo definido em ambas as dissertações.

TABELA 5.2a

Distribuição das quantidades e dos tipos de termos extraídos dos problemas de pesquisa e dos tipos e das quantidades de termos definidos nas dissertações defendidas no período de 2002 a 2004, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Problema de p.	Problema de pesquisa			
	Quantidade de termos extraídos	Tipos de termos extraídos	Tipos de termos definidos	Quantidade de termos definidos
1	3	Modelos mentais	X	3
		Processos de resistência	X	
		Mudança	X	
2	5	Promoção	X	2
		Autonomia		
		Serviço de saúde mental		
		Usuários		
		Estar trabalhando	X	
3	3	Perícia psicológica	X	2
		Conflitos familiares	X	
		Instância judicial		
4	5	Relação professor-aluno		1
		Classe hospitalar	X	
		Interação desta díade		
		Observação		
		Comportamento		
5	3	Comportamentos (do uso)		2
		Drogas ilícitas	X	
		Prevenção	X	
6	4	Condições		3
		Trabalho	X	
		Saúde	X	
		Transporte coletivo	X	
7	3	Percepções		2
		(Grupo de) psicoterapia psicodramática	X	
		Processo terapêutico	X	
8	4	Relação		0
		Campo		
		Interações		
		grupos		
9	9	Classes emergentes de resposta	X	2
		Funcionalidade		
		Aprendizagem		
		Formação		
		Nomeação	X	
		Figuras		
		Generalização		
		Emergência		
		Expansão		
10	3	Coaching	X	1
		Atuação		
		Organização de trabalho		
11	3	Burnout	X	3
		Organização (hospitalar pública)	X	
		Incidência	X	

TABELA 5.2b

Distribuição das quantidades e dos tipos de termos extraídos dos problemas de pesquisa e dos tipos e das quantidades de termos definidos nas dissertações defendidas no período de 2002 a 2004, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Problema de P.	Problema de pesquisa			
	Quantidade de termos presentes	Tipos de termos presentes	Tipos de termos definidos	Quantidade de termos definidos
12	2	Sustenta Relação amorosa		0
13	4	Representações Idosas (os) Relações de gênero Situação de conjugalidade	X X	2
14	3	Sexualidade Proposições Desenvolvimento		0
15	7	Práticas e discursos homossexuais Rupturas Deslocamentos Enunciado da identidade atravessa Contemporaneamente Dispositivo de identidade Modos de subjetivação	X	1
16	9	Amados/amantes Contemporaneidade Relacionamento amoroso Concebem Experiência amorosa Mediações culturais Racionalidades diversificadas Mediações ideológicas Amor	X X X X	5
17	2	Sentidos produzidos Divisão sexual do trabalho	X X	2
18	7	Afasia Subjetividade Articulação significante Sujeito Manejo Discurso Situação terapêutica Gênero	X X	2
19	3	(Situação de) desemprego Vivência Trabalhadores desempregados	X X X	3
20	3	Processos de ensinar e aprender Prática pedagógica Projetos de pesquisa	X X	2
21	3	Reorientação profissional Orientação Histórias de vida	X X X	3

TABELA 5.2c

Distribuição das quantidades e dos tipos de termos extraídos dos problemas de pesquisa e dos tipos e das quantidades de termos definidos nas dissertações defendidas no período de 2002 a 2004, de um programa de pós - graduação em Psicologia

Problema de pesquisa	Problema de pesquisa			
	Quantidade de termos extraídos	Tipos de termos extraídos	Tipos de termos definidos	Quantidade de termos definidos
22	6	Riscos		3
		Trabalho	X	
		Percepção		
		Condições	X	
		Organização do trabalho	X	
		Saúde		
23	3	Atendimento psicológico infantil		2
		Clínica-escola	X	
		População	X	
24	2	(Concepção) de identidade	X	2
		(Concepção) de corpo	X	
25	6	Estrutura	X	4
		Função	X	
		Interações sociais	X	
		Ameaça		
		Agressão	X	
		Comportamento		
26	5	Comportamento (de cuidar)		3
		Situação de risco psicossocial	X	
		Cuidados alternativos		
		Família	X	
		Cuidar	X	
27	3	Concepções		0
		Mães primíparas		
		Desenvolvimento infantil		
28	4	Mensagem escrita		2
		Retenção		
		Adolescentes	X	
		Representações sociais	X	
29	3	Intervenção psicológica		1
		Trabalho interdisciplinar		
		Lesão	X	
30	5	Impacto		1
		Uti pediátrica	X	
		Gera		
		Relações familiares		
		Internação		
31	4	Representações sociais sobre o meio ambiente	X	4
		Exposição científica	X	
		Meio ambiente	X	
		Impacto	X	

2.1 Termos presentes nos problemas de pesquisa de uso comum em determinadas subáreas de conhecimento da Psicologia, não são definidos pelos autores das dissertações do programa de pós-graduação

Dos 11 autores dos problemas de pesquisa da Tabela 5.2a, nove não definiram todos os termos extraídos dos problemas de pesquisa. O autor do problema de pesquisa 8 não definiu os quatro termos presentes no problema de pesquisa. É possível que os autores identifiquem que a definição dos termos não definidos é conhecida pela população que terá acesso ao conhecimento (Catan, 1997). A aprendizagem relacionada aos comportamentos de identificar e explicitar a definição dos termos presentes no problema de pesquisa realizada de forma que a maioria dos autores identifique que apenas alguns termos necessitam ser definidos.

Dois autores somente, dos 11 da Tabela 5.2a, definiram todos os termos extraídos dos problemas de pesquisa (1 e 11). É possível que a aprendizagem efetiva dos comportamentos relacionados à identificação dos termos referentes a fenômenos, definição desses termos e explicitação da definição desses termos foi realizada de forma que a maioria dos autores não identifica todos os termos que necessitariam ser definidos, como também, podem não estar identificando os fenômenos nucleares e fenômenos psicológicos presentes nos problemas de pesquisa com suficiente precisão.

Os autores dos problemas de pesquisa 4, 8 e 9 deixaram de definir uma quantidade maior de termos do total de termos extraídos, com quatro, quatro e sete termos respectivamente. Pode ser inferido que os autores podem não estar identificando as suposições presentes a partir do uso de determinados termos. Para Laville e Dione (1999), Catan (1997) e Botomé (1997) os termos expressam o tipo de conhecimento científico que o autor utilizou, por isso é necessária à aprendizagem relacionada a identificar e explicitar as definições desses termos como forma de controle das influências do comportamento do cientista sobre o trabalho realizado.

Dois autores da Tabela 5.2b não definiram todos os termos extraídos dos problemas de pesquisa (12 e 14), dentre esses termos, um termo do autor do problema de pesquisa 12 é o fenômeno nuclear (“sustenta”) e o outro termo é o fenômeno psicológico. Os autores com maior quantidade de termos não definidos foram os dos problemas de pesquisa 15, 16 e 18 com, respectivamente, seis, quatro e cinco termos. A aprendizagem referente à identificação de fenômenos nucleares e fenômenos psicológicos foi feita de forma insuficiente em que os

autores não identificam com suficiente precisão os fenômenos nucleares e psicológicos explicitados no problema de pesquisa (Catan, 1997).

Os autores dos problemas de pesquisa 19, 21 e 17 da Tabela 5.2b definiram todos os termos extraídos dos problemas de pesquisa. Possivelmente a aprendizagem dos comportamentos referentes à identificação dos termos e explicitação das definições dos termos tenha sido adequada, como também de identificação dos fenômenos psicológicos e fenômenos nucleares presentes nos problemas de pesquisa.

O autor do problema de pesquisa 27 da Tabela 5.2c deixou de definir os três termos extraídos do problema de pesquisa. O problema de pesquisa com menor quantidade de termos definidos, foi o autor do problema 30 com um termo definido dos cinco extraídos. Dos termos que foram deixados de serem definidos pelos autores dos problemas de pesquisa 27 e 30, todos expressam fenômenos psicológicos ou fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa. Para Oliveira (1984) a Ciência é caracterizada pela descoberta das relações entre variáveis, que constituem os fenômenos. Para a autora, o cientista tem que esclarecer as possíveis relações entre variáveis, e definir os termos referentes às relações entre fenômenos. Os termos que deixaram de ser definidos pelos autores dos problemas de pesquisa 27 e 30, fazem parte dos fenômenos psicológicos ou fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa. Possivelmente a aprendizagem referente a relacionar a identificação dos termos e explicitação das definições dos termos como explicitação das relações entre variáveis e conseqüentemente a “determinação” dos fenômenos que serão investigados na produção de conhecimento, foi realizada de forma que os autores não identificam que a definição de termos envolve relações importantes para a continuidade do trabalho realizado.

Dos 10 autores da Tabela 5.2c, dois definiram todos os termos extraídos do problema de pesquisa: os autores dos problemas de pesquisa 31 e 24, com quatro e dois termos, respectivamente. Provavelmente, os autores aprenderam de forma eficiente a importância e as conseqüências de identificar as termos, definir e explicitar as definições feitas.

Em síntese, em todos os problemas apresentados na Tabela 5.2a foram extraídos pelo menos três termos; nos problemas 4, 2 e 9, foram extraídos, cinco, cinco e nove termos, respectivamente. Algum dos termos que foram extraídos era o fenômeno nuclear do problema de pesquisa. Da Tabela 5.2c os problemas de pesquisa com maior número de termos extraídos foram dos problemas 22, 25, 26 e 30, com seis, seis, cinco e cinco termos extraídos. É possível perceber a importância das aprendizagens referentes ao exame de termos presentes

nos problemas de pesquisa para a formação de cientista como forma de examinar as concepções e idéias que estão sendo utilizadas no trabalho feito (Catan, 1997).

Dois autores (problemas 1 e 11) dos 11 problemas de pesquisa apresentados na Tabela 5.2a definiram todos os termos extraídos dos problemas de pesquisa. Os autores dos problemas 19, 21 e 17 da Tabela 5.2c definiram todos os termos extraídos dos problemas de pesquisa. Dos 10 problemas de pesquisa apresentados na Tabela 5.2c, um autor definiu todos os termos extraídos do problema de pesquisa: o do problema 31, com quatro termos. Em relação ao número de autores que não definiram os termos extraídos dos problemas de pesquisa, o número de autores que definiram todos os termos é baixo em relação ao total de autores que não os definem. É possível afirmar que a aprendizagem referente ao exame dos termos e conseqüentemente ao exame de suposições, não é enfatizada, definindo alguns dos termos porque possivelmente nos manuais aparece como parte do trabalho, mas a função de determinar as relações entre fenômenos que foi examinado no trabalho (Oliveira, 1984) possivelmente não é realizada. Provavelmente o controle das suposições presentes não foi feito e por decorrência, o controle de variáveis que interferem com o trabalho. É possível afirmar que o controle de variáveis que interferem com o trabalho como método da ciência, enfatizado por Botomé (1997) e Catan (1997), não esteja sendo feito, pois de 31 problemas de pesquisa do programa de pós-graduação, em somente seis definiram todos os termos extraídos. É possível também que os autores não identificaram como necessário a definição de alguns termos presentes no problema de pesquisa o que pode ser inferido um problema enfatizado por Catan (1997) do uso de termos que são considerados consagrados e que talvez não necessitem serem definidos, mas que necessitariam ser para determinar que tipo e abrangência dos fenômenos que foram investigados no trabalho feito.

