**Universidade de São Paulo
Faculdade de Saúde Pública**

**Formação de doutores para a Saúde Coletiva:
Representações de orientadores**

Vicente Sarubbi Júnior

**Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Saúde Pública
para obtenção do Título de Doutor em
Ciências.**

**Área de Concentração: Saúde, Ciclos
de Vida e Sociedade.**

**Orientador: Prof. Dr. Paulo Rogério
Gallo.**

São Paulo

2017

Formação de doutores para a Saúde Coletiva: Representações de orientadores

Vicente Sarubbi Júnior

**Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Saúde Pública
para obtenção do Título de Doutor em
Ciências.**

**Área de Concentração: Saúde, Ciclos
de Vida e Sociedade.**

**Orientador: Prof. Dr. Paulo Rogério
Gallo.**

**Versão Revisada
São Paulo**

2017

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na sua forma impressa como eletrônica. Sua reprodução, total ou parcial, é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados familiares, pais, irmã e cunhado, tios, primos e sobrinha, às minhas avós (*in memoriam*). Minhas referências dos mais importantes e permanentes valores da vida. Em especial agradeço aos meus pais, Vicente Sarubbi e Edna Maria Bojikian Sarubbi, por todo o apoio direcionado à minha trajetória pessoal e profissional. Sem a presença e o amor de vocês, minhas escolhas acadêmicas não poderiam ter acontecido.

Aos amigos das horas certas e incertas. Vocês são minha comunidade, meu apoio e amparo por escolha. São meu presente, assim como minha memória.

Aos amigos da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. Amigos de inúmeras e importantes partilhas. Das maiores dúvidas aos melhores esclarecimentos. A comunidade acadêmica é um lugar de profundas descobertas e de formação de laços que serão eternos em minha vida.

Ao GEMA, grupo de estudos ao qual estou ligado desde o mestrado, e a todos os amigos nele presentes, em especial a você Valdir Baptista, pelo empenho em atravessar comigo esse percurso final, revisando a redação de minha tese.

Ao meu orientador, professor Dr. Paulo Rogério Gallo, pelo desafio a mim lançado em assumir a dedicação acadêmica exclusiva. Quatro anos de fecundas discussões, aproximações e distanciamentos necessários. Sou imensamente grato a você pelo estímulo e confiança a mim direcionados para que eu assumisse o meu tema de pesquisa, a minha obra, a minha tese.

Aos demais docentes da Faculdade de Saúde Pública, em especial do Departamento de Saúde Materno-Infantil, pelos constantes aprendizados que vivenciei com vocês, pelo suporte técnico e científico, pelas amizades que fiz por se mostrarem queridos e abertos em tê-los comigo.

À secretaria do Departamento Materno-Infantil. Ao querido Leo, pelo apoio e sábios conselhos. A vocês, queridas Carmen e Lígia, que são a melhor dupla que um acadêmico pode desejar no suporte ao percurso da pós-graduação; amizade querida, no dia-a-dia em que se dão as mais variadas e inusitadas situações que vocês sempre souberam acolher e tratar com disposição e profissionalismo.

Ao amigo Rodrigo que presta apoio profissional de grande qualidade na fotocopadora da Faculdade de Saúde Pública.

À CAPES e a Universidade de São Paulo, pelo fomento para a realização do meu doutorado e a manutenção do permanente investimento da mais alta qualidade nesses quatro anos de estudo.

SARUBBI, VJR. Formação de doutores para a Saúde Coletiva: Representações Sociais de orientadores. [tese]. São Paulo. Faculdade de Saúde Pública da USP; 2017.

RESUMO

A orientação na pós-graduação é um espaço de fundamental importância para a introjeção de valores, estilos e cultura acadêmica, em que o doutorando está em processo de formação para ser docente que formará futuros professores e pesquisadores. Em sua particularidade, para a formação de doutores, a pós-graduação tem o compromisso de formar profissionais críticos e capacitados a exercerem com bom desempenho as atividades presentes na agenda acadêmica da docência, pesquisa e extensão. O docente, enquanto orientador, é o responsável pelo acolhimento e a tutoria teórica e prática em toda a trajetória de seu orientando. O presente estudo tem por objetivo analisar as representações de orientadores sobre suas vivências e atribuições sobre a orientação de doutorandos em programas de pós-graduação na área de Saúde Coletiva. O referencial adotado foi a Teoria das Representações Sociais em articulação com autores da Educação e da Saúde. O estudo abrangeu onze programas de pós-graduação com notas cinco, seis e sete (CAPES) da Área de Saúde Coletiva. Foram realizados sorteios com reposição e entrevistados quarenta e cinco docentes com o uso de um roteiro semiestruturado. As entrevistas foram gravadas e o conteúdo das falas foi transcrito na íntegra e submetido à análise temático-categorial com o suporte dos softwares NVIVO11 e IRAMUTEQ que gerou um quadro temático para análise das categorias e árvores máximas de similitude. Com a análise de conteúdo foi possível identificar 34 unidades de significação que formaram nove categorias temáticas distribuídas em três campos de discussão: vivências e atribuições de orientar doutorandos na Saúde Coletiva, contribuições da orientação para a formação de doutores e o compromisso de formar doutores para a Saúde Coletiva. Não houve diferenças ou dissonâncias significativas sobre os temas abordados sobre a orientação nos programas notas cinco, seis e sete (CAPES). Os orientadores se mostram sensibilizados ao relevante compromisso de formar doutores preparados para exercer as atividades de ensino e pesquisa voltadas ao desenvolvimento científico de um campo multiparadigmático e interdisciplinar, entretanto, não abordam com clareza quais são as estratégias pedagógicas que adotam para construir um caminho comum e de mutua vivência sobre os processos que envolvem a formação. As representações partilhadas pelos docentes salientam que a formação didática do professor é pouco privilegiada como cultura de formação acadêmica, ficando a cargo de cada orientador valorar ou não a sua importância. Não há partilhas, como procedimento de discussão e aprendizado entre os orientadores, sobre situações conflitantes e/ou bem-sucedidas no processo de orientar, visando instigar atitudes pedagógicas favoráveis e mais resolutivas à orientação. Mostra-se relevante a realização de novos estudos para o avanço de estratégias de ensino-aprendizagem que deem suporte ao processo de orientação na pós-graduação.

Palavras-chave: Representações Sociais; Pós-graduação; Orientação; Doutorado; Saúde Coletiva.

SARUBBI, VJR. Academic training of doctors in Collective Health; representations of advisors. [Thesis]. São Paulo. Faculdade de Saúde Pública da USP; 2017.

ABSTRACT

Post-graduate tuition is a space of fundamental importance for the introjection of academic values, styles and cultures, in which the doctoral student is undergoing a process of training as a teacher who will prepare future teaching staff and researchers. Specifically for the training of doctors, the post-graduate course assumes the commitment of preparing professional personnel who are both critical and capable of exercising - on a high level - the activities on their academic agenda consisting of teaching, research and extension work. The teacher, *qua* advisor, is the one responsible for the reception accorded to the student and the tuition both theoretical and practical offered him throughout the course. This present study seeks to analyze the advisors' representations of their students on their experiences and attributions on the guidance given to doctoral students in post-graduate programs in the field of Collective Health. The frame of reference adopted was the Theory of Social Representations together with authors in Education and Health. The study covered eleven post-graduate programs classified as representing, respectively, mark five, six and seven (CAPES) in the field of Collective Health. Draws with replacement were held and forty-five teachers were interviewed with the use of a semi-structured script. The interviews were recorded and the whole content of the conversations was transcribed and submitted to thematic-categorical analysis with the support of the software programs NVIVO11 and IRAMUTEQ which generated a thematic table for the analysis of the categories and the trees of maximum similarity. On the basis of the analysis of content it was possible to identify 34 units of significance which formed nine theme categories distributed in three areas of discussion: experiences and attributions necessary to guide doctoral students in Collective Health, contributions of tuition for the training of doctors, and the commitment to prepare doctors for Collective Health. There were no significant differences or conflicts regarding the themes addressed under the guidance of the class five, six and seven (CAPES) programs. The advisors showed themselves to be sensitive to the important commitment to train doctors prepared to exercise the activities of teaching and research addressed to scientific advance in a multiparadigmatic and interdisciplinary field, they do not, however, explain with clarity what the pedagogical strategies are which they would use to construct a common path, based on mutual experience, as to the processes which this preparation involves. The representations are little valued as a culture of academic training, it falling to the individual advisor to give importance – or not – to it. There is no sharing, as a process of discussion and learning among the advisors, about situations whether of conflict or success in the tuition process with a view to encouraging favorable pedagogical attitudes and which would assist in the tuition process. The undertaking of further studies would be useful for the development of teaching-learning strategies which would give support to the process of tuition in post-graduate courses.

Keywords: Social representations; Post-graduation; Tuition; Doctorate; Collective Health.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Vitae Researcher Development Framework (RDF)	37
Figura 2. Cursos temáticos. KING'S COLLEGE, Londres, Researcher Development Programme 2015-16.	39
Figura 3. Relação entre a formação profissional e o tempo de orientação	64
Figura 4. Tempo de orientação por subárea da Saúde Coletiva	65
Figura 5. Distribuição de orientadores por idade nos programas de pós-graduação	65
Figura 6. Distribuição dos orientadores por sexo nos programas de pós-graduação	66
Figura 7. Grafo da árvore de similitude por coocorrência de palavras do campo temático vivências e atribuições de orientar doutorandos na área de saúde coletiva	72
Figura 8. Grafo da árvore de similitude por coocorrência de palavras do campo temático contribuições da orientação para a formação de doutores	91
Figura 9. Grafo da árvore de similitude por coocorrência de palavras do campo temático o compromisso de formar doutores para a saúde coletiva	100

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1. Relação dos cursos recomendados e reconhecidos pela CAPES	58
Tabela 1. Distribuição dos orientadores entrevistados e dos programas de pós-graduação pelas notas CAPES	63
Quadro 2. Campos temáticos, categorias e unidades de significação	67

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	
1.1 A ÁREA DA SAÚDE COLETIVA: CONSOLIDAÇÃO DE UM CAMPO PARA O ENSINO E A PESQUISA EM SAÚDE	10
1.1.1. Antecedentes da incorporação da Educação e das Ciências Sociais e Humanas na Saúde	10
1.1.2. A pós-graduação no Brasil e o Campo da Saúde Coletiva	14
1.1.3. As complexidades de um campo multiparadigmático	17
1.1.4. A atual avaliação da CAPES e sua apreciação no Campo da Saúde Coletiva	20
1.2. A FORMAÇÃO PARA A ÁREA DA SAÚDE COLETIVA	24
1.2.1. Formação para a docência	24
1.2.2. Formar para orientar, orientar para formar	28
1.2.3. Estratégias e modelos (framework) de suporte para a orientação	32
1.3. REFERENCIAL DE ANÁLISE	42
1.3.1. A teoria das Representações Sociais e a Saúde Coletiva	42
1.3.2. Aportes Teóricos	43
1.3.3. Articulações entre a Teoria das Representações Sociais, Bourdieu, Morin e Freire	48
2. HIPÓTESE	56
3. OBJETIVOS	56
4. MÉTODO	57
4.1. Natureza da pesquisa	57
4.2. Sujeitos de pesquisa	57
4.3. Procedimentos para a produção dos dados	57
4.4. Processamento, tratamento e análise dos dados	61
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	63
5.1. Vivências e atribuições de orientar doutorandos na saúde coletiva	68
5.1.1. A chegada do doutorando na Área de Saúde Coletiva	68
5.1.2. O convívio acadêmico e o bem-estar dos orientandos	74
5.1.3. Expectativas voltadas aos doutorandos	76
5.1.4. Posicionamentos e atribuições na orientação de doutorandos	78
5.2. Contribuições da orientação para formação de professores pesquisadores	81
5.2.1. Contribuições para a formação de docentes pesquisadores	81
5.2.2. Estratégias de formação e suporte institucional aos docentes e discentes	85
5.2.3. Contribuições para a formação de professores	91
5.3. O compromisso de formar doutores para a saúde coletiva	96
5.3.1. Formar doutores qualificados para o campo da Saúde Coletiva	96
5.3.2. Desafios para a formação em um campo interdisciplinar e multiparadigmático	101
6. CONCLUSÕES	109
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
8. REFERÊNCIAS	112
ANEXOS	127

ANEXO 1 - Roteiro semiestruturado de entrevista

ANEXO 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido

ANEXO 3 - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da FSPUSP

ANEXO 4 – Currículos Lattes

1. INTRODUÇÃO

1.1. A ÁREA DA SAÚDE COLETIVA: UM CAMPO MULTIPARADIGMÁTICO

1.1.1. Antecedentes da incorporação da Educação e das Ciências Sociais e Humanas na Saúde

Ao abordar a institucionalização do campo da saúde pública no Brasil, NUNES (2005) remete aos antecedentes preconizados pela medicina social europeia, pautada na cultura higienista, ainda no século XIX, com o amplo fortalecimento daquele novo *modus* já disseminados pelos cursos acadêmicos nas primeiras décadas do século XX. Assim surgem, o primeiro curso de medicina social em Munique (1881), os cursos de Harvard (1913) e Johns Hopkins (1916). No Brasil, é inaugurado o Laboratório de Higiene vinculado à faculdade de medicina em São Paulo (1918), em que Paula Souza será um importante personagem atuante no modelo médico-sanitário com ações voltadas a educação em saúde.

Ainda no início do século XX, a saúde pública desempenhou no Brasil um papel estruturante na edificação de uma nova política de Estado para a saúde, o que redefiniu os espaços urbanos a partir de uma lógica médica sanitária, com forte apelo científico e autoritário a partir das descobertas biológicas e da formação de um discurso naturalizante (BIRMAN, 1991).

A revolta da vacina, ocorrida em 1904, foi uma resposta emblemática da população a esse modelo campanhista com caráter policialesco adotado como modelo de intervenção no combate às epidemias (AGUIAR, 2011).

No Rio de Janeiro, Carlos Chagas reformulou o modelo de campanha de Oswaldo Cruz, adotando novas formas de comunicação com a sociedade na perspectiva da prevenção de doenças (AGUIAR, 2011). Em São Paulo, Paula Souza aporta a comunicação pela via da educação sanitária (modelo médico-sanitário), desenvolvida nos centros de saúde e voltada ao convencimento da população pela implantação de hábitos de higiene (CANDEIAS, 1988; NUNES, 2005).

Para CANDEIAS (1988), Paula Souza enfrentava adversários que permaneciam com a ideia conservadora de uma educação sanitária de base informativa, promovida por profissionais da saúde na busca de inculcar uma “consciência sanitária”, como

assinala o autor. Não obstante, em seu modelo de intervenção pela educação sanitária e, na falta de estudos sociais, Paula Souza, optou por uma abordagem pedagógica, com imensa importância para a evolução do acesso à informação em saúde, mas segmentada e menos preocupada com os impactos das condições sociais que contingenciavam essa educação.

Outro enfrentamento era com os adeptos da eugenia, corrente científica marcada pelo seu discurso “corretivo” voltado a sanar e salvaguardar as populações, com crescente aceitação no pleito científico internacional, que atraía profissionais de saúde a disseminar condutas que também perpassavam pela educação para além das práticas desse campo, chegando a ser realizado na cidade do Rio de Janeiro, em 1929, o 1º Congresso Brasileiro de Eugenia (MACIEL, 1999).

Na década de 1920 e, posteriormente entre as décadas de 1960 e 1980, a educação para a saúde e a saúde por meio de dispositivos legais e instituições de educação, encontrar-se-ão em profundas articulações, e às vezes, entrelaçados. Em São Paulo, foi criado o curso de educadores sanitários (1925) no Instituto de Higiene que viria a ser, em 1945, a Faculdade de Higiene e Saúde Pública da Universidade de São Paulo (YUNES e CAMPOS, 1984). No Rio de Janeiro, foi também criado em 1925 o curso Especial de Higiene e Saúde Pública, sob a responsabilidade técnica e administrativa do Instituto Oswaldo Cruz e, em 1954, é criada a Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP) (NUNES, 2005; NUNES et al., 2010).

Ainda nos anos 1920, em que se constituíam duas relevantes instituições para a formação e a pesquisa sanitária do país, os modelos sanitarista-campanhista e curativo-privativista ganhavam força à medida em que as relações entre as políticas de saúde e de Estado se intensificavam conjuntamente à economia, estabelecendo regulações que antagonizariam as ações voltadas à saúde pública e à assistência médica (AGUIAR, 2011). Segundo PAIM (2007), na saúde pública brasileira, em suas próprias instâncias de gestão, conformadas ao capitalismo de sua época e com ampla influência internacional, prevaleceram nos objetivos políticos-ideológicos dos programas a instauração sanitária autoritária e a domesticação dos mais pobres.

Nas décadas de 1930 e 1940, as práticas médicas e sanitárias tiveram o seu desenvolvimento em lógicas científicas bastante particularizadas (MOTA e SCHRAIBER, 2013).

Nos anos 1960, fortemente marcados por uma política nacional-desenvolvimentista, a indústria tem seu crescimento acentuado, e a medicina curativo-privatista também segue em expansão pelo predomínio das instituições previdenciárias e a manutenção de uma saúde mercadológica. A saúde pública, no entanto, não obteve ganhos significativos, tendo boa parte de suas políticas de intervenção social voltadas para uma assistência pouco efetiva (AGUIAR, 2011).

Em 1976 é criado o Centro Brasileiro de Estudos de Saúde – CEBES, primeira instituição voltada ao movimento sanitário brasileiro, que desempenha um importante papel a partir da socialização e da produção acadêmica advinda da emergente Saúde Coletiva (PAIM, 2008). No ano de 1978, germinou a ideia de se criar a área de Saúde Coletiva no I Encontro Nacional de Pós-graduação em Saúde Coletiva em Salvador, e no Encontro Sub-regional de Saúde Pública da OPAS/ALAESp, realizada na cidade de Ribeirão Preto. Em 1979, na 1ª Reunião sobre Formação e Utilização de Pessoal de Nível Superior na área de Saúde Coletiva, se deu a criação da Associação Brasileira de Saúde Coletiva, a ABRASCO (NUNES, 2005; NUNES et al., 2010).

Com forte influência da medicina preventiva e da medicina social, a saúde coletiva foi amplamente discutida como um campo simultaneamente constituído por saberes e suas práticas. No país, emerge esse importante movimento em meio a um contexto de lutas sociais pela redemocratização do país que ainda se encontrava em regime ditatorial, e como fruto de um processo Latino Americano que ganhava aproximação entre países que produzem críticas à matriz preventivista. Com propósitos libertários, carregando em seu pleito a luta pela saúde vinculada a conquistas sociais e a autonomia pela formação de um sujeito crítico de direitos, foi uma importante mobilização político-intelectual no compromisso idealizado da reforma sanitária brasileira (PAIM, 2007; OSMO e SCHRAIBER, 2015).

No decorrer de sua institucionalização, a saúde coletiva ganhou os países da América Latina, do Caribe e da África, fortalecida por uma perspectiva interdisciplinar com problematizações sociais que tratavam, para além das questões delimitadas pela saúde pública, “a perspectiva interdisciplinar e o debate político em torno de temas como a “universalidade, equidade, democracia, cidadania e, mais recentemente, subjetividade emergem como questões principais” (LIMA e SANTANA, 2006, p. 9).

AROUCA (1975) também problematizou em sua tese o que abordou como “o

dilema preventivista”, em que o processo saúde-doença não poderia ser reduzido a um modelo de explicação biomédico estanque, historicamente herdado da cultura higiênica com baixo impacto nas modificações sociais, cuja história da doença continuava naturalizada a uma condição biológica e ambiental. O processo saúde-doença pensado por Arouca era mais amplo, dinâmico e menos determinista. O autor estabeleceu uma crítica à medicina preventiva e pontuou a necessidade de mudanças epistêmicas a uma ontologia herdada pelos conceitos ecológicos da saúde e da doença, afirmando que a medicina preventiva, a partir de sua proposta mais reflexiva poderia fortalecer no interior da própria medicina novos temas, ideologias e práticas.

Em 1986, ocorre na cidade do Rio de Janeiro, o 1º Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva (CBSC), conhecido como Abrascão. O tema do Congresso era a reforma sanitária e a constituinte pela garantia do direito universal à saúde (BELISÁRIO, 2006). BARATA (1977) ressalta que a ABRASCO foi concebida com esse importante papel de amplificar e conciliar as vozes das diferentes instâncias políticas, acadêmicas e administrativas, governamentais ou não, além da própria sociedade civil, que participaria ativamente nos espaços acadêmicos por meio de fóruns e debates.

No mesmo ano, ocorre em Brasília, a VIII Conferência Nacional de Saúde (CNS), que trouxe em seu cerne a proposta de reformulação do Sistema Nacional de Saúde, dando ênfase à busca de uma saúde democrática, de direito e destinada a todos os cidadãos (LIMA e SANTANA, 2006).

Para CAMPOS (2000), o movimento da reforma sanitária foi salutar para a melhor compreensão dos determinantes de saúde e para a constituição do Sistema Único de Saúde. WARGAS (2015) afirma que, diante dos dilemas de grandes disputas políticas na década de 1980, a Constituição Federal de 1988 “definiu efetivamente **uma carta protetora**, o Sistema Único de Saúde (SUS).” (p. 12).

SANTOS (2016) retoma a relevância que o movimento teve nas décadas de 1970 e 1980, no contexto da luta pela redemocratização do país, com a elaboração de documentos e projetos nos Simpósios Nacionais de Política de Saúde, a 8ª CNS, a Comissão Nacional da Reforma Sanitária - CNRS em 1987 e, por fim, influenciando a Constituição Federal de 1988.

PEDROSA (2016) narra aquele momento:

Fico me lembrando da 8ª Conferência, porque eu estava lá. Simples assim... (...). Estávamos juntos e a força das vozes e dos aplausos de quatro mil delegados parecia ser capaz de mudar tudo. Momento mágico de empoderamento, de sentir-se cidadão, protagonista, caminhante de uma trilha que vinha sendo percorrida por diversas veredas e que se encontravam ali! Todos queriam cidadania, justiça, democracia e isso era saúde. (p. 19).

1.1.2. A pós-graduação no Brasil e o Campo da Saúde Coletiva

Ainda em 1930, se inicia um importante movimento para a futura consolidação da pós-graduação brasileira, defendida por Francisco Campos nos moldes europeus, baseada nas as ideias e valores humboldianos para a criação das universidades com vistas a sua autonomia e a sua liberdade administrativa. (PEREIRA et al., 2009; NUNES et al., 2010). Mas seria apenas na década de 1960 que a educação superior teria a sua ampla redefinição democrática e estruturada em diferentes formas de ingressos. Em 1961, a pós-graduação ganharia o seu espaço diferenciado da graduação pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 4.024 e, em 1968, ocorreria a reforma universitária pela Lei nº. 5.540 em que a ela é designada o seu chamado tripé: o ensino, a pesquisa e a extensão (ARAÚJO, 2009; NUNES et al., 2010).

Como afirma MARTINS (2009), essa reforma universitária modernizou uma parte significativa das universidades brasileiras, possibilitando que várias instituições articulassem as atividades de ensino e de pesquisa, a carreira acadêmica, a gerência departamental e o fim dos catedráticos, no entanto, também abriu a privatização do ensino superior. Como aponta CHAMLIAN (2003), essa abertura ao mercado privado levou a educação superior à retração da oferta de vagas na graduação, deslocando o investimento público para maior concentração em pesquisas e a implementação de cursos de pós-graduação.

Cabe destacar que, em 1951, pelo Decreto nº 29.741, foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, posteriormente intitulada como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em 1953, O Programa Universitário é firmado como a sua principal linha de atuação junto às instituições de ensino superior e, em 1965, tendo como relator Newton Sucupira, o parecer CES/CFE 977 define conceitualmente a pós-graduação *stricto sensu* como

mestrados acadêmicos e doutorados (CAPES, 2014; 2016).