3. Tipos de termos extraídos dos problemas de pesquisa e o grau de precisão, clareza e especificidade das definições dos termos

Nas tabelas 5.3a, 5.3b e 5.3c estão apresentados os dados relativos aos tipos de termos extraídos dos problemas de pesquisa, de acordo com o grau de precisão, clareza e especificidade das definições desses termos, cujas definições foram apresentadas na Introdução das dissertações defendidas no período de 2002 a 2004, de um programa de pós-graduação em Psicologia.

Na Tabela 5.3a são apresentados os dados relacionados às dissertações defendidas dos autores dos problemas de pesquisa de 1 a 11. Em nove dos 11 problemas de pesquisa

extraídos das dissertações da Tabela 5.3a os termos foram definidos de forma precisa, clara e específica (problema de pesquisa 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11).

O autor do problema de pesquisa 7 definiu os termos “(grupo de) psicoterapia psicodramática” e “processo terapêutico” de forma parcialmente precisa, parcialmente clara e parcialmente específica. O termo “processo terapêutico” expressa parte do fenômeno psicológico “percepção de aspectos envolvidos no processo terapêutico”

Na Tabela 5.3b dos 10 problemas de pesquisa, em sete problemas foram definidos de maneira precisa, clara e específica os termos extraídos de seus respectivos problemas de pesquisa (problema de pesquisa 12, 17, 18, 19, 20).

O autor do problema 15 definiu o termo “modos de subjetivação” de forma parcialmente clara, parcialmente precisa e parcialmente específica. O termo expressa um fenômeno nuclear e um fenômeno psicológico do problema de pesquisa.

Dois autores não definiram todos os termos de forma clara, específica e precisa. O autor do problema 16 definiu os termos “mediações ideológicas” e relacionamentos amorosos” de forma parcialmente clara, parcialmente precisa e parcialmente específica; os termos expressam fenômenos psicológicos e partes do fenômeno nuclear. O autor do problema 21 definiu os termos extraídos do problema de pesquisa como parcialmente preciso, claro e parcialmente específico (os termos “orientação” e “reorientação profissional”); os termos expressam fenômenos psicológicos e parte do fenômeno nuclear do problema de pesquisa.

Dos 10 problemas de pesquisa extraídos das dissertações, oito autores tiveram os termos definidos como precisos, claros e específicos (problemas de pesquisa 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30).

O autor do problema 31 definiu “representações sociais sobre o meio ambiente” de forma parcialmente precisa, clara e específica e o termo “impacto” como preciso, claro e parcialmente específico. O termo “representações sociais” expressa fenômeno psicológico, o termo “impacto” faz parte do fenômeno nuclear do problema de pesquisa.

TABELA 5.3a

Distribuição dos tipos de termos extraídos dos problemas de pesquisa, de acordo com o grau de precisão, clareza e abrangência das definições desses termos, das dissertações defendidas no período de 2002 a 2004, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Problema de pesquisa	Grau de precisão da definição dos termos extraídos dos problemas de pesquisa		Grau de clareza da definição dos termos extraídos do problema de pesquisa		Grau de amplitude da definição dos termos extraídos do problema de pesquisa		Termos não definidos			
	Imprecisa	Parc. Precisa	Precisa	Confusa	Parc. clara	Clara		Ampla	Parc. Específica	Específica
1			-Modelos mentais -Processos de resistência -Mudança			-Modelos mentais -Processos de resistência -Mudança				-Modelos mentais -Processos de resistência -Mudança
2			-Autonomia -Estar trabalhando			-Autonomia -Estar trabalhando				-Usuários -Promoção -Serviço de saúde mental
3			-Perícia psicológica -Conflitos familiares			-Perícia psicológica -Conflitos familiares				-Instância judicial
4			-Classe hospitalar			-Classe hospitalar				-Relação professor - aluno -Interação desta diade -Observação -Comportamento
5			-Drogas ilícitas -Prevenção			-Drogas ilícitas -Prevenção				-Comportamentos (do uso)
6			-Trabalho -Saúde -Transporte coletivo			-Trabalho -Saúde -Transporte coletivo				-Condições
7			-(Grupo de) Psicoterapia psicodramática - processo terapêutico			-(Grupo de) Psicoterapia psicodramática - processo terapêutico				-Percepções
8										-Relação -Campo -Interações-Grupos
9			-Classes emergentes de respostas -Nomeação			-Classes emergentes de respostas -Nomeação				-Funcionalidade -Aprendizagem -Formação -Figura -Generalização -Expansão -Emergência
10			-Coaching			-Coaching				-Atuação -Organização do trabalho
11			-Burnout -Organização (hospitalar pública) -incidência			-Burnout -Organização (hospitalar pública) -Incidência				-Burnout -Organização (hospitalar pública) -Incidência

TABELA 5.3c

Distribuição dos tipos de termos extraídos dos problemas de pesquisa, de acordo com o grau de precisão, clareza e abrangência das definições desses termos, das dissertações defendidas no período de 2002 a 2004, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Problema de pesquisa	Grau de precisão da definição dos termos extraídos dos problemas de pesquisa		Grau de clareza da definição dos termos extraídos dos problemas de pesquisa		Grau de amplitude da definição dos termos extraídos dos problemas de pesquisa		Termos não definidos		
	Imprecisa	Parc. precisa	Previsa	Confusa	Parc. clara	Clara		Ampla	Parc. Espec.
21			-Condições -Organização do trabalho -Trabalho			-Condições -Organização do trabalho -Trabalho	-Riscos -Percepção -Saúde		-Condições -Organização do trabalho -Trabalho
22			-População -Clínica-escola			-População -Clínica-escola	-Atendimento psicológico infantil		-População -Clínica-escola
23			-(Concepção) de identidade -(Concepção) de corpo			-(Concepção) de identidade -(Concepção) de corpo			-(Concepção) de identidade -(Concepção) de corpo
24			-Estrutura -Função -Interações sociais -Agressão			-Estrutura -Função -Interações sociais -Agressão	-Ameaça -Comportamento		-Estrutura -Função -Interações sociais -Agressão
25			-Situação de risco psicossocial -Família -Cuidar			-Situação de risco psicossocial -Família -Cuidar			-Situação de risco psicossocial -Família -Cuidar
26									
27			-Adolescente -Representações sociais			-Adolescente -Representações sociais			-Adolescente -Representações sociais
28			-Lesão			-Lesão			-Intervenção psicológica -Trabalho interdisciplinar
29			-Uti pediátrica			-Uti pediátrica			-Impacto -Gera -Relações familiares -Internação
31		-representação sobre o meio ambiente	-Exposição científica impacto			-Exposição científica -Representação sobre o meio ambiente impacto			-Exposição científica -Representação sobre o meio ambiente -Impacto

As definições feitas por sinônimos dos termos extraídos dos problemas de pesquisa foram consideradas como não definidas.

3.1. Definições dos termos presentes nos problemas de pesquisa são precisas, claras e específicas

As definições feitas em 10 dos 11 problemas de pesquisa da Tabela 5.3a, o foram de forma precisa, clara e específica. É possível que os autores tenham aprendido de forma eficiente a função de definir termos presentes em um problema de pesquisa ao utilizar a linguagem de forma precisa, específica e clara para defini-los. A definição precisa, específica e clara dos termos utilizados pode possibilitar uma realização das outras etapas de produção de conhecimento, de forma mais clara, precisa e específica, pois há clareza sobre quais fenômenos estão sendo objeto de estudo.

O autor do problema de pesquisa 7 definiu os termos “(grupo de) psicoterapia psicodramática” e “processo terapêutico” de forma parcialmente precisa, parcialmente clara e parcialmente específica. O termo “processo terapêutico” expressa parte do fenômeno psicológico “percepção de aspectos envolvidos no processo terapêutico”. É possível afirmar que o autor considera que as definições dos termos sejam conhecidas pelo público que terá acesso a esse tipo de produção de conhecimento.

Sete (problemas 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21) dos 10 autores dos problemas de pesquisa apresentados na Tabela 5.3b definiram os termos de forma precisa, clara e específica. Três autores (problemas 17, 19 E 21) definiram todos os termos extraídos dos problemas de pesquisa. Possivelmente os autores aprenderam a identificar os termos presentes nos problemas de pesquisa, e a função de definir e explicitar as definições dos termos, para se referirem aos fenômenos mais precisamente.

Dois autores (problemas de pesquisa 15 e 16) definiram os termos de forma parcialmente clara, parcialmente específica e parcialmente precisa. O autor (problema de pesquisa 21) definiu os termos “reorientação profissional” e “orientação” de forma parcialmente clara, parcialmente específica e parcialmente precisa. O termo “histórias de vida” foi definido de forma precisa, parcialmente clara e específica. O autor do problema 15 definiu o termo “modos de subjetivação” de forma parcialmente clara, parcialmente precisa e parcialmente específica. É possível perceber que a aprendizagem referente às características de uma linguagem específica, precisa e clara que necessitaria ser usada para a definição de termos foi aprendida de uma forma ainda incipiente para garantir que as definições formuladas atendam aos requisitos de clareza, precisão e completude. Os termos estando definidos de forma imprecisa podem ocasionar um entendimento equivocado dos fenômenos que estão sendo investigados.

Oito autores dos 10 da Tabela 5.3c definiram todos os termos dos problemas de pesquisa de forma precisa, clara e específica. É possível afirmar que os autores aprenderam a identificar os termos presentes nos problemas de pesquisa que necessitariam ser definidos e defini-los de acordo com uma linguagem científica. Pode denotar clareza sobre a função da definição dos termos presentes no problema de pesquisa para entendimento do leitor sobre os fenômenos objeto da pesquisa.

Um autor (problema 31) definiu o termo “representação sobre o meio ambiente” de forma parcialmente precisa, clara e específica. O termo “impacto” foi definido de forma precisa, clara parcialmente específica. Os termos não definidos expressam fenômenos psicológicos e fenômenos nucleares nos problemas de pesquisa. Possivelmente, a aprendizagem referente à linguagem utilizada de forma precisa e clara ao definir os termos presentes nos problemas de pesquisa foi feita de modo que nem todos os termos presentes nos problemas de pesquisa desses autores fossem definidos de forma clara, precisa e específica.