Durante as décadas de 1970 e 1980, marcos importantíssimos renovaram a saúde e a educação, estipulando bases para as reformas que viriam a se consagrar pela Constituição de 1988. Ainda na década de 1970, há um importante avanço na educação e na política para a saúde pública brasileira. A partir de 1970, iniciam-se os primeiros programas de pós-graduação estrito senso em Saúde Pública no Brasil, sendo a Faculdade de Saúde Pública da USP pioneira na abertura deste programa e, em seguida, em 1973, é replicada pelas Faculdades de Medicina de Ribeirão Preto (USP) e Medicina de São Paulo (USP). Em 1974, são abertos os cursos de mestrado na área na Universidade Federal da Bahia e no Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, e, posteriormente, em 1977, o mestrado na Escola Nacional de Saúde Pública (NUNES et al., 2010; BARATA e SANTOS, 2013).

Em 1974, a CAPES passa a ter autonomia administrativa e financeira (CAPES, 2016). No ano seguinte em 1975 ocorreria a V Conferência Nacional de Saúde, um marco para a discussão dos inúmeros problemas enfrentados na saúde, e que teve como importante contribuição a proposta da implementação do Sistema Nacional de Saúde (AGUIAR, 2011).

Ainda na década de 1980, a CAPES (BRASIL, 2010a) passou a ser a responsável pela elaboração do Plano Nacional da Pós-graduação (PNPG) e reconhecida como uma agência executiva do então Ministério da Educação e Cultura em 1981 (CAPES, 2016). Passariam a ser funções da agência a coordenação e avaliação da área de pós-graduação. Se o 1º PNPG (1975-1979) foi direcionado à capacitação docente nas universidades brasileiras com o objetivo de formar o primeiro contingente de pesquisadores, o 2º PNPG (1982-1985) foi voltado a estabelecer crivos para a qualidade nas atividades da pós-graduação, tendo como seu principal instrumento a avaliação. Quanto ao O 3º PNPG (1986-1989) vinculou as atividades da pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país, estando elas integradas ao sistema nacional de ciência e tecnologia. 4º PNPG, sem data, consta não ter sido promulgado, ainda assim, responsável pela expansão, diversificação e internacionalização do Sistema Nacional da Pós-graduação (SNPG).

Na década de 1990, a saúde e a educação enfrentam dificuldades no governo Collor (1990-1992), mas ambas saem fortalecidas. Em 1990, o Congresso Nacional

aprovou as leis nº 8.080 e nº 8.142, as Leis Orgânicas da Saúde, que traziam os princípios doutrinários - a universalidade, a equidade e a integralidade -, os princípios organizativos – descentralização, a regionalização e hierarquização do sistema -, e a participação e o controle social para o SUS (AGUIAR, 2011).

A CAPES também encontrou dificuldades e sofreu um duro golpe com a medida provisória nº 150, de 1990, que a extinguiu. Com o apoio do Ministério da Educação, a forte mobilização acadêmica e científica, a medida foi revertida e a CAPES foi recriada como fundação pública ainda no mesmo ano pela Lei nº 8.028 (CAPES, 2016).

Em 2001, a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CES Nº 1 destina à CAPES o poder de regulação para a autorização, reconhecimento e renovação dos programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 2001). Em seu 5º PNPG (2005-2010), gozando de pleno reconhecimento, a CAPES teve por diretriz o aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação pelo conceito de nucleação, a revisão do *Qualis*, procedimentos para estratificação da qualidade da produção acadêmica dos programas de pós-graduação, e a introdução do PROEX, o Programa de Excelência Acadêmica para o apoio da qualidade dos programas estrito senso. Tendo ainda a preocupação com a assimetria social fortalecendo a cooperação nacional entre programas e a internacionalização do SNPG (BRASIL, 2010a).

Quanto à saúde coletiva, já alicerçada ao final do século XX, manteve-se como campo de conhecimento aberto ao diálogo e à inovação científica, composto por um movimento de afirmação política e teórica, com a proposta de articular os diversos modelos existentes para o enfrentamento de seus dilemas e prover boa articulação interdisciplinar para os desafios do século XXI (PAIM e ALMEIDA FILHO, 1998).

Como salientam PAIM e ALMEIDA FILHO (1998), as investigações em saúde coletiva necessitam no século XXI de aporte pragmático e histórico, para que não recaiam no imediatismo de respostas apressadas de senso comum, tecnocráticas e obedientes, com pouca sensibilidade à práxis e àquilo que os autores afirmaram ser o passo mais importante no âmbito da produção de conhecimento: a reconfiguração do mais valioso objeto para esse campo, a saúde.

1.1.3. As complexidades de um campo multiparadigmático

NUNES (2005) traz uma emblemática definição ao falar sobre o campo da saúde coletiva:

Uma criação que transborda os limites disciplinares e que se apresenta na interface de áreas do conhecimento detentoras de especificidades teóricas e conceituais, procedentes das ciências biológicas, sociais, matemáticas, epidemiológicas e das humanidades que foram elaboradas ao longo dos séculos, no marco da cientificidade para o estudo da realidade cósmica e humana (p. 14).

Para BIRMAN (1991), analisadas sobre o ponto de vista histórico e conceitual, a saúde pública e a saúde coletiva são nomenclaturas que compõem campos não homogêneos e com fundamentos epistemológicos distintos. A saúde pública se desenvolveu a partir de teorias sanitárias de movimentos campanhistas e biologizantes, com objetivos políticos intervencionistas, ainda que tenha recebido contribuições das ciências humanas e sociais a partir da segunda década do século XX. Já a saúde coletiva, nascida justamente da crítica a visão naturalizante da visão biomédica, elencou desde o seu princípio questões que tinham por objetivo abranger as complexidades do campo da saúde e estabelecer críticas às intervenções reducionistas.

BIRMAN (1991) considera essa diferenciação importante, pois são visões que se apresentam no mesmo campo das práticas, mas que possuem pressupostos e regulações bastante diferenciadas. Essas diferenças epistemológicas, segundo o autor, claramente se diferenciam quando se colocam em jogo decisões advindas pela gestão e pelas políticas públicas, pois são formas dissemelhantes de problematizar a vida social, os espaços públicos e o próprio posicionamento teórico de onde se depreendem os fenômenos ligados à saúde.

PAIM (2007) e BIRMAN (1996) consideram que a saúde coletiva não é apenas uma nova nomenclatura inventada no Brasil, ela é um campo emblemático a partir de um movimento político, com grande aporte teórico, que renovou conceitualmente o campo da saúde, seus cenários e categorias sociais, defendendo a democracia, com compromissos históricos com a população. COHN (2013) salienta que a saúde coletiva veio como resposta às necessidades de articular as várias áreas do conhecimento frente a uma agenda de pesquisa com o compromisso pela construção da saúde como um bem

público.

Ainda que tenham marcos históricos e teóricos diferenciados, a saúde pública e a saúde coletiva compuseram o que hoje é uma área, ou ainda, uma subárea dentro da grande área da Saúde da Capes: a Área de Saúde Coletiva. Em 2013, o documento trienal de área (CAPES, 2013) assim a define:

A Saúde Coletiva é um campo científico onde se produzem saberes e conhecimentos acerca do objeto “saúde” e onde operam distintas disciplinas (epidemiologia, ciências sociais em saúde, planejamento e gestão) que o contemplam sob vários ângulos; e um âmbito de práticas, onde se realizam ações em diferentes organizações e instituições por diversos agentes (especializados ou não) dentro e fora do espaço convencionalmente reconhecido como "setor saúde". Enquanto campo de conhecimento, a saúde coletiva estuda o fenômeno saúde - doença enquanto processo social em populações; investiga a produção e distribuição das doenças na sociedade como resultado de processos de produção e reprodução social; analisa as práticas de saúde na sua articulação com as demais práticas sociais; procura compreender as formas pelas quais a sociedade identifica suas necessidades e problemas de saúde, busca sua explicação e se organiza para enfrentá-los (p. 01).

O documento (CAPES, 2013) já trazia setenta e cinco (75) programas de pós-graduação, aprovados e em operação, sendo desses 17% exclusivamente mestrados acadêmicos, 43% mestrados profissionais e 37% de programas com mestrado e doutorado acadêmico. Distribuídos regionalmente, a região Sudeste com o maior número de programas (51%), seguida pelo Nordeste (27%) e Sul (18%), e tendo o Centro-Oeste (7%) e o Norte (2%) com os menores números de programas.

Com a previsão de acentuado crescimento, a área possui desafios estruturantes e organizadores como a descentralização de programas na região sudeste, a formação de eixos temáticos estratégicos para a área e a intensificação da cooperação internacional. Neste sentido, a interdisciplinaridade é um ponto de destaque no documento, como proposta organizadora e articuladora para os programas de pós-graduação (CAPES, 2013)

Se é desejável que a área mantenha uma ampla visão da saúde, com uma definição que não a limite ou reduza a uma só lógica que busque investigar e apreender os objetos característicos de seu campo, também se torna salutar que os saberes produzidos no campo sejam capazes, apesar de sua abrangência proveniente de

diferentes disciplinas, de se articularem como um campo científico (BARATA, 2008).

LUZ (2009) entende que, pela importância da interseção entre as disciplinas e por ser constituída por subáreas que estruturam um núcleo comum para a saúde, o campo da saúde coletiva em sua complexidade “é um dos mais férteis e avançados atualmente na árvore dos saberes disciplinares (p. 310).”

Sendo um campo novo que abarca diferentes disciplinas e aproximações teóricas distintas, cabe à área a construção de uma cultura acadêmica própria, que seja crítica sobre os seus alcances e delimitações, e cada vez mais qualificada a produzir reflexões que produzam repertórios teóricos consistentes para a apreensão das ontologias e desenvolvimento epistêmico do campo (OSMO e SCHRAIBER, 2015)

Para PAIM e ALMEIDA FILHO (1998), é imprescindível que haja na saúde coletiva a sustentação de um marco teórico que contemple as diferentes ordens do saber que, sozinhas, tendem a estagnar as práticas destinadas a transformação da sociedade.

Como ressalta NUNES (1994), uma abordagem histórica do campo da saúde é de grande importância para a compreensão de um saber que deve ser incorporado pela sua trajetória, um campo identitário que possa recorrer tanto à epidemiologia quanto às ciências sociais e humanas na constituição de seus objetos de investigação.

Em seu percurso, a área da Saúde Coletiva obteve um real desenvolvimento e contribuição de suas três subáreas – as ciências humanas e sociais, a epidemiologia e políticas, planejamento e saúde -, quer seja pelas suas produções teórica e/ou metodológicas (LUZ e MATTOS, 2010). No entanto, WARGAS (2015) sustenta uma crítica sobre a perda de sua aposta epistêmica, da multidisciplinaridade e da consolidação de práticas transformadas para efetivação de uma nova conjuntura para a saúde, uma vez que esse empreendimento perdeu o seu protagonismo para as disputas de âmbito político.

Para CAMPOS (2000), é preciso uma reaproximação crítica, sobretudo reflexiva, sobre a institucionalização do campo, seu percurso e identidade; de seus aportes ideológicos e de suas incorporações teóricas. Para o autor, embora a saúde coletiva tenha evoluído como um campo de saberes que foi capaz de propor uma nova lógica de compreensão e intervenção, acabou por prevalecer uma característica instrumental.

Lançados os desafios e questionamentos para um campo que permanece em disputas políticas e ideológicas com divergências bastante acentuadas, é preciso pensar como fazer para que as diferentes perspectivas se apresentem e sejam debatidas no âmbito do ensino, da pesquisa e de ações voltadas para que exista uma avaliação oportuna ao campo da saúde coletiva, com ênfase na intersetorialidade e abordagens interdisciplinares (ELLERY et al., 2013).