Em síntese, nas tabelas 5.3a, 5.3b e 5.3c referentes aos dados dos 31 problemas de pesquisa, em cinco não foram definidos os termos de forma precisa, clara e concisa. Dentre eles os autores o autor do problema de pesquisa 7 da Tabela 5.73a definiu de forma parcialmente clara, parcialmente precisa e parcialmente específicas dois termos do problema de pesquisa. Um dos autores (problema de pesquisa 8, Tabela 5.3c) não definiu os termos extraídos do problema de pesquisa. Na Tabela 5.3b referente aos dados dos problemas de pesquisa de 12 a 21, dois autores dos problemas de pesquisa 15 e 16, definiram os termos de forma parcialmente clara, parcialmente específica e parcialmente preciso o termo definido. O autor do problema de pesquisa 21 definiu os termos “reorientação profissional” e “orientação” de forma parcialmente clara, parcialmente específica e parcialmente precisa. O termo “histórias de vida” foi definido de forma precisa, parcialmente clara e específica. Na Tabela 5.3c referente aos dados dos problemas de pesquisa de 22 a 31, o autor do problema de pesquisa 24 definiu o termo “identidade feminina” de forma parcialmente clara, parcialmente específica e parcialmente precisa, entretanto, os outros termos foram definidos de forma clara, precisa e concisa. O autor do problema de pesquisa 31 definiu o termo “representação sobre o meio ambiente” de forma parcialmente precisa, clara e específica. O termo “impacto” foi definido de forma precisa, clara parcialmente específica. Em relação ao número de autores que definiram de forma clara, precisa e específica os termos extraídos dos problemas de pesquisa, é baixo. É possível afirmar que, possivelmente, a aprendizagem referente à linguagem utilizada de forma precisa e clara ao definir os termos presentes nos problemas de

pesquisa foi feita de modo incipiente. Os termos estando definidos de forma imprecisa podem ocasionar um entendimento equivocado dos fenômenos que estão sendo investigados e a sua abrangência. É possível que torne o trabalho impreciso e possivelmente sua veracidade pode ser contestada (Catan, 1997 e Botomé, 1997).

2. Figuras de linguagem utilizadas pelos autores na expressão dos problemas de pesquisa

Nas tabelas 5.4a, 5.4b, 5.4c estão apresentados os dados referentes aos tipos de problemas de pesquisa extraídos das dissertações defendidas no período de 2002 a 2004, dos tipos de figuras de linguagem utilizados, da quantidade e do tipo de termo, de um programa de pós-graduação em Psicologia.

Na Tabela 5.4a dos 11 problemas de pesquisa, em seis deles são utilizados recursos de linguagem como reificação e metáfora nos problemas de pesquisa 1, 2, 3, 5, 8 e 10. Dentre esses problemas de pesquisa, dois apresentam termos reificados em sua formulação, em que são utilizados os termos “modelos mentais” e “perícia psicológica”, nos problemas 1 e 3, respectivamente. Nos problemas 1, 2, 5, 8 e 10 os autores utilizam metáfora, com os termos “modelos mentais”, “em que medida”, “transmitidas”, “campo” e “praticam”, respectivamente.

No problema de pesquisa 1 é utilizado pelo autor o mesmo termo como uma a metáfora e reificação (“modelos mentais”).

Na Tabela 5.4b dos 10 problemas de pesquisa, oito utilizam recursos de linguagem no problema de pesquisa, os problemas 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21.

Nos problemas de pesquisa 12, 15, 16, 17, 18, 20, os autores utilizam metáforas.

Os tipos de termos utilizados são, por exemplo: “sustenta” no problema 12; “dispositivo de identidade”, no problema 15; “lançar mão”, no problema 16; “sentidos produzidos” no problema 17; “articulação”, no problema 18; “via” no problema 20.

Nos problemas de pesquisa 14, 18, 21 são apresentados os termos reificados: “mudanças sociais”, “subjetividade” e “histórias de vida”, respectivamente.

No problema 18 são utilizadas duas figuras de linguagem, metáfora e reificação, e apresenta quatro metáforas (“subjetividade decorre”, “articulação significativa”, “dimensão do sujeito”, “manejo do discurso”) e uma reificação (“subjetividade”).

Nos problemas de pesquisa em que são utilizadas metáforas pelos autores: nos problemas 12, 17, 20, com uma metáfora. Nos problemas de pesquisa 16 e 18 com quatro metáforas e no problema de pesquisa 15 com seis metáforas.

Nos problemas de pesquisa 14, 18, 21, os autores utilizam reificação em sua formulação, com uma reificação cada em cada problema.

TABELA 5.4a

Distribuição dos tipos de problemas de pesquisa extraídos das dissertações defendidas no período de 2002 a 2004, dos tipos de recursos de linguagem utilizados, da quantidade e dos tipos de termos, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Tipos de problemas de pesquisa extraídos das dissertações	Quantidade	Tipos de recursos de linguagem	Tipos de termos
1. Como se caracterizam os modelos mentais dos executivos de uma organização e quais suas influências nos processos de resistência à mudança?	1	Reificação	-Modelos mentais
2. Em que medida o fato de estar trabalhando, resulta em promoção de autonomia nos usuários, em um serviço de saúde mental?	1	Metáfora	-Modelos mentais
3. Quais as características da perícia psicológica na instância judicial? Quais as implicações da perícia psicológica na tomada de decisão sobre a resolução de conflitos familiares?	1	Metáfora	-Em que medida
4. Investigar as relações professor-aluno da classe hospitalar a partir da análise das observações da interação desta diade, tendo o comportamento do professor como foco desta análise.	1	Reificação	-Perícia psicológica
5. Quais as características das propagandas transmitidas pela televisão e sua consistência com o objetivo de prevenir comportamentos do uso de drogas ilícitas pela população?	1	Metáfora	-Transmitir
6. Quais características das condições de trabalho e de saúde dos motoristas de transporte coletivo por ônibus?			
7. Quais percepções das pessoas de um grupo de psicoterapia psicodramática sobre aspectos envolvidos no processo terapêutico?			
8. Que relação entre interações ocorridas em grupos formados por profissionais do mesmo campo das interações ocorridas em grupos formados por profissionais de campos diferentes? Quais as características das interações de ambos os tipos de grupo?	1	Metáfora	-Campo
9. A nomeação de figuras relativas às palavras de generalização facilitaria a emergência e expansão de classes de respostas em crianças que apresentam dificuldade em ler e escrever?			
10. O que caracteriza a atuação do psicólogo e de outros profissionais que praticam o coaching nas organizações de trabalho?	1	Metáfora	-Praticam
11. Quais características da incidência de Burnout em pediatras de uma organização hospitalar pública?			

TABELA 5.4b

Distribuição dos tipos de problemas de pesquisa extraídos das dissertações defendidas no período de 2002 a 2004, dos tipos de recursos de linguagem utilizados, da quantidade e dos tipos de termos, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Tipos de problemas de pesquisa extraídos das dissertações	Quantidade	Tipos de recursos de linguagem	Tipos de termos
12. O que sustenta uma relação amorosa?	1	Metáfora	-Sustenta
13. Quais as representações das/os idosos sobre suas relações de gênero na situação de conjugalidade?			
14. Proposições freudianas relativas à diferenças entre o desenvolvimentos de meninos e meninas, determinantes da sexualidade adulta. Torna-se necessário questionar o que as mudanças sociais podem ter ocasionado aos resultados dessas investigações.	1	Reificação	-Mudanças sociais
15. Como se formam práticas e discursos homossexuais nos períodos de anos 70/80 à atualidade no Brasil, quais suas rupturas, deslocamentos; como o enunciado da identidade atravessa esse discurso contemporaneamente com a ruptura desse dispositivo de identidade, que outros modos de subjetivação surgem?	6	Metáfora	-Rupturas -Deslocamentos -Enunciado da identidade -Atravessa -Dispositivo de identidade -Modos de subjetivação
16. Como os jovens se fazem amados e amantes na contemporaneidade? Quais as mediações culturais e ideológicas das quais podem lançar mão para viver sua experiência amorosa? Como se apropriam dessas racionalidades diversificadas e significam seus relacionamentos amorosos? Como concebem o amor?	4	Metáfora	-Lançar mão -Mediações culturais e ideológicas -Apropriad das racionalidades
17. Quais os sentidos produzidos por trabalhadores/es rurais sobre a divisão sexual do trabalho em um assentamento coletivo organizado pelo MST?	1	Metáfora	-Sentidos produzidos
18. Como, a partir da análise da fala de afásicos, podemos encontrar a confirmação de que a subjetividade decorre de uma articulação significante e como essa dimensão do sujeito, no caso dos afásicos, pode ser recuperada através do manejo desde discurso na situação terapêutica?	1	Reificação	-Subjetividade decorre -Articulação significante -Dimensão do sujeito -Manejo do discurso
19. Como os trabalhadores desempregados da cidade de Florianópolis que frequentam o SINE vivenciam a situação de desemprego?	4	Metáfora	
20. Como ocorre e quais as características dos processos de aprender e ensinar via prática pedagógica de projetos de pesquisa?	1	Metáfora	- Via
21. As “histórias de vida” podem contribuir para os trabalhos de orientação na reorientação profissional?	1	Reificação	-Histórias de vida

TABELA 5.4c

Distribuição dos tipos de problemas de pesquisa extraídos das dissertações defendidas no período de 2002 a 2004, dos tipos de recursos de linguagem utilizados, da quantidade e dos tipos de termos, de um programa de pós-graduação em Psicologia

Tipos de problemas de pesquisa extraídos das dissertações	Quantidade	Tipos de recursos de linguagem utilizados	Tipos de termos
22. Quais são os riscos percebidos nas condições e organização do trabalho à saúde do trabalhador de uma indústria cerâmica?	1	Reificação	-Riscos
23. Quais são as características da população e dos atendimentos psicológicos infantis realizados na clínica-escola?	1	Metáfora	-Riscos
24. Examinar possíveis repercussões da mastectomia sobre a concepção de identidade e de corpo em mulheres antes portadoras de câncer de mama, tendo elas se submetido ou não a cirurgia de plástica reparadora.	1	Reificação	-Atendimentos realizados
25. Quais as características estruturais e funcionais das interações sociais e dos comportamentos de ameaça e agressões em crianças com idade pré-escolar?			
26. Quais as características do comportamento de cuidar em famílias em situação de risco psicossocial com crianças em cuidados alternativos?			
27. Identificar quais as concepções que as mães primíparas têm ao longo do primeiro ano de vida da criança sobre o processo de desenvolvimento infantil			
28. A mensagem escrita com ênfase no tipo de transmissão do vírus da AIDS influencia na retenção de informações por parte de adolescentes?	1	Metáfora	-Retenção
29. A intervenção psicológica (técnica de relaxamento progressivo, estabelecimento de metas, visualização e respiração profunda) através de um trabalho interdisciplinar entre o psicólogo e o fisioterapeuta auxilia na recuperação de atletas de futebol lesionados.	1	Reificação	-Intervenção psicológica
30. Qual o impacto que a internação de uma criança em unidade de terapia intensiva pediátrica gera nas relações familiares?			
31. Qual o impacto de uma exposição científica nas representações sociais sobre o meio ambiente dos alunos do ensino médio?	1	Reificação	-Exposição científica

Na Tabela 5.4c dos 10 problemas, em cinco deles são utilizadas figuras de linguagem, como metáfora e reificação, pelos autores (22, 23, 28, 29, 31). Dentre os problemas de pesquisa em que os autores utilizaram metáfora ou reificação, no problema 28 foi utilizada uma metáfora com o termo “retenção”. Nos problemas 22, 23 e 29, os termos foram escritos de forma reificada, com os termos “riscos”, “atendimentos realizados”, “intervenção psicológica”, respectivamente. No problema de pesquisa 31 os dois termos foram escritos de forma reificada: “exposição científica” e “representações sociais”. No problema 22 o termo “riscos” é tanto uma metáfora quanto reificação.

4.1. As figuras de linguagem utilizadas com mais frequência pelos autores nas dissertações foram metáfora e reificação

Dos 11 problemas de pesquisa da Tabela 5.4a, em cinco deles são utilizadas figuras de linguagem. Nos problemas 1, 2, 5, 8 e 10 são utilizadas metáforas em sua formulação. Dentre esses problemas, no problema 2 o autor utilizou o termo “em que medida”. O uso desse termo pode ser um indício de que esse autor o utilizou sem uma avaliação de que poderia estar tornando o problema de pesquisa impreciso, se examinado o termo como se o autor estivesse medindo o trabalho e a promoção de autonomia dos usuários. Por isso, há necessidade de definição dos termos presentes no problema de pesquisa, conforme salientam Catan (1997), Botomé (1997), Booth e cols (2000), para que termos como esses sejam definidos e possam ser avaliados conforme a sua precisão e adequação para o uso em um problema de pesquisa.

Nos problemas 1 e 3 é utilizada figura de linguagem: reificação (duas reificações em relação a dois termos diferentes). A utilização da reificação faz com que os fenômenos se tornem imprecisos, pois atribui vida a seres inanimados e torna os processos explicitados por um termo. Pode ser indício de que esses autores não identifiquem quando estão tornando o termo reificado.

No problema de pesquisa 1 são utilizados dois recursos de linguagem em relação ao mesmo termo “modelos mentais”. O termo utilizado pode se remeter ao que Catan (1997) afirma sobre o uso de termos que são utilizados como se a definição fosse conhecida pelas pessoas de uma determinada área ou subárea. Essa constatação é útil para alertar sobre necessidade de cuidados dos cientistas em relação ao uso de expressões sem a preocupação de verificar rigorosamente a quais fenômenos estão sendo referidos por tais termos.

Dos 10 problemas de pesquisa da Tabela 5.4b, em oito são utilizadas figuras de linguagem. Nos problemas de pesquisa 12, 15, 16, 17, 18 e 20 são utilizadas metáforas. Nos

problemas 15, 16 e 18 são utilizadas 6, 4 e 4 metáforas, respectivamente. Provavelmente, os autores não atentaram para os cuidados necessários relacionados uso de uma linguagem de forma precisa e clara ao explicitar os termos do problema de pesquisa. Como Cegalla (1993); Nicola e Infante (1994) afirmam que figuras de linguagem são recursos apropriados para textos poéticos para expressar beleza, afetividade, intensidade e expressividade, características de um texto poético, isso não se aplica a um texto cuja natureza é dissertativa. A clareza e precisão ressaltadas por Laville e Dione (1999) e Botomé (1993) no uso da linguagem pelo cientista para formular um problema de pesquisa pode não ter sido aprendida suficientemente e com precisão bastante para possibilitar aos autores construir um texto com uso mínimo de termos reificados ou metafóricos. Ao utilizar a linguagem de forma imprecisa, pode deixar impreciso o fenômeno objeto de investigação.

Dos 10 problemas de pesquisa da Tabela 5.4c, em cinco problemas são utilizadas figuras de linguagem. Em quatro problemas de pesquisa são utilizados pelos autores reificação (problemas 22, 23, 29 e 31). Em dois problemas de pesquisa são utilizadas metáforas (problemas 22 e 29). No problema 22, o mesmo termo “riscos” aparece reificado e também é uma metáfora. No problema de pesquisa 29 é utilizada a figura de linguagem metáfora. É possível que os autores não tenham desenvolvido suficientemente a aprendizagem de comportamentos relacionados à escrita de um texto de natureza científica, tal como alerta Botomé (1998). Autores como Laville e Dione (1999), Botomé (1997, 1993) e Catan (1997) afirmam que o uso de uma linguagem precisa e clara exige ensinar os cientistas a examinar os termos que se referem aos fenômenos que serão investigados no trabalho realizado, como uma aprendizagem importante para a continuidade de um trabalho com a possibilidade de erros menores que se fossem utilizadas metáforas. Uma das metáforas utilizadas no problema 28, com o termo “retenção” relacionado às metáforas utilizadas como o termo: “conteúdo”, em que o aluno assimila o conteúdo, ou “retém” como é utilizado no problema de pesquisa, em algum lugar do cérebro, evidenciando uma inadequação da linguagem para referir aos processos questionados por Kubo e Botomé (2002), e que ainda aparecem nas formulações dos cientistas da Psicologia que necessitariam trabalhar com processos, fenômenos e relações.

Em síntese, nas tabelas 5.4a e 5.4c nos 21 problemas de pesquisa, respectivamente, são utilizadas seis e cinco termos com figuras de linguagem nos problemas de pesquisa. Nos problemas 1, 2, 5, 8 e 10 da Tabela 5.4a e no problema 28 da Tabela 5.4c são utilizadas metáforas em sua formulação. Nos problemas de pesquisa 1 e 3 da Tabela 5.4a e nos problemas de pesquisa 22, 23, 29 e 31 são utilizadas reificações. O uso de metáforas e

reificações tornam os termos imprecisos, e não é possível determinar quais fenômenos os autores estão se referindo. Pode ser inferido também, que os termos não são examinados pelo problema identificado por Catan (1997), ao usar termos consagrados na área, e que os autores identificam que não há necessidade de exame dos termos utilizados (Catan, 1997).

Na Tabela 5.4b referente aos problemas de pesquisa de 12 a 21, a quantidade de metáforas é alta se comparado com os outros problemas de pesquisa. Dos 10 problemas de pesquisa, em oito são utilizadas figuras de linguagem. Nos problemas de pesquisa 12, 15, 16, 17, 18 e 20 são utilizadas metáforas. Nos problemas 15, 16 e 18 são utilizadas 6, 4 e 4 metáforas, respectivamente. Nos problemas de pesquisa 14, 18 e 21 são utilizados os termos de modo que a reificação aparece. É possível que esses autores não tenham aprendido a examinar os termos para que a linguagem utilizada seja precisa e expresse os fenômenos que foram investigados. Laville e Dione (1999), Botomé (1997, 1993) e Catan (1997) enfatizam o uso de uma linguagem precisa, concisa, objetiva como comportamento do cientista para escrever sobre as descobertas e sobre o trabalho realizado. Pode ser inferido que os autores não aprenderam a escrever um texto de forma científica, com uma linguagem que possa ser possível determinar a que fenômenos se referem. O uso de figuras de linguagem é enfatizado por Cegalla (1993) e Nicola e Infante (1994) para escrever textos poéticos, o uso em textos de natureza científica pode comprometer o trabalho e o exame dos fenômenos no próprio trabalho feito pelo cientista.

VI

DELIMITAR PROBLEMA DE PESQUISA: UMA CLASSE DE COMPORTAMENTOS CIENTÍFICOS POUCO CONHECIDA PELAS PESSOAS QUE TEM A FUNÇÃO DE FORMAR NOVOS CIENTISTAS

Há um grau alto de concordância entre os orientadores apresentados na Tabela 3.1a sobre a forma mais apropriada de enunciar o problema de pesquisa para a função de produzir conhecimento científico dado que, nove dos 11 problemas de pesquisa foram enunciados no formato de pergunta. Autores como Botomé, (1997); Booth e cols. (2002), Laville e Dione (1999); Luna (2003) explicitam que, entre os formatos de enunciar o problema de pesquisa (hipótese, objeto e pergunta), a pergunta é o mais apropriado entre os três formatos para uma produção de conhecimento, pois permite orientar as etapas posteriores de coleta de dados e organizar esses dados posteriormente, como também produzir solução ao questionamento feito, além de possibilitar ao profissional lidar com relações, com a realidade dinâmica e aprimorar o conhecimento científico existente. De acordo com Luna (2003) nenhum outro formato substitui o de pergunta. Pode ser também que os professores tenham um grau alto de relacionamento profissional que possibilite uma atuação de forma homogênea e coerente, por exemplo, no uso comum de manuais ou livros específicos sobre concepção de Ciência. Outra possibilidade é a formação da maioria dos professores ser semelhante, em que mais da metade dos professores titulou-se no doutorado antes de 1990 e quatro professores atuam na pós-graduação há mais de 11 anos. Essas condições talvez sejam facilitadoras do grau considerável de coerência entre eles, pelo menos no que se refere à forma com que seus orientados expressam o problema de pesquisa.

Nove dos 11 problemas de pesquisa foram enunciados no formato de pergunta pelos autores. Assim, muito provavelmente a formação da maioria dos alunos no que se refere à aprendizagem da formulação do problema de pesquisa (Tabela 3.1a), ocorreu de forma condizente com a maneira em que os respectivos orientadores podem considerar como formato mais adequado a uma produção de conhecimento novo. Uma das possibilidades de que ocorre em grau elevado a utilização da forma de enunciar a pergunta pode estar relacionada ao tipo de formação que os alunos estão tendo. Autores como Botomé, (1997) e Booth e cols. (2002), Laville e Dione (1999); Luna (2003) afirmam que, entre os formatos de pergunta, objetivo e hipótese, o formato de pergunta é a forma mais apropriada para enunciar o problema de pesquisa para a função de produção de conhecimento científico. A forma de enunciar de pergunta possibilita que ocorram as etapas posteriores de coleta de dados e organizar esses dados posteriormente, como também propor um problema que será solucionado com a produção

de conhecimento, como também possibilita ao profissional lidar com relações, com a realidade dinâmica e aprimorar o conhecimento científico existente. Para Catan (1997) ao identificar uma lacuna no conhecimento sobre o qual o cientista tem interesse em produzir conhecimento, inicia o processo de conhecer com a formulação de perguntas, para que as respostas que serão produzidas preencham, em algum grau, a lacuna identificada anteriormente pelo cientista.