1.1.4. A atual avaliação da CAPES e sua apreciação no Campo da Saúde Coletiva

Com a importante missão de expandir e consolidar a pós-graduação estrito sensu, a CAPES vem desempenhando relevante papel no cenário brasileiro, com vistas ao aperfeiçoamento acadêmico com a finalidade de alcançar a excelência internacional para os programas de mestrado e doutorado. Seu sistema de avaliação tem sido o instrumento para o balizamento e formulação de políticas para a pós-graduação que orientam as ações de financiamento aos programas, como bolsas de estudo, e demais apoios. Segundo a CAPES (2016), as suas atividades são agrupadas em cinco linhas de ação:

1. avaliação da pós-graduação stricto sensu;
2. acesso e divulgação da produção científica;
3. investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior;
4. promoção da cooperação científica internacional.
5. indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância

Em vigência, o 6º PNPG teve o seu horizonte acadêmico expandido (2011-2020). Traz como propostas a eliminação do mestrado acadêmico, sendo obtida essa titulação quando cumprida uma fase do doutorado e o mestrado mantido apenas em sua modalidade profissional; a flexibilização curricular para os programas e formas de interação com a pesquisa; a avaliação da pós-graduação realizada sumariamente pelos resultados produzidos na qualidade de teses e publicações, na quantidade de titulados, com medições previstas pela produção científica e liderança acadêmica; contemplar a internacionalização, a reestruturação do *Qualis* e a proposta de criação de um índice para a produção nacional nas áreas em que a circulação é de clara importância; e ainda a contínua busca pela internacionalização contemplando doutorados plenos no exterior para discentes considerados com excelente desempenho (BRASIL, 2010b).

Seguindo em consonância a esta lógica, a CAPES, em seu modelo de avaliação para a pontuação dos programas de pós-graduação, designou cinco quesitos: proposta do programa, corpo docente, corpo discente, produção intelectual e inserção social (BARATA, 2008). O que prevalece com maior peso entre os quesitos são as produções científicas advindas do corpo docente e discente, ficando a avaliação da inserção social dos programas sem uma clara definição e com um peso bastante diminuto frente ao impacto da produção (CARNIELLI et al., 2008; CAPES, 2013).

Como retrata FARO (2013), nessa busca por alavancar um crescimento acelerado pela excelência houve um razoável desconforto no meio acadêmico. A cobrança por uma mudança a título de qualificar os programas resultou em um súbito aumento de pressão pela produção científica que recaiu sobre o corpo docente e discente, além dos outros estressores já presentes no cotidiano da pós-graduação.

Para BARRETO (2015), a avaliação da pós-graduação passou a ser determinante para a atividade científica brasileira, ressaltando as relevantes razões para se avaliar a ciência: estimar o desenvolvimento e o conhecimento científico, ranquear para selecionar os melhores, estabelecer um planejamento e gestão para alocação de recursos e, por fim, para o conhecimento sobre os efeitos e impactos produzidos.

O autor explana sobre um primeiro momento da avaliação da pós-graduação brasileira que logrou bom êxito, voltada a estimular o crescimento do sistema nacional da pós-graduação e da produção científica. Em um segundo momento, buscou e ainda busca como avaliação a mensuração dos impactos da produção. Não obstante, ressalta que o principal erro foi manter um sistema por mais de três décadas sem reavaliar o próprio objeto da avaliação, sendo que a questão primordial não é mais a quantidade produzida nesse sistema e sim a qualidade do próprio sistema (BARRETO, 2015).

Com a restrição do sistema de avaliação voltada ao mérito dos programas medido pela produção docente e discente, a avaliação acabou por se tornar uma política conservadora de gestão baseada em resultados (WAGNER, 2015). É imprescindível que a avaliação seja revista criticamente, com fundamentação filosófica e educacional, com base para reformulações que promovam o crescimento dos programas com pertinência para a auto avaliação e adequado à realidade de cada área (GALVÃO, 2007; SGUISSARDI, 2012).

BARBOSA (2013) ressalta que um processo de avaliação deveria prover resultados que levassem o pesquisador a refletir sobre a sua fragilidade na produção intelectual dentro da área de saúde coletiva. Ou ainda, como aponta GALVÃO (2007), com vistas ao incentivo e respeito de suas potencialidades dentro da área de conhecimento que atua, sem que se busque a imposição de outras áreas que estejam mais adequadas ao modelo vigente de produção/avaliação.

CARNIELLI et al. (2008) argumentam que a avaliação é constituída pela construção do coletivo que tem por finalidade fornecer parâmetros para a compreensão dos processos endógenos de cada instituição. Para os autores, avaliar é construir um processo que demanda tempo e voltado a apreensão e integração da complexidade de ideias existentes na cultura universitária.

Em sua particularidade, a Área da Saúde Coletiva é dotada de diferentes disciplinas, campos teóricos e aplicações metodológicas que reclama por avaliações que reconheçam seu alcance multiparadigmático (referenciais advindos das ciências naturais e das ciências sociais) e contribuam com o seu crescimento e a finalidade de promover resultados voltados a saúde da população (CAPONI e REBELO, 2005). Ademais, a produção medida pelos indicadores quantitativos não gera resultados e nem incentiva a inovação científica que tenha sua relevância direcionada ao bem-estar social e humano (WARGAS, 2015).

O documento de Área da Saúde Coletiva (CAPES, 2013) traz em sua proposta de classificação de livros como sendo uma publicação por meio impresso ou eletrônico contendo no mínimo 50 páginas. Este pode ser veiculado por uma editora pública ou privada, em que se tipificam para o efeito de avaliação os capítulos de livro, a obra completa e coletâneas de caráter científico, considerando seu impacto social e educacional.

Para WAGNER (2015), embora tenha havido a proposta de inclusão de outros indicadores de produção para a avaliação relevantes para área de saúde coletiva, como a inclusão de livros, ao final, manteve-se a mesma lógica em que vale a frequência com a qual se produz. Há uma premente necessidade de avaliações qualitativas das publicações feitas via livros e a diferenciação dos critérios de avaliação da publicação frente a outras disciplinas que disseminam predominantemente o conhecimento em sua área por meio de artigos científicos (MINAYO, 2006).

CAPONI e REBELO (2015) assinalam que:

Para todos aqueles que preferem ler um livro a queimá-lo, vale pensar que aquilo que confere riqueza teórica e prática à Saúde Coletiva é a convivência dessa pluralidade de discursos, métodos e estratégias cognitivas que se referem à saúde das populações. Do diálogo entre especialistas de diversas áreas podem surgir mudanças políticas e institucionais capazes de contribuir para uma desejável transformação do precário equilíbrio existente no âmbito da saúde (p. 73).

A atual forma indutora de concentrar a produção somente em periódicos de impacto leva a comunicação científica a estar voltada apenas para a sua área, pouco valorizando a interdisciplinaridade, além de outros produtos acadêmicos como cartilhas, revistas e sites que possuem ampla circulação na sociedade ampliada (CAVALCANTI e PEREIRA NETO, 2014).

Para ARBEX et al. (2013) é notório o valor da publicação em periódicos científicos de circulação nacional e internacional, e não pela obrigação, mas pelo sentido e o prazer que os pesquisadores têm ao disseminar um conhecimento por eles desenvolvido. O equívoco está na forma como se instaurou uma valorização unidirecional da produção em detrimento às inúmeras outras, que também são essenciais ao cotidiano acadêmico e científico, e que exercem alta sobrecarga de trabalho ao corpo docente.

Para a área saúde coletiva, essa prerrogativa institucionalizada de avaliação não auxilia na produção de indicadores que conversem com as diferentes áreas nela presente, ao contrário disso, propõe um distanciamento no diálogo entre as áreas que ficam isoladas em suas tradições pela busca de um reconhecimento do conhecimento que produzem (BARATA, 2008). O meio acadêmico já é um *locus* de tensão em que se estabelecem competições por cargos e financiamento de projetos. Avaliar o bom desempenho exige um sensível diálogo para a construção de um coletivo participativo e colaborativo que supere as individualidades pelo desenvolvimento de uma ciência ética (CARAN et al., 2010).

Como salienta CAMARGO JR. (2015), é importante de se optar por uma conduta democrática, que valorize inclusive a produção a partir de um sistema diversificado de periódicos, e não pela busca cada vez mais acentuada, e de restrito alcance, pelos periódicos de alto impacto que prometem visibilidade acadêmica.

Não é de se estranhar que a ideia do publicar ou perecer tenha ganhado rápida ascensão no meio acadêmico, pois nele se encontram os territórios que disputam o poder simbólico e buscam se reafirmar entre si (CASTIEL, 2007). Assim, é de fundamental importância propor novas lógicas participativas e avaliativas às distorções que as imposições de produção trazem para uma rotina que já impõe competições, desafios ao diálogo com embates teóricos e ideológicos, além das inúmeras atividades ligadas às tarefas burocráticas, de ensino e gestão que ocupam em demasia o trabalho docente (BARATA, 2008; CANESQUI, 2011).

Será por uma experiência amadurecida, mais contemplativa e flexível às diferenças e às diversidades políticas e ideológicas existentes nas disciplinas, que poderemos tratar dos vieses que se estabeleceram no sistema da pós-graduação GALVÃO (2007). A autora enfatiza que a pós-graduação tem por função a formação profissional de pesquisadores de alto nível que estejam igualmente qualificados para a pesquisa e o ensino, e realça que é no doutorado que as exigências de originalidade, criatividade e aprofundamento do conhecimento científico são ainda mais pertinentes.

Desse modo, os diversos autores ressaltam que a própria qualidade de um campo interdisciplinar não foi alvo de avaliação: não foram formulados parâmetros avaliativos dos diálogos e interações entre as disciplinas que compõem a Saúde Coletiva. Sobre isso há pouca ou quase nenhuma elaboração, mesmo por parte dos críticos à avaliação mencionados nesse estudo.

1.2. A FORMAÇÃO PARA A ÁREA DA SAÚDE COLETIVA

1.2.1. Formação para a docência

O ideário constituído na universidade, evocando sua função ante o social e o seu papel na formação do ensino superior, orientam que suas atividades estejam voltadas à formação intelectual de profissionais, de maneira a desenvolver autonomamente as suas estratégias de ensino e pesquisa, bem como na estruturação de seu corpo docente (PEREIRA, 2009).

Em sua missão, a universidade também deve cumprir com o papel de formar cidadãos, compromissados com a nação, instrumentalizados por diversos repertórios que tenham por princípio levar o futuro profissional a desempenhar com desenvoltura a sua função social perante o País (PEREIRA, 2009; OLIVEIRA et al., 2014).

Diferentemente da graduação, a pós-graduação tem esses valores ainda mais acentuados, com a sua principal função de manter um corpo de intelectuais com ensejo investigativo, dedicados às atividades de pesquisa, ensino e extensão, com o propósito de formar novos quadros profissionais para a docência e pesquisa no país (FERNEC, 2005; SEVERINO, 2009).

Tal missão exige um diálogo aberto com as contínuas transformações da sociedade, zelando pela manutenção das estruturas que alicerçam e referenciam a qualidade da formação oferecida, ao mesmo tempo em que se fortalece o enfrentamento aos padrões instituídos que não permitam a apreensão de novos conhecimentos em curso. Além disso, a universidade deve estar ativa e atenta à criação de novas oportunidades, buscando sempre abordagens capazes de desenvolver alternativas de crescimento e emancipação dos próprios sujeitos inseridos nessa cultura (GATTI, 2001; SEVERINO, 2009).

Neste cenário, o corpo docente possui um papel central, pois reflete seu recurso humano e capital intelectual para a qualidade da formação discente e prospecção dos objetivos institucionais. Os professores, responsáveis pela condução dos programas de mestrado e doutorado, atuam em diversas frentes de ação, administrativas e de ensino, enfrentando dilemas organizadores, de cunho teórico e pedagógico, e definindo princípios de equidade social e ética institucional que incidem nos critérios de seleção

dos indivíduos e sustentação de seu convívio comunitário (GATTI, 2001; OLIVEIRA e VASCONCELLOS, 2011)

A atividade docente na pós-graduação acarreta múltiplas funções que estão ligadas desde a atualização das políticas públicas voltadas à educação, às situações que se referem às particularidades da instituição à qual pertence: a formulação ou revisão do projeto pedagógico, a estruturação curricular, a elaboração de planos de aula, o desenvolvimento de estratégias de ensino e a orientação de mestrandos e/ou doutorandos em seu processo de formação (FERNEC, 2005; OLIVEIRA e VASCONCELLOS, 2011).