Utilizar duas formas de enunciar o problema de pesquisa (tabelas 3.1b e 3.1c) pode ser indício de que a função que cada formato possibilita não está sendo percebida precisamente pelos autores. De acordo com Luna (2003) os formatos de objetivo e de hipótese não podem ser utilizados no lugar dos problemas de pesquisa, pois as hipóteses derivam do problema de pesquisa e os objetivos servem para evidenciar a função do conhecimento que será produzido. Se as funções de cada formato foram aprendidas, de acordo com que o Luna (2003) afirma, não haveria necessidade de utilizar duas formas de enunciar o problema de pesquisa. Os autores ao enunciar o problema de pesquisa de duas formas muito provavelmente não aprenderam com suficiência a função correspondente a cada formato. Os autores ao lidarem com a formação de outros profissionais, tenderão a ensinar o que aprenderam quando ministrarem disciplinas relacionadas à formação científica. Essa possibilidade corrobora o que Skinner (1972) afirmou sobre professores que iniciam sua carreira docente. Segundo o autor os docentes iniciantes tendem a ensinar como aprenderam e se melhoram se deve mais à experiência própria do que a formação que receberam para o exercício da função.

Os problemas de pesquisa 16, 21 e 28 ao serem enunciados em formatos distintos, de pergunta e objetivo, objetivo e hipótese (tabelas 3.1b e 3.1c) são utilizadas expressões distintas por cada autor, ao expressar o problema de pesquisa nos diferentes formatos, como se tivessem generalidade semelhante. Ao realizarem uma decomposição mais precisa, poderiam ser identificadas expressões com generalidade distintas. Como também a utilização das mesmas expressões, ou pelo menos das que se referem aos fenômenos nucleares. Ou utilizassem expressões que se referissem a mesma generalidade. É possível inferir que os autores estão lidando com temas ao invés de fenômenos e que, provavelmente, faltou a aprendizagem relacionada a enunciar os fenômenos presentes nos problema de pesquisa com o mesmo grau de generalidade, como também a utilização das mesmas expressões, ou pelo menos das que se referem aos fenômenos nucleares. Provavelmente, a aprendizagem insuficiente sobre decompor fenômenos a partir de temas pode “ocasionar” uma atuação que seja também insuficiente em relação aos fenômenos presentes na realidade, atuando de forma “generalista”. Rebelatto e cols. (1999), ao propor o modo de concepção do fenômeno central da Fisioterapia como área de

conhecimento, salienta que é necessária a aprendizagem referente à identificação de variáveis componentes desse fenômeno, caracterizando-o como se fosse contínuo e multideterminado e que essa aprendizagem é fundamental para caracterização e para possibilitar atuar sobre ele. Uma atuação em relação a temas, ao invés de atuar sobre fenômenos, pode fazer com que o cientista não consiga caracterizar realmente o objeto de investigação em qualquer tipo de atuação, seja na produção de conhecimento, que será possivelmente falha, como também no ensino de novos cientistas, ou profissionais, em que aprenderão, provavelmente, a lidar com as teorias já consagradas ao invés de caracterizar os fenômenos de interesse.

Nos problemas de pesquisa 15, 16 e 18 da Tabela 3.2b, quando desmembrados, cada pergunta resultante pode ser considerada como um problema de pesquisa distinto, em que é possível identificar que os fenômenos são diferentes entre as perguntas. Por exemplo, no problema 15 é possível identificar fenômenos ou dimensões de fenômenos distintos em cada uma das quatro perguntas resultantes. É possível identificar a falta de uma etapa do processo que se refere à necessidade de o cientista hierarquizar as perguntas formuladas e escolher as mais apropriadas ao tipo de conhecimento sobre o qual ele decidiu produzir conhecimento (Catan 1997). Decompor fenômenos é outro comportamento que, quando aprendido, possibilita ao cientista a identificação do quanto o fenômeno era complexo ou do quanto ainda necessitará delimitar o problema de pesquisa, de modo que se torne mais específico. Em decorrência, a probabilidade de que o cientista, ao atuar, decomponha os fenômenos até o mais simples, para realizar uma atuação conforme um gradiente de complexidade ao invés de lidar com a demanda que aparece, será baixa. Por exemplo, se atuar como professor, decomporá a aprendizagem mais complexa em mais simples, de acordo com o repertório inicial do aluno?

Em relação ao exame dos fenômenos centrais dos problemas de pesquisa dos autores é possível perceber que, pelo modo como os problemas de pesquisa foram construídos, os autores não explicitam qual o tipo de relação que será analisada a partir da caracterização de cada fenômeno (Tabela 3.2a problema de pesquisa 6; Tabela 3.2c problema de pesquisa 23). Por exemplo, no problema de pesquisa 23 não é explicitada a relação entre “características da população” e “dos atendimentos psicológicos infantis”. É possível inferir que os autores não identificam o fenômeno central, que é a relação entre os fenômenos. É possível que os autores não tenham identificado e explicitado as suposições presentes nos problemas de pesquisa, pois a suposição presente sobre que tipo de relação seria estabelecida entre as caracterizações dos dois fenômenos identificados nas perguntas desmembradas, não é explicitada no problema de pesquisa. De acordo com Catan (1997) e Botomé, (1997) o exame das suposições possibilita a

explicitação e, em decorrência, o controle das suposições que o cientista tem de acordo com o que espera ou projeta sobre o conhecimento que irá produzir. Para isso é necessário ter feito a definição dos termos, mas se o fenômeno central não é explicitado, provavelmente também não foi explicitada a sua definição. Se os autores não identificam o fenômeno central dos problemas de pesquisa, provavelmente as decisões posteriores foram condicionadas à clareza que tiveram sobre a etapa de delimitação do problema de pesquisa. Esses autores não explicitam o fenômeno central, de um problema de pesquisa formulado por eles, com uma dissertação projetada e realizada por eles próprios, quando for necessário realizar um trabalho para outras pessoas, por meio de demandas, conseguirão identificar qual é o fenômeno central para poder elaborar as outras etapas de caracterização do fenômeno para poder atuar em relação a ele? Os autores irão atuar conforme o que é conhecido ao invés de identificar o que realmente é necessário ser modificado, aprimorado ou produzido?

Ao identificar o local em que será feita a coleta de dados no caso da formulação do problema de pesquisa na forma de objetivo (problema 20, Tabela 3.1b), o autor indica que, provavelmente, não tenha conseguido distinguir apropriadamente o que é caracterizar o local em que será feita a coleta de dados e identificar fontes de informação. Caracterizar os sujeitos é a aprendizagem condizente a uma formação de cientista. A possibilidade de realizar outra pesquisa com o mesmo procedimento de identificar ao invés de caracterizar os participantes pode ter conseqüências comprometedoras para os participantes, dependendo do tipo de participante que for escolhido e do tipo de dados e conhecimentos que serão produzidos a respeito, além de suscitar questionamentos sobre a dimensão ética da pesquisa desenvolvida. Uma aprendizagem importante que muito provavelmente facilite a distinção entre o que é caracterizar e identificar é aquela relacionada com a distinção entre o que é problema de intervenção e problema de pesquisa (Luna, 2003).

Possivelmente os autores dos problemas de pesquisa 1, 3, 5 e 8 (Tabela 3.2a) identificam apropriadamente níveis de complexidade entre os fenômenos das perguntas formuladas. Isso se deve ao fato de que foi possível identificar que as perguntas que envolvem uma relação entre fenômenos, envolvem o fenômeno da pergunta da caracterização em relação a outros fenômenos, como também apresentam uma complexidade maior que as perguntas de caracterização, pois relacionam o fenômeno objeto da pergunta de caracterização a outro fenômeno, resultando em uma pergunta mais complexa que a de caracterização. Ao explicitarem pelo menos um dos fenômenos da pergunta de relação na pergunta de caracterização é porque muito provavelmente decomuseram os fenômenos presentes no problema de pesquisa.

Possivelmente esses autores conseguirão identificar fenômenos em qualquer tipo de atuação e decompô-los e caracterizá-los e ter uma atuação como a que Catan (1997) explicita que é trabalhar com complexidade da realidade por meio de fenômenos e relações, atuando por meio da caracterização de variáveis que são desconhecidas ao cientista.

Na maioria dos problemas de pesquisa (tabelas 4.1a, 4.1b e 4.1c) é possível identificar fenômenos psicológicos como fenômenos nucleares. Provavelmente os autores identificam o fenômeno psicológico objeto de estudo, e desenvolveram os comportamentos referentes a identificar e explicitar os fenômenos objeto de estudo e suas relações. O que é imprescindível para a atuação profissional em todas as suas possibilidades, pois os autores, identificando e explicitando fenômenos psicológicos terão uma atuação condizente com uma realidade dinâmica e multicausal, identificando possibilidades de atuação condizentes com os fenômenos que estão envolvidos (Catan, 1997 e Rebelatto e Botomé 1999). O cientista com uma formação em que identifica e explicita os fenômenos com os quais irá lidar provavelmente em qualquer modalidade de atuação, atuará de forma apropriada a eles e, principalmente, ensinará outros profissionais e cientistas a lidarem com o fenômeno objeto da área de conhecimento.

Nas tabelas 4.1a, 4.1b e 4.1c é possível perceber que a maioria dos autores enuncia os termos que expressam os fenômenos psicológicos no formato de verbo substantivado, como também é possível identificar em forma de substantivo em todas as tabelas, mesmo que em baixa quantidade. A partir desses dados é possível identificar que há a necessidade de aprimorar as aprendizagens dos futuros cientistas para serem capazes de se referirem aos fenômenos de acordo com a sua natureza: se o fenômeno objeto da Psicologia é o comportamento como afirma Botomé (2001), a forma de expressar o comportamento considerando-o como processo, seria por meio de verbos. Ao utilizar verbos substantivados e substantivos, o fenômeno psicológico é considerado como “coisa”, como critica Woodworth (1975). Outra possibilidade seria o que Catan (1997) questiona em relação ao uso de termos que são consagrados na área e que não são contestadas as definições de acordo com a natureza do trabalho e sim, utilizados como se o público-alvo tivesse claro suas definições. Outra consideração possível seria sobre o ensino realizado, pois os autores aprendem a repetir o que já é conhecido, sem aprimorar, avaliar ou questionar os processos de ensinar e aprender da organização de ensino. É possível que as pessoas que compõem essa organização estejam trabalhando, pelo menos no que se refere aos comportamentos que caracterizam essa etapa do processo de produzir conhecimento, de acordo com o nível apresentado por Kubo e Botomé (2002) a partir dos níveis de atuação de Carlos Matus (1997) em que há uma tendência a fazer e repetir o que é familiar.

Em relação às quantidades de fenômenos nucleares, nos problemas de pesquisa 15, 16 e 20 da Tabela 4.1b foram identificados quatro, seis e dois fenômenos nucleares, respectivamente. É possível inferir que a aprendizagem referente à delimitação do problema de pesquisa foi realizada com um grau que denota a necessidade de mais investimento na aprendizagem dos futuros cientistas, pois esses problemas apresentam um grau de abrangência maior que os outros problemas de pesquisa, pela configuração de mais de um fenômeno nuclear sobre o que vai ser produzido como conhecimento. Por meio de uma decomposição das variáveis constituintes dos fenômenos sobre os quais o conhecimento será produzido (Oliveira, 1984), provavelmente teria uma alta amplitude e seria identificada a necessidade de especificar e delimitar mais precisamente os fenômenos nucleares dos respectivos problemas de pesquisa. Sendo o delimitar problema de pesquisa a classe geral de comportamentos, pode ser considerado que outras aprendizagens referentes à decomposição dos fenômenos e as decisões que são tomadas a partir dessa etapa podem ter sido feitas ainda de forma incipiente pelos alunos.

Nas tabelas 4.1a, 4.1b e 4.1c são identificados respectivamente, 4, 7 e 3 problemas de pesquisa em que os termos são expressos no formato de verbo. É possível perceber que alguns autores aprenderam a explicitar os fenômenos na forma de verbo, e que identificam em algum grau o fenômeno psicológico como processo, e o explicitam para que seja possível identificar o processo a que se referem. É possível que os autores identifiquem a “multicausalidade” das variáveis que constituem os fenômenos e consigam atuar conforme as relações que se estabelecem de acordo com os fenômenos que são identificados e decompostos, o que produziria conhecimento, aprendizagens e atuações condizentes com uma formação de nível superior (Kubo e Botomé, 2002; Rebelatto e Botomé. 1999).

Dos 31 problemas de pesquisa referentes às tabelas 4.2a 4.2b e 4.2c, em 74,2 % deles os fenômenos nucleares são pertinentes aos fenômenos objeto de estudo das linhas de pesquisa das categorias explicitadas pelo programa de pós-graduação. Provavelmente os autores aprenderam a identificar e explicitar os fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa e relacionarem coerentemente com os fenômenos das categorias explicitadas na linha de pesquisa, como também, decompor os fenômenos presentes nos problemas de pesquisa. Uma outra possibilidade de ocorrência de pertinência é devido ao que Borges-Andrade (2003) questiona ao examinar as definições utilizadas para as linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação do país. O autor afirma que as definições das linhas de pesquisa são organizadas de forma que ficam imprecisas e gerais, sendo organizadas em torno de “rótulos” que nunca foram discutidos para aprimorar a definição de linha de pesquisa. O que necessitaria ocorrer é a definição referir à

descrição dos programas, de grupos de pessoas ou de conjuntos de atividades estruturadas. O que ocorre em decorrência disso, são as categorias de fenômenos objeto das linhas serem descritas por meio de critérios distintos e com abrangências distintas, consideradas como se tivessem o mesmo nível de abrangência, como, por exemplo, num problema de pesquisa, em que existem as denominações: “gênero, modos e vida e gerações” e “constituição de gênero em contextos sócio-profissionais”. A possibilidade de que os fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa sejam pertinentes à categoria “gênero, modos de vida e gerações” é alta, se considerar a sua abrangência em relação à outra categoria de fenômenos.

Uma proporção de 25,8% dos problemas de pesquisa das tabelas 4.2a, 4.2b e 4.2c é parcialmente pertinente aos fenômenos das categorias das linhas de pesquisa. É possível que os autores relacionem de forma parcial os fenômenos nucleares dos problemas de pesquisa em relação aos fenômenos das categorias explicitadas pela linha, talvez por não terem feito uma decomposição que possibilitasse identificar coerência entre os fenômenos nucleares, os problemas de pesquisa e os fenômenos das categorias das linhas de pesquisa. Uma possibilidade também seria a de que esses autores, ao formularem os problemas de pesquisa, não os situaram de acordo com os fenômenos que compõe a linha de pesquisa.

A aprendizagem referente à natureza informativa do trabalho científico em algum grau foi realizada, pois em todos os problemas de pesquisa da Tabela 5.1a são identificados termos presentes no problema de pesquisa e no título e nos nove dos 10 problemas de pesquisa da Tabela 5.1c. A explicitação de termos tanto no problema quanto no título da dissertação, referente a fenômenos nucleares e ou fenômenos psicológicos, é um indício de que os autores identificam os fenômenos a que se referem os termos utilizados, como também aprenderam que, ao formular o título, é necessário que os fenômenos estejam presentes para que ocorra a comunicação a respeito dos fenômenos objeto de estudo. Botomé (1997) afirma que parte das aprendizagens do cientista é relacionada à utilização de uma linguagem adequada ao tipo de conhecimento sobre o qual está produzindo. Os autores, ao explicitarem os fenômenos tanto no problema de pesquisa como no título, provavelmente tenderão a explicitar adequadamente os fenômenos com os quais atuarão, produzindo conhecimento com qualidade a respeito deles e com menor possibilidade de equivoco sobre seu entendimento.

Nas tabelas 5.1a 5.1b e 5.1c são identificadas expressões presentes no título que não aparecem no problema de pesquisa. Possivelmente os autores desses problemas de pesquisa ao formularem o título, considerem outros aspectos para o explicitarem, pois pode ser considerado que a maioria das expressões utilizadas são mais gerais que as utilizadas no problema de

pesquisa. É possível considerar que os tipos de linguagem, expressiva e informativa, que Copi (1978) indica, podem ser utilizados conjuntamente, mas que numa dissertação de natureza dissertativa e, portanto argumentativa como afirma Botomé (1994), o título como parte da dissertação sobre o os fenômenos objeto de estudo teria que ser de natureza também informativa. Possivelmente estivesse ainda incipiente a aprendizagem para distinguir contextos em que há necessidade de primar pelo texto dissertativo voltado para um público eminentemente de cientistas, daqueles direcionados a outros tipos de público, como leigos, por exemplo.

Em todos os problemas de pesquisa das tabelas 5.1a, 5.1b e 5.1c, com exceção do problema 12 da Tabela 5.1b, são utilizadas expressões que aparecem somente no problema de pesquisa, o que pode ocorrer, por consequência, com as pessoas que não tem acesso à dissertação, como também ao resumo, não identificar em algum fenômeno explicitado no problema de pesquisa lendo somente o título. O cientista ao explicitar o título omitiu alguns termos, talvez essenciais para entendimento dos fenômenos objeto de estudo, o que pode afetar em algum grau o acesso ao conhecimento produzido por ele. Dessa forma, o título provavelmente é mais geral que o problema de pesquisa, e, ao ser formulado pode tornar imprecisa a informação sobre os fenômenos estudados. A aprendizagem referente à precisão, clareza e objetividade da linguagem é imprescindível para a formação do cientista (Botomé, 1993a; Laville e Dione, 1999), não só para a construção da dissertação, como também para explicitar o título da dissertação, que é parte dela.

Dos 31 problemas de pesquisa das tabelas 5.2a, 5.2b e 5.2c, em 80% deles os autores não definiram uma parte dos termos presentes nos problemas de pesquisa, como também 13% dos autores não definiram qualquer dos termos. O que corrobora a afirmação de Catan (1997) de que os autores podem estar deixando de definir alguns dos termos presentes, pois consideram que a definição é conhecida, pelo termo ser quase que “institucionalizado” na área, mesmo que esses termos sejam vagos. Isso quer dizer que não identificam que os termos se referem aos fenômenos psicológicos e fenômenos nucleares do problema de pesquisa e que necessitariam, pela sua natureza, serem definidos. Uma das consequências da realização de uma produção de conhecimento que repete os termos conhecidos da área sem que haja definição do mesmo, é os cientistas continuarem a produzir conhecimento sem determinar especificamente a que tipos de fenômenos os termos se referem sem examinar ou reexaminar esses termos. Assim, os termos utilizados pelos profissionais e cientistas da área de conhecimento e que sua definição é considerada como conhecida, pode ocasionar em longo prazo, estagnação do conhecimento, pois os termos não são definidos, ou redefinidos, como também a sua definição não é contestada

pelos cientistas que poderiam avançar no conhecimento sobre os fenômenos referidos por esses termos.

Na Tabela 5.2a dois autores definiram todos os termos, na Tabela 5.2c três autores e da Tabela 5.6 dois autores. Possivelmente a aprendizagem dos comportamentos referentes à identificação dos termos e explicitação das definições dos termos foi realizada de forma que os autores identificam todos os termos que necessitariam serem definidos. Conforme Catan, (1997), Botomé (1997) e Laville e Dione (1999) ao definir os termos utilizados, o cientista pode controlar a qualidade da definição feita para que sejam explicitados os fenômenos precisamente, além de que, pode avaliar o tipo de conhecimento que está utilizando e sua adequação à natureza do problema de pesquisa; possibilita adequar a linguagem utilizada ao público-alvo, o que garantirá, com alta probabilidade, o entendimento dos limites das definições, como também, o cientista tem a possibilidade de rever os fenômenos objeto da produção de conhecimento.

Dos 27 problemas de pesquisa (em que os respectivos autores definiram os termos presentes nos problemas de pesquisa) em 81% dos autores definiram os termos de forma clara, precisa e específica. A maioria dos autores aprendeu de forma eficaz e eficiente a utilizar uma linguagem de natureza científica para definir os termos presentes nos problemas de pesquisa. Quivy e Campenhoudt (1998), Botomé (1993b), Catan (1997) argumentam que a definição de termos feita pelo cientista, utilizando uma linguagem de forma precisa, concisa, específica, objetiva e clara é imprescindível para entendimento dos fenômenos pelos quais o cientista lida, como também possibilita avaliar os termos que foram utilizados e como consequência, aprimorar o problema de pesquisa. Ao definir os termos de acordo com o que cientificamente é exigido, possibilita que a definição seja objeto de exame, como também de entendimento por parte de quem tem acesso ao conhecimento produzido. Com a possibilidade de que profissionais e cientistas de outras áreas do conhecimento compreendam, pela definição feita, os fenômenos a que se refere o cientista e quais os limites desses fenômenos, é provável que o conhecimento seja transformado em atuação coerente com a qualidade das pesquisas científicas desenvolvidas, não só pelos cientistas na Psicologia, como pelos de outras áreas do conhecimento.