Formar professores com consistentes repertórios teóricos é uma tarefa complexa, que abarca a apreensão de temáticas próprias do campo, a compreensão das ações que nele ocorrem e as práticas específicas que contextualizam a sua formação (PRADA et al., 2012). Para tanto, é necessário que coexistam diversas iniciativas institucionais que deem suporte pedagógico e operacional às propostas que visam fomentar um ensino que ultrapasse as defasagens detectadas no modelo de formação docente (OLIVEIRA e VASCONCELLOS, 2011).

O ensino da pós-graduação impõe desafios que marcam a definição de quais características se deseja para a formação do profissional que sairá apto desempenhar o papel de um docente pesquisador, com consistente formação conceitual e metodológica que lhe permita ensinar, captar recursos, publicar, liderar grupos de pesquisa, dialogar com outros campos disciplinares e estar capacitado a orientar para a formação novos pesquisadores (OLIVEIRA e VASCONCELLOS, 2011; BARATA e SANTOS, 2013).

Ao abordar a Área da Saúde Coletiva, BARATA e SANTOS (2013) especificam suas peculiaridades que configuram o ensino para esse campo de saberes, como o de ser multiprofissional e multidisciplinar, e a exigência de que, em sua formação, o discente transite em pelo menos três pilares do conhecimento: as ciências sociais em saúde, a política e a gestão em saúde, e a epidemiologia.

Os autores salientam ainda dois importantes desafios para o desenvolvimento da pós-graduação em Saúde Coletiva: 1 - o desenvolvimento ligado aos saberes e às práticas no campo, com repercussões para os programas de formação; 2 - o

desenvolvimento relacionado com o ensino de pós-graduação propriamente dito (BARATA e SANTOS, 2013).

Se é desejável a busca por perspectivas que integrem o conhecimento, superando os modelos disciplinares de segmentação do saber, também se mostra indispensável a formação docente para a aplicabilidade desse preceito, do contrário, não haverá como o discente desenvolver autogestão (autonomia) para ensinar a partir de um domínio que envolve um conjunto de competências integradoras que tem por finalidade ampliar e resignificar os espaços do saber que se colocam diante de mestrandos e doutorandos (MINAYO, 2006; GERAB et al., 2014).

Emerge ainda, como já ressaltado por BARATA e SANTOS (2013), que para a Área de Saúde Coletiva é fundamental que o discente seja exposto às confrontações epistemológicas que estão presentes na área. Como exemplo, podemos citar a importância dos aspectos simbólicos que inserem os contextos históricos, culturais e críticos que auxiliam o discente a levantar questões que problematizem a naturalização da doença, que tem repercussões sobre as ações que criam políticas públicas de intervenção para a população (HERZLICH, 2005; MINAYO, 2013).

Para NUNES (2011) é de suma importância o aprofundamento das questões teóricas que levem o discente a pensar as origens e a constituição das ideias que circulam do campo do saber da Saúde Coletiva. Lembra ainda que é tarefa árdua e complexa se debruçar sobre as epistemologias e ontologias que cunham uma identidade própria ao que foi pensado, àquilo que é produzido e, por seguinte, com que se contribui para a ciência e a sociedade. BARRETO (2016) ratifica essa ideia quando ressalta que o sistema de pós-graduação, ao visar a formação de professores e pesquisadores, não pode perder de vista como estes irão contribuir, a partir de sua formação científica, para as ações que efetivamente serão transformadoras para o ambiente e sociedade a sua volta.

WARGAS (2015) realça a importância da ABRASCO para a Área de Saúde Coletiva, uma vez que, desde 1980, tem contribuído decisivamente em seus debates para o aprimoramento dos cursos de pós-graduação lato e stricto sensu. Porém, como ressalta o autor, ainda há muito a ser feito pela formação voltada ao cuidado em saúde, que supere os modelos de ensino que preconizaram um desenvolvimento intelectual distanciado das práticas e da realidade social.

NUNES (2011) aborda essa questão ao salientar que, para a prática pedagógica, é preciso ganhar compreensão sobre a institucionalização da Saúde Coletiva, assim como sobre as subáreas que contêm particularidades específicas e oferecerem pontos de vista diversos para analisar o fenômeno da saúde nas suas singularidades e nas múltiplas possibilidades de interfaces oferecidas pela interdisciplinaridade.

WARGAS (2015) entende que este é o momento de colocar em discussão a os propósitos que vieram a constituir a Saúde Coletiva como um campo integrado de saberes e refletir sobre uma busca que articule essa riqueza plural com o trabalho científico, sem cindir em sua forma de observar e avaliar o conhecimento.

1.2.2. Formar para orientar, orientar para formar

Os estudos que tratam sobre a orientação acadêmica na pós-graduação marcam que a compreensão sobre essa relação é bastante heterogênea. Pesquisas realizadas com docentes e/ou discentes trazem concepções bastante distintas e controversas a respeito dos seus papéis, das vivências, dos compromissos e das responsabilidades, em suma, do que os orientadores e orientandos esperam dessa relação de parceria e mutua colaboração (LEITE FILHO E MARTINS, 2006; FERREIRA et al., 2009; VIANA e VEIGA, 2010).

Países como Estados Unidos e Inglaterra têm evidenciado a importância de avaliar objetivamente a parceria orientador-orientado no percurso de formação do pesquisador: essa postura nasceu da tomada de consciência de que ainda é necessário progredir em termos pedagógicos e de relacionamento interpessoal. Critérios como satisfação, motivação e encorajamento para a carreira acadêmica são aspectos que têm se mostrado de fundamental importância para diminuir o stress e o adoecimento psicológico entre pós-graduandos (LEE, 2008; HUBER et al., 2010; SCHLOSSER et al., 2011).

No Brasil, estudos têm indicado a forte influência que o orientador possui sobre seu orientando, em que se apresentam, de forma determinante em seu percurso, aspectos do vínculo afetivo, emocional, profissional e de estilos de pensamento. No entanto, a orientação, processo fundamental em que se dão as trocas e o suporte para o percurso acadêmico, é pouco valorizada como um processo de formação. Ainda que as investigações tragam o papel salutar que a orientação possui nas trajetórias de formação

dos futuros pesquisadores e docentes de uma nação, ela permanece oferecendo lacunas pedagógicas, sendo realizada de forma solitária e de senso-comum, em que predominam a falta de sistematização e formas autocráticas de exercê-la (LEITE FILHO E MARTINS, 2006; VIANA & VEIGA, 2010; ALVES et al., 2012).

Para FERREIRA et al. (2009), a díade orientador-orientando é medular para o desenvolvimento de um programa de pós-graduação, sendo parte essencial de seu processo formativo ao integrar tanto as atividades de educação voltadas a formação, quanto as administrativas em torno de suas demandas.

Um outro aspecto não menos importante que tangencia o processo de orientação é a atual valorização baseada em produção acadêmica que confere pouquíssima visibilidade à qualidade do processo formativo. As atuais cobranças por métricas de produtividade dentro de um sistema altamente burocrático acabam por sobrecarregar o docente e fortalecer relações mais heteronômicas, que não incentivam o docente a investir seu tempo na relação orientador-orientando para a formação intelectual do pós-graduando (VIANA e VEIGA, 2010; ALVES et al., 2012).

CASTRO (1978) enfatiza que auxiliar no desenvolvimento de uma tese é empreender árduo trabalho junto ao orientando, para que ele seja capaz de abarcar sua temática de pesquisa, desenvolver poder de análise e síntese, além de conferir-lhe originalidade.

Desde as primeiras abordagens do projeto de investigação, orientadores e orientandos estarão em plena atividade de planejamento focados em encontros de circulação de ideias, discussões com posicionamentos teóricos, embasamentos lógicos e refinamentos críticos (SEVERINO, 2009). Durante a orientação, o docente deverá organizar sua disponibilidade e ajustar continuamente a forma como trabalha com seus orientandos, o que resulta em um permanente exercício de aproximações didáticas (GALVÃO, 2007).

VIANA e VEIGA (2010) sustentam que a orientação na pós-graduação se dá essencialmente por uma via pedagógica, ainda que envolva relações humanas, com peculiaridades próprias de subjetividades que estarão em jogo, ora em equilíbrio e com certa tensão, ora em conflito, com diferenças que exigirão uma retomada pela qualidade da relação.

O lado humano, no entanto, existe e deve ser considerado na sua totalidade. Deve-se ter cuidado no trato com questões emocionais e pessoais que passam a interferir na relação profissional. Ambos, orientador e orientando, são seres humanos, dotados de sentimentos e valores diversos que podem fazer a relação oscilar da aceitação à rejeição, como todas as relações que fazem parte da convivência humana (VIANA, 2008).

Para a autora, orientadores e orientandos são pessoas que se encontram para compartilhar uma caminhada em que há mutuas trocas: a convivência amigável, a coparticipação e o aprendizado em coautorias (VIANA, 2008). FERREIRA et al. (2009) ressalta que o sentido de uma relação de parceria estabelecida na pós-graduação é promover uma educação que torne possível formar pesquisadores que sejam multiplicadores, formadores de outros pesquisadores e capazes de desenvolver uma produção acadêmica com autonomia científica.

Assim, é fundamental que exista um investimento na qualidade da relação e tempo disponível para que o vínculo educador-educando se fortaleça e ambos possam encontrar sentido para trabalhar juntos. Ao orientador cabe dar suporte teórico e didático ao processo de ensino-aprendizagem, mas também auxiliar no estabelecimento de uma relação empática, acolhedora e propícia ao ensinar e incentivar o orientando a ganhar confiança e autonomia durante o percurso (VIANA, 2008)

Por outro lado, o ganho de autonomia não significa deixar o discente com o acompanhamento cada vez mais espaçado, sem um diálogo que o ajude a desenvolver a compreensão de seu percurso. A dinâmica com que a trajetória se dará em todo o percurso da pós-graduação dependerá de muitos acordos que envolvem o interesse e a agenda de ambos, o tempo de cada encontro, o intervalo entre os encontros, o compromisso do orientando com as atividades combinadas e as devolutivas construtivas por parte do orientador. O ganho de um olhar crítico sobre a jornada de formação do pós-graduando necessita dessa contínua troca de experiências (VIANA e VEIGA, 2010).

Sem dúvida que o ganho de autonomia do orientando é almejado tanto pelo orientador como pelo orientando, pois significa que o discente passou a possuir uma desenvoltura que lhe permite avançar em algumas tarefas em que já se encontra hábil e menos dependente. Entretanto, há inúmeras demandas que se renovam exigindo

constantes *feedbacks* por parte do orientador. Havendo negligência no contato, um distanciamento entre ambos pode ainda levar ao estabelecimento de uma relação autocrática, em que o orientando não se sinta à vontade para vivenciar a sua relação de aprendizado frente às suas dúvidas e anseios (ROSSER, 2004; COSTA et al., 2014).

O discente se encontra inserido em um universo de situações novas, desafiadoras e de contínuos aprendizados teórico-metodológicos, mas também institucionais. Regras e compromissos a serem seguidos, prazos, bolsa de estudos, submissão de documentos e projetos. São situações do cotidiano acadêmico no qual o discente se encontra dependente para decidir e dar resolutividade aos seus compromissos. Isto exige um entendimento ético por parte do orientador, da posição que ocupa como mentor e responsável pelo seu orientando e impacto que suas ações exercem (RECKELHOFF, 2008; FERREIRA et al., 2009).

Não obstante, a qualidade da relação orientador-orientando não está pautada somente nas atitudes e na responsabilidade do docente. A aposta pelo percurso acadêmico precisa ser comum a ambos. O orientando também terá que saber trabalhar com as singularidades de seu mentor, sua proposta de trabalho, o que significa pensar a partir da apropriação conceitual de uma prática de mundo. Isto, é claro, não significa aceitar um posicionamento autocrático e desrespeitoso por parte do orientador, mas de estar também o orientando disposto a dialogar com um outro que se apresenta a ele e que também terá que administrar tensões que são próprias de um convívio que os convidará ao crescimento intelectual (ALVES et al., 2012).

A relação de orientação exige reciprocidade na busca pela manutenção de encontros que sejam satisfatórios, compromissados por um percurso de descobertas e a constante avaliação no encaminhamento de suas incumbências. Experiências exitosas passam pelo mutuo comprometimento pelo diálogo, respeito e vínculo empático àquilo que é importante para cada um, pois interesses e valores comuns, tanto quanto os individuais, estão invariavelmente em questão. (VIANA e VEIGA, 2010; MENDES et al., 2014).