Nas tabelas 5.3a, 5.3b e 5.3c é possível perceber que há termos definidos de forma parcialmente clara, parcialmente precisa e parcialmente específica. Possivelmente esses autores aprenderam com um grau ainda incipiente a definir de forma clara, precisa e específica os termos presentes no problema de pesquisa. Como também, ao definir os termos, não examinaram a definição para que pudesse ser verificado o grau de adequação dela. Uma definição imprecisa possibilita equívocos no entendimento dos fenômenos a que se referem os

termos, pois a delimitação e determinação deles dependem de uma delimitação de alta qualidade. É possível que haja um grau de comprometimento da qualidade da delimitação do problema de pesquisa e da realização das próximas etapas do processo de conhecer científico (Botomé, 1993b, 1997; Catan, 1997). Uma linguagem usada imprecisamente pode ocasionar um controle de variáveis inadequado em relação à precisão do fenômeno ou fenômenos que constituem o objeto de estudo. A possibilidade de o cientista continuar a produzir conhecimento sem controle rigoroso de variáveis pode fazer com que esse conhecimento seja, em parte, questionado. Para o método da Ciência, o desenvolvimento desse conhecimento científico pode ser falho e, conseqüentemente, o que for produzido em decorrência desse conhecimento, sejam atuações ou outras produções de conhecimento, seja contestado.

Dos 31 problemas de pesquisa (das tabelas 5.4a, 5.4b e 5.4c), em 58% deles os autores utilizam figuras de linguagem. O que pode ser indício de que a aprendizagem relacionada à utilização de uma linguagem condizente com um texto de natureza científica foi realizada de um modo ainda insuficiente. Botomé (1993a) enfatiza a utilização de uma linguagem precisa, objetiva e clara, pois é necessário que as expressões sejam entendidas do mesmo modo e que se refiram especificamente ao fenômeno objeto de estudo. Problemas de pesquisa formulados com o uso de termos amplos ou imprecisos possibilitam equívocos quanto à determinação do fenômeno, à verificação das descobertas. É possível que as etapas seguintes à delimitação do problema e, principalmente, de definição de termos, ocorreram de maneira não tão precisa, e ter dificultado definir os termos ou determinar a que processos ou a quem se referem os termos utilizados. Provavelmente os autores tenderão a utilizar figuras de linguagem em sua atuação, sem contestá-las ou aprimorá-las para que se refiram clara e precisamente aos fenômenos que os autores consideram se referir.

Em alguns termos dos problemas de pesquisa nas tabelas 5.4a, 5.4b e 5.4c ocorre a reificação. Esse dado pode ser considerado como indício de que determinadas aprendizagens necessitam ser aprimoradas. Botomé e cols. (2000) afirmam ser difícil perceber a ocorrência de reificação, e que é necessário aprender a identificá-la para poder corrigi-la. Ao atribuir sentimentos e vida às coisas inanimadas, o texto pode ser considerado como falso, pela impossibilidade de ocorrência da afirmação. As implicações podem ser imprecisões na identificação dos processos a que os termos se referem e, precisamente, qual o sujeito que realiza a ação. Por exemplo, no problema de pesquisa 14 é usada a construção: “torna-se necessário questionar o que as mudanças sociais podem ter ocasionado aos resultados dessas investigações”. Ao ler a construção do enunciado do problema mais atentamente, percebe-se que

a ação realizada aparenta ser de um organismo, quando na verdade, é um processo social, envolvendo vários organismos, envolvidos em determinados acontecimentos, numa determinada época, em que é resumido de uma forma que parece “esconder” os processos que estão “embutidos” na expressão.

Para o cientista explicitar um problema de pesquisa com clareza e precisão é necessário que as aprendizagens referentes ao uso adequado a esses atributos sejam realizadas. Em 38% dos 31 problemas de pesquisa é possível identificar metáforas, e na Tabela 5.4b nos seis problemas de pesquisa em que são utilizadas metáforas é possível identificar 15. O questionamento feito por Catan (1997) e Botomé (1993) em relação ao uso de termos com uma definição que, supostamente é conhecida por todos os cientistas, ou pessoas da mesma área de conhecimento, é pertinente ao considerar a quantidade de metáforas identificadas nos problemas de pesquisa da Tabela 5.4b e, a possibilidade de que os autores não aprenderam a utilizar uma linguagem de forma precisa e clara é alta, pela quantidade de termos identificados. As implicações dessa possibilidade de os autores não terem aprendido a examinar os termos conforme a clareza e precisão suficientes, são desses cientistas continuarem a utilizar termos sem identificar que são imprecisos, e que podem implicar em equívocos ao considerar a que fenômenos esses termos se referem e os limites da definição deles.

Em síntese, uma avaliação geral dos dados caracterizados a partir do exame de 31 dissertações produzidas por alunos de um programa de pós-graduação em Psicologia no que refere aos comportamentos envolvidos na classe geral “delimitar problema de pesquisa”, possibilita considerar que, de maneira geral, ainda que esses dados pareçam indicar a necessidade de aprimorar aprendizagens dos alunos que são formados por esses cursos de pós-graduação, há necessidade de relativizá-los para melhor compreender a extensão desses resultados e suas implicações. Se, por um lado, aquilo que está sendo indicado como necessário ser mudado nos processos avaliativos de órgãos de fomento e avaliação (MEC, CAPES) de organizações formadoras de futuros profissionais, já debatido por diferentes analistas desses processos (Carvalho, 2000, 2001; Hortale, 2003; Menandro e Yamamoto, 2004; Saul e Abramowics, 1997) está, em certa medida, sendo atendido ao serem examinados os tipos de aprendizagens dos alunos, mesmo em relação a uma etapa inicial do processo de produzir conhecimento, o próprio processo de transformar conhecimento sobre o processo de produção de conhecimento em comportamentos das pessoas que tem responsabilidade de formar esses novos profissionais, ainda é pouco desenvolvido e pouco conhecido.

As limitações encontradas na definição das próprias categorias de análise para classificar os diferentes aspectos constituintes dos problemas de pesquisa examinados e contradições perceptíveis na relação de alguns dados com outros (pode um problema indicar relações entre temas de pesquisa e, mesmo assim, apresentar definições claras e precisas de seus termos?), sejam elas reais ou aparentes, podem ser consideradas como indicadoras de necessidade de aprimoramento no processo de transformação do conhecimento sobre o processo de produção de conhecimento. Desta constatação, fica evidente a necessidade de produzir mais conhecimento sobre esses processos de transformação.

REFERÊNCIAS

- Bastos, Antonia Virgilio Bittencourt; Zanelli, José Carlos. Inserção do psicólogo em organizações e no trabalho. Em: Zanelli, J. C.; Borges-Andrade, J. E. e Bastos, A. V. B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004
- Booth., Colomb, Gregory G., Wayne C Williams, Joseph M. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- Borges-Andrade, Jairo. Em busca do conceito de linha de pesquisa. **RAC**. v.7, nº 6, p.157-170. Abr./Jun. 2003
- Botomé, Silvio Paulo. Características de medidas e níveis de mensuração. Universidade de São Carlos, 1980. Não publicado.
- Botomé, Silvio Paulo. O Problema de pesquisa em Ciência: características e origem como partes integrantes e definidoras do processo de fazer ciência. **Veritas**. (Porto Alegre) v. 38, nº56, p. 625-633, 1993a.
- Botomé, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante – o equívoco da extensão universitária**. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: Editora UFSCar; Caxias do Sul: Editora Universidade de Caxias do Sul. 1996.
- Botomé, Silvio Paulo. Processos comportamentais básicos em metodologia de pesquisa: da delimitação do problema à coleta de dados. **Chronos**. (Caxias do Sul) v.1, nº 30, p.43 – 69,1997.
- Botomé, Silvio Paulo. **A dissertação de natureza científica**. . Adaptado para fins didáticos dos textos Fiorin, J.L. e Savioli, F.P. Para entender o texto. São Paulo: Ed. Atica, 1992; Roveda, S. D. e Azevedo, T. M. (de). Língua portuguesa. Caxias do Sul (RS): Universidade de Caxias do Sul, s. d. e Botomé, S. P. e Gonçalves, C. M. C. Redação passo a passo – um texto programado para auto-aprendizagem de redação. São Paulo, ED. Vozes, 1994.
- Botomé, Silvio Paulo; Kubo, Olga Mitsue e Cortegoso, Ana Lúcia. Tipos de erros de redação freqüentes em dissertações de pós-graduandos e de professores universitários. Texto escrito para estudantes de pós-graduação com fins didáticos. Universidade Federal de Santa Catarina, 2000. Não publicado.
- Botomé, Silvio Paulo. Qualificação de cientistas e professores de nível superior para o desenvolvimento científico, tecnológico e universitário do país por meio de mestrados e

doutorados descentralizados: avaliação de uma experiência. **Educação Brasileira**. v. 41, nº20, p.49 –77, 1998.

Botomé, Silvio Paulo. Um currículo estratégico para o desenvolvimento de mestrados e doutorados em diferentes áreas do conhecimento. **Educação Brasileira**. v.42, nº21, p. 97-120, 1999.

Botomé, Silvio Paulo. **A noção de comportamento**. Em H. P. M. Feltes e U. Zilles (orgs) Filosofia: diálogos de horizontes. Caxias do Sul: Educus; Porto alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 687-708

Botomé, Silvio Paulo. Metodologia de pesquisa: a lucidez orientando a ação. Em T.R. da S. Dias, F.E.Denari e O.M.Kubo. **Temas em Educação Especial 2**. São Carlos (SP): Editora da Universidade Federal de São Carlos, p. 313-324. 1993b

Botomé, S.P. (1994). Esquema representando o processo de produção de conhecimento científico. Texto produzido para uso interno do curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (SP) em convênio com a Universidade de Caxias do Sul (RS). Não publicado.

Botomé, Silvio Paulo; Kienen, Nádia; Kubo, Olga; Mitsue; Mattana, Elisa Shimbo, Ioshiaqui. Processos comportamentais básicos como objetivos gerais, ou classes gerais de comportamentos, ou competências para a formação de psicólogos. Pesquisa em desenvolvimento junto ao departamento de Psicologia e Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. 2003. Não publicado.

Catan, Lenita B. **Comportamentos que caracterizam uma produção científica como subsídio para a formação de profissionais de nível superior**. 1997. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

Carvalho, Ana Maria Amélia. Monitoramento e avaliação da Pós-graduação: algumas reflexões sobre requisitos e critérios. **Psicologia USP**. v. 12, nº 1, p. 203-221. 2001

Carvalho, Ana Maria Almeida. Produção da pós-graduação: critérios de descrição e avaliação. **Educação brasileira**, Brasília, V.22, N.44, p.53-77, jan-jun. 2000

CAPES. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Menandro, Paulo R. M., Yamamoto. Critérios de avaliação 2004. Ano base 2001, 2002 e 2003 Psicologia. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/PSICOLOGIA.pdf> acesso em: 16 fevereiro 2005

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2006). Histórico. <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/historico.htm> consultado em outubro de 2006.

CENAFOR. Centro Nacional de aperfeiçoamento de pessoal para a formação profissional. Curso em técnica de pesquisa: Survey.. São Paulo, 1980

Cegalla, Domingos Pascoal. **Novíssima gramática portuguesa**. (36ª ed.). São Paulo: Editora Nacional, 1993

Copi, Irving Marmer. **Introdução à lógica**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1978

Feldens, Maria das Graças F. Desafios na formação e profissionalização de professores universitários: buscando compreensões e parcerias institucionais. **Educação Brasileira**, v.18, nº 36, p. 113 – 132, 1996.

Gatti, Bernardete, A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Educação Brasileira**. v.14, nº 28, p.39 – 47, 1992.

Giannotti, José Arthur. **Universidade em ritmo de barbárie**. (3ª ed.) São Paulo: editora Brasiliense, 1987

Hortale, Virginia Alonso. Modelo de avaliação CAPES: desejável e necessário, porém, incompleto. **Cad. Saúde Pública**. v.19, nº.6, p.1837-1840. Nov./dez. 2003

Kaufman, Roger. Evaluaciones de necesidades: internas e externas. **Revista de tecnología educativa**. V. 3, nº 1, p. 84 – 91. 1977

Kubo, Olga Mitsue. **Identificação de variáveis**. Texto produzido para uso interno em disciplinas dos cursos de Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1993. Adaptado de Curso em técnica de pesquisa: Survey. Fundação CENAFOR. São Paulo, 1977, p. 60-65

Kubo, Olga Mitsue e Botomé, Silvio Paulo. Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. **Interação Em Psicologia**, Curitiba, v. 6, n. 1, 2002. p. 81-110

Kubo, Olga Mitsue e Botomé, Silvio Paulo. A transformação do conhecimento em comportamentos profissionais na formação do psicólogo: as possibilidades nas diretrizes curriculares. Em M.Z.S.Brandão; F.C.S.Conte; F.S.Brandão; Y.K.Ingberman; C.B.Moura;

V.M.Silva e S.M.Oliane (orgs.) **Sobre comportamento e cognição – a história e os avanços, a seleção por conseqüências em ação.** Volume 11. Santo André (SP): ESETec Editores Associados, 2003

Laville, Christian e Dione, Jean. **A construção do saber.** Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Ed. UFMG, 1999

Luna, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa. Uma introdução.** São Paulo:EDUC, 2003

Matos, M.A. A definição de diretrizes em uma estruturação curricular em Psicologia e o estágio de formação profissional. **Psicólogo em InFormação, V.4 nº 4, p. 11-24, 2000**

MEC - Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Superior (1997). Edital 04/97. <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf> consultado em outubro de 2006.

Moura, E.P.G.de. A Psicologia (e os psicólogos) que temos e a Psicologia que queremos: reflexões a partir das propostas de Diretrizes Curriculares (MEC/SESU) para os cursos de graduação em Psicologia. **Psicologia, Ciência e Profissão, v. 2, nº 19, p. 10-19, 1999**

Nicola, José de; Infante, Ulisses. **Gramática contemporânea da língua portuguesa.** (13ª ed.) São Paulo: Ed. Scipione, 1994

Oliveira, Maria marta Hubner d'. **Ciência e pesquisa em Psicologia: uma introdução.** São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1984

Paviani, Jayme; Botomé, Silvio P. **Acesso à Pós-graduação – uma estratégia para desenvolver qualificação institucional de Universidades através de mestrados e doutorados descentralizados.** Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1994.

Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais.** Gradiva, 1998

Rebelatto, José Rubens e Botomé, Silvio Paulo. **Fisioterapia no Brasil.** São Paulo: Manole, 2ª edição, 1999. p. 217-249.

Ribeiro, Darcy. **A universidade necessária.** (4ª ed.) editora paz e terra, Rio de janeiro, 1982. p.307

Reis, Maria das graças; Santos, Vitorino Modesto dos; Lopes, Edílson Reis; Teixeira, Vicente de Paula Antunes. A revisão de Programa de Pós-graduação e o desenvolvimento institucional:

uma experiência na faculdade de medicina do triângulo mineiro. **Revista brasileira de educação médica**. Rio de Janeiro, v. 28, nº 2, jan/abr, 2004

Skinner, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Ed. da universidade de São Paulo, 1972. OU 82

Skinner, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. Brasília. Ed. Universidade de Brasília, 1967.

Skinner, Burrhus Frederic. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1982

Sagan, Carl. **O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro**. 16ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2004. 442p.

Saul, Ana Maria; Abramowics, Mere. Avaliação da Pós-graduação: superamos os limites? **Educação Brasileira**. Brasília, v.19, nº38,p. 111-119. 1º sem. 1997

Silva, Maria Medina da; Fernandes, Elton. Um estudo sobre a eficiência dos Programas de Pós-graduação em engenharia no Brasil. **Avaliação**. 21ª ed. V. 6, nº 3, set.1996

Schvarstein, Leonardo. **Psicologia social de las organizaciones: nuevos aportes**. Buenos Aires: Paidós, 1995

Velloso, Jacques; Sampaio, Helena. Formação de mestres (e doutores): contribuições para as atividades profissionais. Em: Velloso, Jacques (Org.) **A Pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país**. Vol. 1 Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior, 2002.

VIECILI, Juliane. Formação em Psicologia: relações entre formação básica, ênfases curriculares, diretrizes curriculares e campo de atuação profissional. 43 folhas. Projeto de tese para exame de qualificação, doutorado - apresentado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSC, Florianópolis, em 2005.

Yamamoto, O.H.(2000). A LDB e a Psicologia. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 20(4), 30-37.

Waisberg, Jaques; Goffi, Fabio Schimidt. Avaliação dos egressos de Programa de Pós-graduação strictu sensu em cirurgia. **Revista brasileira de educação médica**, Rio de Janeiro, v. 28, nº 1, jan/abr. 2004

Woodworth, Robert S.; Marquis, Donald G. **Psicologia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 10^a ed., 1975.

Apêndice

PROTOCOLO DE REGISTRO

Protocolo de registro nº

Ano/ mês de ingresso do aluno:.....

Ano/mês de saída do aluno:.....

Obteve bolsa

() Sim () Não

Tipo de bolsa:.....

Agencia financiadora:.....

Problema de pesquisa identificado

Apresentação do problema de pesquisa

() hipótese () objetivo () pergunta

Pertinência do título ao problema de pesquisa

Título

Problema

O que é identificado de comum entre eles?

O que é identificado de discrepante entre eles?

Tipo e quantidade de erros de escrita presentes no problema de pesquisa

()__ Reificação

()__ Metáfora

()__ Uso de verbos na forma pessoal

()__ Uso de prescrição

()__ Uso de gírias e expressões típicas de linguagem coloquial

()__ Elementos de coesão (ausentes ou inapropriados)

()__ Uso do se e que (apropriadamente ou não)

Outros _____

Fenômeno identificado em relação à área de pesquisa

Linha de pesquisa _____

Fenômeno identificado

() formação profissional e constituição das profissões

() atuação profissional

() trabalho na construção das interações humanas e interações no trabalho

() relacionamento interpessoal, cultura em organizações

() condições de ensino- aprendizagem em organizações

() análise, planejamento, construção avaliação e gestão de processos e sistemas comportamentais

() gênero, modos de vida e gerações

() psicanálise e suas incidências no sujeito e na cultura

() constituição do sujeito em contextos sócio-profissionais

- constituição do sujeito e atividade criadora em contextos de ensinar e aprender
- representações sociais, senso comum e ciência
- saúde no contexto familiar, comunitário e hospitalar
- comportamento, ambiente e processos de saúde no trabalho
- trocas simbólicas e representações que têm como base a interação dos membros dos grupos
- esporte, interação social
- cuidados parentais e desenvolvimento em animais e seres humanos
- Outros _____

Pertinência do problema de pesquisa em relação ao objeto de estudo da linha de pesquisa ao qual a dissertação se insere

0 1	2 3	45
Impertinente	Pouco pertinente	pertinente

Obs: _____

Fenômeno central do problema de pesquisa identificado

O fenômeno é o núcleo do problema de pesquisa?

- sim não

Quantidade de fenômenos presentes no problema de pesquisa

Natureza dos fenômenos predominantes no problema de pesquisa

- Administrativo Biológico Antropológico Psicológico

Outros.....

Qual o grau de delimitação na apresentação do fenômeno central do problema de pesquisa

0 1	2 3	45
Confusa	Pouco clara	Clara

Termos (que precisam ser definidos) encontrados no problema de pesquisa

.....

Quantidade de termos identificados.....

Termos (que precisam ser definidos) desenvolvidos na introdução da

dissertação.....

Quantidade de termos desenvolvidos:

Grau de coerência entre a definição do fenômeno e a definição operacional

0 1	2 3	45
Incoerente	Pouco coerente	coerente

Termo/classificação:

Grau de precisão dos termos presentes no problema de pesquisa em relação aos desenvolvidos na introdução

0 1	2 3	45
Impreciso	Pouco preciso	Preciso

Termo/classificação

Grau de clareza dos termos presentes no problema de pesquisa em relação aos desenvolvidos na introdução

0 1	23	45
Confuso	Pouco claro	Claro

Termo/classificação

Grau de abrangência dos termos presentes no problema de pesquisa em relação aos desenvolvidos na introdução

0 1	2 3	4 5
Abrangente	Pouco abrangente	Específico

Termo/classificação:

Localização e quantidade de vezes que ocorre o problema de pesquisa na dissertação

Introdução

- Não é identificado
- É identificado -----
- o problema inteiro
 - o núcleo do problema
 - algumas partes do problema
 - termos utilizados no problema

Método

Qual seção:.....quantidade de vezes:.....

Resultados:

Local de ocorrência:quantidade de vezes:.....

Discussão

Local de ocorrência:quantidade de vezes:.....

Suposições

- Foi explicitadas Não foram

De que forma é explicitada no texto?

Em que parte aparece no texto?

Explicitação das respostas construídas ao problema de pesquisa

De que forma aparece?

- Novas perguntas Respostas

Outros.....

Aparece o problema de pesquisa (ou parte dele) junto às respostas?

Apresenta decorrências das descobertas:

Nível de controle de variáveis

É explicitado controle de variáveis?

- Explicitado não explicitado

Onde aparece?

Tipo de procedimento utilizado para coleta de dados

Pertinência do instrumento utilizado às variáveis explicitadas/

- Pertinente Pouco pertinente Impertinente