Nesse sentido, é de grande importância a criação de espaços de reflexão sobre o exercício docente na pós-graduação, investindo em formações continuadas que contemplem a qualidade pedagógica da orientação e da própria relação orientador-orientando (VIANA e VEIGA, 2010). Mesmo quando há o apoio programático

institucional e proposta de sistematização dos encontros por parte do orientador, a dinâmica da orientação precisa ser revista diante do aumento de exigências de produção acadêmica, prazos cada vez mais curtos para as defesas de teses e dissertações, e o acúmulo de atividades que sobrecarregam tanto aos docentes como aos discentes (LEITE FILHO e MARTINS, 2006).

1.2.3. Estratégias e modelos (*framework*) de suporte para a orientação

Seja pelas questões didáticas, relacionais, éticas e/ou de interferência no crescimento e manutenção da qualidade de ensino e pesquisa na pós-graduação, é possível detectar o aumento de estudos que privilegiam a investigação de modelos de orientação adotados por seus docentes, em programas de pós-graduação, nas mais diversas áreas de conhecimento. No Brasil, os estudos vêm ganhando maior expressão na última década, ainda que se possa encontrar trabalhos anteriormente isolados de importante contribuição, como o de CASTRO (1978). Nas bases e portais internacionais (ERIC, Web of Science, SAGE Journals, Redalyc) o acervo já é bastante robusto e crescente, com temáticas que tratam dos inúmeros aspectos que envolvem contextualizar a orientação no processo de formar mestres e doutores.

Uma situação que tem chamado a atenção em vários estudos é o trabalho tradicionalmente solitário do pós-graduando com o seu orientador. Embora não existam quaisquer críticas pela abordagem individualizada ao discente, as questões que surgem frente a essa abordagem costumam ser relacionadas à solidão, à desmotivação, ao sentimento de abandono e à pouca aderência do discente no convívio acadêmico, uma vez que a ligação do pós-graduando com a universidade fica em sua quase totalidade centrado na dependência da relação que possui com o seu orientador (SCHLOSSER e GELSO, 2005; HUBER, 2010; INMAN, 2011).

Trabalhos solitários demandam mais tempo de escuta, reuniões e retornos constantes do orientador. Por parte dos discentes, esse formato de acompanhamento acarreta em aumento de expectativas e constantes frustrações quando se sentem negligenciados por seus orientadores na demora por respostas e solicitações de apoio (SCHLOSSER e GELSO, 2005). Acentua-se a isso, o silenciamento dos orientandos pelo medo de provocar reações por parte do orientador que venham a prejudica-los, principalmente quando se veem em situações que consideram antiéticas ou abusivas por parte do docente (INMAN, 2011).

Outro problema encontrado é a falta de estratégias pedagógicas por parte dos orientadores, que na maioria das vezes estabelecem uma forma de proceder em seus trabalhos baseada somente nas experiências que vivenciaram em sua formação. Esse caráter informal do preparo para a orientação cria dificuldades para ações mais efetivas (estratégicas estruturadas) do orientador quando surgem questões ligadas ao desempenho insatisfatório do orientando (GASPER, 2009).

HUBER (2010) discorre sobre a importância de um acompanhamento crítico e sensível por parte do orientador na medida em que passar a conhecer mais a necessidade de suporte de cada orientando. Isso pode fazer com que estabeleça planos de estudos distintos, encontros com maior ou menor frequência, e ainda estar atento e em permanente diálogo com seu orientando, pois em cada etapa do trabalho essas mesmas necessidades irão variar. O que pode ser muito bom para fortalecer o relacionamento em uma fase, pode se tornar excessivo ou insuficiente em outra.

Problemas ligados à comunicação também tornam ainda mais difíceis o manejo dos conflitos que necessitam de decisões conjuntas entre orientador-orientando. Cabe ao orientador uma abordagem reflexiva, que ajude o orientando a entender o sentido que há nas decisões tomadas por ele. É preciso assumir uma postura aberta e franca que permita o diálogo frente à organização de compromissos com o orientando, deixando claro quais são as suas expectativas, bem como as possíveis atitudes por parte do orientando que levariam a fragilizar o relacionamento (KNOX et al., 2006; RECKELHOFF, 2008).

Assim também se estabelecem os limites e a proximidade na relação. Há relações que se estabelecem estritamente no âmbito acadêmico, em que a relação docente e discente não encontra qualquer outro papel senão o de professor-aprendiz. Em outros casos, orientandos frequentam as casas de seus orientadores ou estabelecem outras relações sociais. Independente de serem relações intra ou extramuros, as relações entre docentes e discentes que fazem uso dos espaços acadêmicos (lanchonetes, por exemplo) e estabelecem maior grau de sociabilização mostram bons resultados para um convívio com aprendizados mútuos, em que histórias de vida costumam ser compartilhadas com o ganho de maior apreço pela relação, sem que haja a perda do respeito ou uma descontextualização de que discentes e docentes não são pares em suas posições institucionais (SCHWARTZ, 2011).

Como ressalta GATTI (2001), é preciso ousadia para mexer em papéis e tradições consolidadas na formação de docentes: propor ampliações que gerem novas vias capazes de responder às demandas organizacionais, propostas exploratórias que permitam gerar novas vivências educacionais, a criação de novos espaços de reflexão e produção intelectual e de meios que tornem possível uma abordagem mais exploratória, crítica e avaliativa de situações que revelam certas ambivalências na atual condução de processos formativos.

No estudo do suporte à trajetória do discente, MAYS e SMITH (2009) trabalham com aquilo que nomeiam redes de sobrevivência. Nelas estão presentes os discentes, amigos e familiares, formando um grupo de acolhimento e apoio aos pós-graduandos, que tendem a vivenciar um momento bastante solitário em seu percurso de formação. Nesse grupo, histórias de vida são compartilhadas de maneira a motivar os discentes no enfrentamento de suas dificuldades, principalmente nos momentos de maior tensão, quando necessitam empreender maior esforço diante de situações desafiadoras e que deles demandam maior criatividade.

WISKER et al. (2007) desenvolvem uma estratégia de orientação que tem bons efeitos pedagógicos e de produção intelectual entre doutorandos. Exploram uma forma de orientação a partir de comunidades para além dos muros da instituição ou do próprio país. Com a possibilidade da comunicação virtual, grupos de orientadores e orientandos são formados. A partir de workshops e simpósios, docentes e discentes criam uma cadeia de suporte, com trocas teóricas e metodológicas entre orientadores e orientandos, e também entre os próprios orientandos, formando uma verdadeira coorte da pós-graduação.

Com o objetivo de superar a cisão entre a experiência acadêmica na pós-graduação e a jornada humana que nela acontece, MCCORMACK (2009) propõe em suas atividades junto a doutorandos que desenvolvam narrativas de suas próprias trajetórias acadêmicas, tecendo questionamentos sobre as suas vivências de formação, como se apropriaram das teorias e metodologias empregadas em suas pesquisas e as situações vivenciadas junto aos orientadores. A autora enfatiza que essas histórias de vida, uma vez compartilhadas, criam a oportunidade de desenvolver raciocínios contingenciados de um estar no mundo em que incorporam aprendizados a partir de sua

prática, além de confrontar o imaginário que se apresenta na individualidade de cada participante.

Reuniões em grupos têm sido adotadas para o acolhimento de temas difíceis que ocorrem no cotidiano das relações de orientação. Mas para além das tensões discutidas, o registro das experiências exitosas que ocorrem entre orientadores e seus orientandos são fundamentais para as trocas entre os discentes, principalmente para aqueles que estão chegando e podem vislumbrar saídas diante de uma situação futura (ISMAILA, 2013).

VIANA (2008) defende que essas ações integrativas entre discentes sejam ofertadas na grade curricular com seminários voltados para o desenvolvimento de dissertações e teses, e do incentivo a pesquisas que suscitem o ensejo de trabalhos articulados com vistas a produções mais coletivas.

Outra estratégia de alcance bastante abrangente são as orientações coletivas centradas em projetos de pesquisa de orientandos. MENDES et al. (2014) ressalta a sua importância como um trabalho coletivo em que orientadores e orientandos constroem ao longo de um processo de trocas um importante aprofundamento de suas questões, além das descobertas para os discentes e o ganho de novos repertórios que poderão nortear seus estudos.

A tutoria entre doutorandos, e o suporte destes na orientação de mestrandos, têm sido estratégias de aprendizado prático de orientação na pós-graduação. Como coparticipes nas discussões que envolvem pensar decisões e condutas para a pesquisa, o envolvimento de discentes no trabalho entre pares promove um aprendizado baseado em experiências empáticas, de trocas mútuas e sensibilização a essa importante atividade docente (JAEGER et al., 2011).

LEITE FILHO e MARTINS (2006) também sugerem a realização de seminários entre orientadores e orientandos, o emprego de orientações coletivas, a discussão de modelos de orientação adotados, suas experiências, tempo destinado, aportes teóricos e didáticas utilizadas para a melhor obtenção de metodologias de ensino que possam abarcar questões decisivas que precisam ser trabalhadas.

Semelhantes ganhos para a formação docente ocorrem com a adoção de disciplinas com ênfase didático-pedagógicas. Com bom aporte teórico da educação e

com discussões embasadas na prática, são disciplinas de vital importância para os cursos da saúde, pois levam o discente a adentrar nas questões políticas e ideológicas do ensino (GERAB et al., 2014).

Também são de vital importância as disciplinas que tenham por objetivo abordar o campo epistêmico com a finalidade de levar os pós-graduandos a adotarem pontos de vista em que tenham que discutir os diferentes modelos que norteiam as investigações científicas. Essas disciplinas constituem espaços riquíssimos para debates que podem reafirmar seus pontos de vista e também confrontá-los em suas insuficiências (MAYS e SMITH, 2009).

Com o intuito de enfrentar a relação orientador-orientando de forma mais eficiente e sistemática, autores e instituições têm trabalhado/desenvolvido quadros conceituais (*framework*) para a elaboração de modelos teórico-metodológicos voltados ao ensino na pós-graduação e ao desenvolvimento de pesquisadores (MAYS e SMITH, 2009; LEE 2007, 2008; VITAE, 2013; KING'S COLLEGE, 2015).

O modelo da VITAE (2013) foi concebido na forma de domínios e subdomínios, de maneira que coordenadores, pesquisadores, orientadores e/ou pós-graduandos possam realizar seu planejamento estratégico para desenvolver diferentes habilidades e competências acadêmicas:

Figura 1. Vitae Researcher Development Framework (RDF).

Fonte: Site Vitae/professional development/ professional development advice sheets: <https://www.vitae.ac.uk/researchers-professional-development/professional-development-advice-sheets#domain-d-engagement-influence-and-impact>

- O 1º domínio (A) - Conhecimento e habilidades intelectuais: bases para a aproximação e investigação do tema pesquisa, método e aplicação prática de revisão do tema. Aprendizado sobre a análise e a síntese em pesquisa utilizando a abordagem do pensamento crítico, da avaliação e técnicas de resolução de problemas. Desenvolvimento da criatividade, a construção de argumentos, a novidade em pesquisa e questões que envolvem a sua autoria.
- O 2º domínio (B) - Eficácia pessoal. Desenvolvimento de qualidades pessoais do pesquisador: integridade ética, perseverança, autoconfiança, atividade reflexiva, responsabilidades, autogestão, questões ligadas ao tempo e à capacidade de gerar respostas a diferentes demandas, seu bem-estar pessoal – profissão, família e vida social -, comunicação e desenvolvimento de uma rede social acadêmica, explorar as oportunidades do meio acadêmico, reputação pessoal e estima pelos pares.

- 3º domínio (C) - Administração e organização da pesquisa: Condutas profissionais em pesquisa, legalidades, questões éticas, a confidencialidade, critérios para atribuição de coautoria; estratégias de investigação, planejamento, execução e gestão de projetos de pesquisa, recursos, financiamento e administração financeira.
- 4º domínio (D) - Engajamento, influência e impacto: A importância do trabalho com os pares, interação, colaboração, influência e liderança, o trabalho em equipe e o suporte no desenvolvimento de seus membros; a orientação em pesquisa, hierarquias e papéis no ambiente de investigação; a comunicação voltada para a divulgação e disseminação do conhecimento, seu público de interesse, impacto acadêmico e social.

O modelo da VITAE (2013) foi adotado pela King's College de Londres em seu programa para o desenvolvimento de pesquisadores, o *Researcher Development Programme* (KING'S COLLEGE, 2015), que detém múltiplos suportes ao pós-graduando, como o treinamento a partir do *Vitae Researcher Development Framework* (RDF), equipe de *coaching* para suporte a docentes e discentes, equipe de suporte para a escrita, organização e estrutura da tese, suporte ao desenvolvimento da escrita acadêmica, seu estilo e fluência, apoio para a escrita de artigos de pesquisa e envio de publicações, e auxílio com o idioma. O programa também estabelece um conjunto estruturado de habilidades e competências a serem trabalhadas em diferentes cursos temáticos que nortearão a formação do discente desde o seu ingresso até o término da pós-graduação (figura 2).

Figura 2. Cursos temáticos.

Fonte: KING'S COLLEGE, Londres, Researcher Development Programme 2015-16.

A partir de uma importante revisão dos trabalhos que se debruçaram a discutir a orientação na pós-graduação e os seus possíveis impactos para o meio acadêmico, LEE (2007, 2008a) ressaltou a necessidade de se haver uma abordagem conceitual que permitisse trazer maior aprofundamento nas discussões teóricas e elucidações sobre as práticas de orientação, de maneira que o campo teórico abarcasse com maior precisão a complexidade desse percurso. Ainda, de maneira correlata, a autora ressalta em seu artigo (LEE, 2007) o mesmo problema levantado por autores no Brasil (LEITE FILHO E MARTINS, 2006; VIANA & VEIGA, 2010; ALVES et al., 2012) sobre a falta de uma formação sistemática para a orientação na pós-graduação, em que os orientadores tenderiam a reproduzir o que haviam vivenciado enquanto alunos.

Em seu modelo, a autora busca capturar (LEE 2007, 2008a) desde o ponto de vista (posicionamento teórico-metodológico) de onde partem os orientadores para orientar até a forma como os seus diferentes posicionamentos geram repercussões na relação de orientação. LEE (2008b) desenvolve um *framework* com cinco abordagens (incluindo o uso de uma escala para verificação com quais características de cada abordagem o orientador mais se identifica em seu modo conceitual de trabalho):

- Abordagem funcional: As ações do orientador estão direcionadas para ao gerenciamento da pesquisa, direcionando seu orientando de forma

organizada, predispondo no orientando um comportamento ordenado e obediente.

- Abordagem de enculturação: As ações do orientador estão direcionadas para que o aluno em seu percurso possa desenvolver competências para progredir em múltiplas práticas, com aportes às suas fragilidades e fortalezas de maneira que o orientador possa dar suporte a elas, o que predispõe no orientando uma modelagem voltada para a aprendizagem.
- Abordagem do pensamento crítico: As ações do orientador estão direcionadas a conduzir o pós-graduando à constante avaliação do pensar, predispondo o orientando a um aprendizado pelo constante questionamento, desenvolvimento da argumentação e confronto de ideias.
- Abordagem emancipatória: com um aspecto mais construtivista, as ações do orientador estão direcionadas para um suporte reflexivo, mediador, predispondo no orientando reformulações de sua trajetória e de sua prática, de modo a aliar crescimento acadêmico e pessoal.
- Abordagem voltada ao desenvolvimento com base nas relações: As ações do orientador seguem direcionadas a supervisões coletivas, com vistas à participação e trocas de experiências entre pares. Trabalha no suporte ao manejo de conflitos e predispõe no orientando a perspectiva de trabalho em grupo, com um bom suporte à gestão de equipes e à mediação de conflitos.

O modelo construído por LEE (2008b) é uma forma bastante didática de trabalhar os moldes conceituais das atividades da orientação, de maneira que o docente possa pensar quais características possui de cada abordagem e repensar as formas de equilibrar seus posicionamento e ações. A autora vem desenvolvendo trabalhos a partir desse modelo conceitual de apoio à formação de orientadores para que possam alcançar melhores resultados no percurso de apoio aos trabalhos dos seus orientandos (LEE, 2012; LEE e MURRAY, 2015).

É essencial a investigação dos diferentes elementos presentes na comunicação e nas atitudes do par orientador-orientando. Em suas diferentes etapas de trabalho será pela relação de orientação que se dará o principal acompanhamento conceitual e metodológico do discente, assim como outras habilidades que terão influências

decisivas em sua atuação como docente – planejamento, avaliação e produção científica - (WISKER et al., 2007).

Como ressaltam COSTA et al. (2014), é de fundamental importância o acompanhamento e a busca pelo aprimoramento da formação do docente em seu exercício de orientação na pós-graduação. E acrescentam:

O desafio central da educação/formação de orientadores seria, então, desenvolver uma capacitação específica para a orientação, além de definir uma carga de dedicação destinada à orientação; elevar o padrão de qualidade da formação doutoral; e intensificar a experiência de formação do discente de doutorado (p. 829).

1.3. REFERENCIAL DE ANÁLISE

1.3.1. A teoria das Representações Sociais e a Saúde Coletiva

Abordar os fenômenos presentes em determinado campo do conhecimento científico, envolve pensá-los criticamente a partir de suas lógicas que interligam saberes e práticas por uma tríade de fundamental importância para a sua compreensão: o campo conceitual, o campo ideológico e o campo pragmático (FREIRE, 2013)

No universo acadêmico, essa tríade se apresenta de forma dinâmica, em um movimento em que emergem o polêmico e o polissêmico em constante disputa com o hegemônico. Esse conflito, marcado pelas próprias circunstâncias ligadas ao campo de saberes e ao âmbito das práticas institucionais, impulsionam ideias e a formação de culturas ao longo de uma trajetória que formalizam modelos e articulam a forma como os objetos serão percebidos, apreendidos e estudados em uma dada realidade investigada (ARAÚJO e CARDOSO, 2007).

Frente a esses modelos, a saúde enquanto objeto de investigação é caracterizada em meio de categorias dicotomias que buscam apreendê-la e representá-la em meio a fenômenos do campo social. Segundo OLIVEIRA (2000), abordar o objeto saúde no âmbito público a partir das representações sociais favorece que categorias que são próprias do campo – “sujeito-objeto, objetivo-subjetivo e individual-coletivo” – sejam implicadas e compreendidas a partir de uma análise fecunda (subjéctiva) de suas articulações e tensionamentos.

OLIVEIRA (2000) destaca a importante contribuição da teoria das representações sociais para as investigações no campo da saúde pública a partir de três dimensões:

- Possibilitando uma melhor especificação da subjetividade implicada na saúde sem, no entanto, opô-la à objetividade característica do desenvolvimento do campo e do objeto.
- Concebendo a relação coletivo-individual como uma relação dialética, onde a individualidade não pode ser pensada sem a sua contrapartida no social.
- Possibilitando pensar a saúde como objeto holístico, a partir do reconhecimento de uma forma de conhecimento natural, entidade teórica com o mesmo "status" social do conhecimento científico, caracterizada pelo conhecimento do senso comum (p. 52).

Assim, pesquisar a partir do referencial da teoria das representações sociais é explorar um campo em que os sujeitos, aqui docentes, produzem a partir de uma esfera pública, práticas discursivas sobre como se apropriam e dão significados às suas ações e posicionamentos oriundos de saberes individuais e coletivos, advindos de suas relações e de seu contexto histórico-social (DOTTA, 2006),

1.3.2. Aportes Teóricos

Em o “escândalo do pensamento social”, MOSCOVICI (2013) aborda como aquilo que emerge, o novo, escandaliza e confere mistério ao saber pré-concebido, figurando a esse desconhecido uma característica própria: aquilo que perturba e ameaça desorganizar o que visa dar sentido racional ao que se sabe.

O autor tem a intenção de mostrar que as crenças são formas-sínteses de apreender o novo e conferir-lhe matizes de realidade presentes nas mais diversas camadas e grupos sociais que delas compartilham. Diante do novo, do ainda não explicável, ideias e imagens são lançadas, amplamente difundidas e reiteradas por grupos sociais, mesmo que ilógicas, com bases em crenças irracionais (MOSCOVICI, 2013).

MOSCOVICI (2013) assinala que ideias que confirmam crenças e comportamentos ligados à tradição são melhor aceitos, pois constituem um sistema organizado em sua lógica com a finalidade de proteger o grupo social, uma vez que há a tensão e a dualidade entre a percepção de cada indivíduo e a forma como os fatores sociais são culturalmente validados. Assim, os grupos sociais também se unem diante da resistência à mudança, comparando o que possam a vir a ganhar e a perder diante da novidade, representada por essa anunciação do singular, em contraposição ao sistema hegemônico vigente (MOSCOVICI, 2013).

Para o autor, a razão, a sociedade e a cultura são antitéticas, operando de formas contraditórias, e afirma que compreender a dualidade não é apenas pensar o contraditório entre o social e o não social, entre as formas de pensamento que destoam ou ratificam o pensamento comum. Compreender as contradições passa por investigar como são operados os processos cognitivos mediante eventos sociais que são contextualizados em diferentes níveis de complexidade (MOSCIVICI, 2013).

Nesse sentido, na busca por construir uma realidade em que os indivíduos possam se sentir uma unidade mais estável, os grupos sociais buscam dar familiarização ao estranho, conformando-o em categorias sociais existentes e o reduzindo a algo do comum, inerente ao contexto social, a memória social e às conclusões advindas dos próprios indivíduos. (MOSCOVICI, 2009).

Enquanto dispositivos para a compreensão da realidade percebida e a justificação dos posicionamentos tomados, as representações sociais estão presentes tanto no intrínseco do indivíduo quanto em seu universo exterior, em que “sujeito e objeto não são totalmente heterogêneos em seu campo comum” (p. 45), uma vez que ambos sofrem o registro de um coletivo e a ele se prolongam como partes constituintes (MOSCOVICI, 2012).

Seja pela ancoragem, em que o indivíduo se apropria de um novo, mediado por categorias sociais que o ajudam a assimilar o estranho, seja pelo processo de objetivação que une uma ideia ao um status de coisa, as representações sociais estão presentes na trama das relações sociais, de seu cotidiano, nas trocas simbólicas e nas práticas que produzem e formalizam saberes (MOSCOVICI, 2009).

Desta forma, intrinsecamente associadas, a ancoragem e a objetivação modelam as vias pelas quais os indivíduos irão assimilar e conformar suas percepções de mundo e nas relações que estabelecerão entre o coletivo e a sua própria singularidade (FIGUEIREDO et al., 2007).

Como destaca HERZLICH (2005), é grande importância para o campo investigativo que o pesquisador “articule em sua análise o fato de que a representação não constitui um simples reflexo do real, mas sua construção, que ultrapassa cada um individualmente e chega ao indivíduo, em parte, de fora dele.” (p.62). Assim sendo, cabe a investigação o aprofundamento teórico e a discussão de como um conhecimento organiza e propõe sentidos a uma realidade compartilhada pelas práticas sociais dos indivíduos nela presentes (ALMEIDA e col., 2000).

No campo acadêmico, por definição um campo voltado a consolidação de ideias que visam transformar noções em conceitos, elementos estruturantes de uma teoria e com os quais se torna possível sua articulação (MINAYO, 2010b), é preciso considerar como as ideias ganham seu caráter icônico de verdade no campo representacional.

VALA e MONTEIRO (1993) explicitam que, pela objetivação, os elementos da representação ganham materialidade por meio de um percurso que envolve três momentos. No primeiro, os elementos sofrem uma seleção daquilo que é interessante permanecer, o que faz com que uma informação, ideia ou opinião seja descontextualizada para uma adequação àquilo que é útil para a conformação do objeto representado. No segundo momento, há a acomodação desses elementos, uma esquematização estruturante as representações se organizam para constituir uma ideia estruturada, um padrão. MACHADO (2013) se refere a esse segundo momento como a incorporação do elemento representacional aos discursos e práticas ligadas ao coletivo.

No terceiro momento, o da naturalização, as categorias dão materialidade aos elementos da representação, “tornando equivalentes a realidade e os conceitos” (VALA e MONTEIRO, 1993, p. 361). Para JOVCHELOVITCH (2011a), objetificar é também familiarizar de maneira a condensar diferentes significados a uma realidade.

Nesse sentido, é de fundamental importância a apreensão da realidade objetificada (o constituído), como também a apreensão das diferentes dimensões representacionais - individual, afetiva, cognitiva, social, ideológica e material – em que se dão as trocas simbólicas (o constituinte) que consolidam ou reposicionam ideias e práticas em um sistema social (JODELET, 2001).

Como ressaltam BIANCHI e KNOPP (2007), a partir das contribuições de JODELET (2001), é de grande importância a compreensão dos elementos afetivos, cognitivos e sociais que se articulam no campo comunicacional pelas diferentes dimensões do real, do simbólico e do imaginário. E nesse sentido, investigar quais questões emergem no entrelaçamento da tessitura das práticas discursivas é uma forma de compreender como os sujeitos compreendem e justificam suas ações enquanto indivíduos e pertencentes a um coletivo (ROSÁRIO et al., 2007).

Desta forma, não se trata de discutir o individual no social, mas sim como determinadas particularidades da vida social são constituídas a partir dos grupos que nela se encontram inseridos (JOVCHELOVITCH, 2011a). Isso implica analisar quais modelos regem as relações entre os indivíduos e como as representações partilhadas pelo grupo social orientam suas práticas (DOTTA, 2006).

Como ressalta LAHLOU (2011), há uma ambivalência ontológica nas representações sociais entre a percepção do indivíduo e uma dada consciência social do grupo a que pertence. Daí a relevância de se compreender como as representações são geradas, compartilhadas e manejadas mediante as múltiplas concepções de mundo para aquilo que o autor chama de conjuntos complexos (a sociedade).

Para GUARESCHI (2000) é de grande importância discutir a questão dicotômica entre o individual e o social, pois a representação social encontra-se no eixo integrador do individual-social, dentro do campo do social:

Finalmente, pode-se dizer que as representações sociais superam o mito do sujeito puro e do objeto puro. As Representações Sociais são um conceito e um fenômeno que pertencem ao intersubjetivo. Elas representam não só o objeto, mas também o sujeito que representa tais representações (GUARESCHI, 2000, p.253).

Ainda que nas possíveis contrariedades entre os indivíduos, os grupos sociais estabelecem consensos, de maneira que consigam estabelecer um certo nível de partilha que lhes permita um entendimento da realidade, da forma como se comunicam e constroem suas lógicas para apreensão do meio social em que vivem (GUARESCHI, 2000). RANGEL (2004) ressalta a importância de se enfrentar essa ideia naturalizada do meio. A importância de criar possibilidades de ressignificação e ampliação dos conceitos em que o meio natural e o social possam ser discutidos e politizados.

Mesmo que um grupo social possa ter um olhar privilegiado sobre a realidade social, suas representações mediarão sua forma de se comunicar e interagir frente a outros grupos, por meio de representações particularizadas, identitárias, que ora expressarão um sistema de postulados que serão tratados como verdades, ora como denúncia às contradições da organização e dos próprios atores nela pertencentes (MINAYO, 2011).

Tomando o senso comum e o consenso como objetos a serem investigado na própria ciência, MOSCOVICI (1993) questiona em que condições os cientistas compartilham e discutem o conhecimento e lança dois argumentos a serem pensados: sobre a intersecção existente entre conhecimento e influência, e investigação e persuasão. Trabalha o conceito de influência, não apenas como as informações que articulam as figuras de linguagem, mas também o modo de ação pelo qual os indivíduos descobrem algo sobre a realidade e passam a direcionar suas ideias, uma vez que a

influência está interligada ao processo de aquisição do conhecimento de maneira a moldá-lo.

MOSCOVICI (1993) questiona ainda o que determina a aceitação ou rejeição de novas ideias. Argumenta que nas ciências, a respeito dos seus achados, se vai ao encontro do volume de informações prévias já disponíveis e o poder de explicação a que se quer chegar. Salienta que, embora os cientistas possam dar preferência a novas teorias que venham a aperfeiçoar as mais antigas, podem rejeitá-las caso haja controvérsias, ao sustentar não haver sido feitos experimentos suficientes ou pela falta de robustez nos dados. Entretanto, o autor contextualiza que a comunidade científica, enquanto sociedade implicada em sua própria dinâmica institucional e ideológica, atribui maior valor decisório aos fatores que são característicos do seu habitual, de forma a influenciar escolhas sobre quais critérios que considerarão válidos ou não.

Se o prestígio na ciência está em produzir um conhecimento que seja consensualmente partilhado como uma verdade científica, para MOSCOVICI (1993) está retomada a questão da influência e da persuasão na estruturação de um conhecimento partilhado por esse determinado grupo social. Para ele, o saber é sempre um saber que se expressa em um dado grupo social, ainda que não descarte a importância singular da contribuição que cada indivíduo para a constituição desse saber.

Neste sentido, não há como tomar o conhecimento como algo que está dado no presente por uma conformação objetivada. É preciso tomar esse saber sobre o olhar histórico, proveniente da relação sujeito-objeto que segue em contínuos processos de produção (LOUREIRO, 2003). Para JODELET (2001), uma investigação deve abarcar questões para a compreensão do indivíduo como um sujeito social, psicológico e epistêmico, pertencente a um coletivo, em que as condições de produção e circulação das representações partilhadas pelos indivíduos tomam o lugar dos objetos ao simbolizá-los com a função de lhes conferir significados.

Assim, a busca pela apreensão das representações não está delimitada à descrições da forma como determinados grupos sociais discursam sobre como concebem os objetos a eles ligados, mas como pensam e se percebem no mundo das interações (SANTOS e SANTOS, 2007), em que as subjetividades, as consonâncias e as dissonâncias, heterogeneidades e possíveis consensos, dão a tônica e desafiam na

construção de objetos de pesquisa a tratar “conceitualmente um fenômeno do universo consensual em um problema do universo reificado” (SÁ, 1998, p.26).

1.3.3. Articulações entre a Teoria das Representações Sociais, Bourdieu, Morin e Freire

Discutir os meandros do meio acadêmico pelo olhar das representações sociais implica pensar o campo normativo e seus valores, em que as representações orientam e são reorientadas pelas práticas do campo, cujos critérios pertencem à um mundo bastante particular, ou disciplinar, de organização (FALCÃO, 2008).

Estabelecendo uma aproximação entre a teoria das representações sociais e o conceito de capital simbólico de Bourdieu, FALCÃO (2008) aborda os diferentes lugares marcados entre docentes e discentes na pós-graduação. Afirma que pelo acúmulo do capital científico, caracteriza-se a desigualdade entre docentes e discentes e, por conseguinte, a própria hierarquização. Segunda a autora, Bourdieu contextualiza o universo acadêmico no mesmo nível em que estão outros campos de luta social, em que títulos, publicações e trabalhos junto a órgãos de prestígio acrescem um capital simbólico, em que há disputas por posições em que se consegue alcançar ganhos e recursos necessários de forma a camuflar certas lógicas de origem arbitrárias.

Assim, não se trata de destituir o poder do docente ao se posicionar criticamente sobre como se dá a manutenção das práticas de poder na pós-graduação, e sim em pensar como as lógicas de poder são compactuadas pelos seus diferentes atores (FALCÃO, 2008).

BOURDIEU (2004a) desenvolve sua noção de *habitus* abordando um sistema de princípios geradores de pensamentos e práticas que não estão explícitas às regras da normatividade, ainda que nela coexistam. Ligadas a dinâmica das relações cotidianas, essas práticas fluem por meio de esquemas que seguem uma lógica própria, que instituem e regulam as condutas dos indivíduos mediante jogos de formalização. Entretanto, na busca metódica pela objetivação, as codificações emolduram e criam uma cultura de formalizações que se sobrepõe ao senso prático do *habitus*, propondo classificações, hierarquias, e instituindo as regras do jogo ao senso das práticas. Como salienta o autor, “a lógica da prática é ser lógico até o ponto em que ser lógico deixaria de ser prático” (BOURDIEU, 2004a, p. 100).

Afirma BOURDIEU (2004a), que as codificações permitem um controle lógico das formalizações e a instauração das normatividades, o que para ele designa uma mudança no estatuto ontológico das práticas para aquilo que passa a legislar sobre elas, de maneira disciplinar. Assim, a codificação no papel do instituído, “minimiza o equívoco e o fluído, em particular nas interações” (p. 101), criando estatutos de verdade que se amalgamam a realidade de um grupo social, levando os indivíduos a perceberem o mundo como algo evidente.

Problematizar a universidade como objeto de investigação é um desafio quando se busca dar objetividades a essas instituições, que têm por legítima finalidade, e aspiração identitária, operar objetificações por meio de sistemas simbólicos que elas próprias criam (BOURDIEU, 2004a).

Esses sistemas simbólicos, produzidos por um corpo de especialistas, confirmam, refutam, exercem a transformação de uma visão de mundo e definem as relações entre os que têm o poder e aos que eles são subordinados (BOURDIEU, 2004a). São instrumentos pelos quais a comunicação desempenha um papel estruturante, de poder simbólico, que qualifica e estabelece uma forma de compreensão de mundo (BOURDIEU, 2011).

Tomar os códigos que dão objetificações ao sistema simbólico como objeto de investigação permite discutir os critérios que formalizam e instituem particularidades ao domínio das universidades:

Uma das prioridades mais importantes de toda a prioridade, que elimina a mistura dos critérios construídos pelo pesquisador como critérios socialmente reconhecidos, é na verdade seu grau de codificação, assim como uma das propriedades mais significativas de um campo é o grau pelo qual as relações sociais são nele objetivadas em códigos públicos (BOURDIEU, 2013, p. 29).

Há encobrimentos na troca simbólica advindos da codificação, tanto na estrutura identitária acadêmica quanto nas práticas cotidianas. Questões que para o autor não passam pelo objetivado, mas atuam pelo *habitus* formalizando intenções. A exemplo, o próprio prestígio científico (BOURDIEU, 2011; 2013).

Diante de objetivações postas, hierarquias estabelecidas e valores agregados, ficam os pesquisadores suscetíveis a criação ou a reprodução de classificações que lhes permitam legitimidade intelectual e científica. Mesmo a criação de um objeto de

pesquisa estaria limitada por lógicas de pertinências “instituídas por hipótese em variáveis eficazes” (BOURDIEU, 2013, p. 31).

Para BOURDIEU (2013), ao mesmo tempo em que um trabalho científico visa desenvolver um conhecimento relevante, um ponto de vista, também se empenha por delimitar posicionamentos e assegurar espaços para membros que defendem ideias semelhantes e interesses comuns.

A produção do conhecimento não pode estar deslocada da compreensão de que esta reivindica em seus espaços por privilégios que são próprios do universo acadêmico. Para o autor, a ciência em seu caráter institucional tende a tornar a própria atividade científica um processo sem controle crítico, de práticas rotineiras, que se pretende ao imediato, cada vez mais presa a sua estrutura e menos acessível a responder a relevantes questões que emergem das exigências provenientes do social:

Compreender “objetivamente” o mundo em que se vive sem compreender a lógica dessa compreensão, e o que a separa da compreensão prática, é impedir-se de compreender o que faz com que esse mundo seja habitável e viável, isto é, a própria fluidez da compreensão prática (BOURDIEU, 2013, p. 41).

Essa é uma das propriedades específicas dos campos científicos, com suas tendências imanentes e objetivas: o campo científico por se estabelecer, ou se pretender autônomo, escaparia às leis sociais externas. Ademais, como salienta BOURDIEU (2004b), em sua endogenia, a luta acadêmica está fortemente pautada na combatividade entre os seus adversários, sob a égide da arbitragem, das construções sociais concorrentes e das representações que o autor aponta como realistas, que ambicionam assegurar a norma como realidade.

Nos embates paradigmáticos, os modelos limitam os saberes, e levam a cada grupo defensor de seu espaço a subestimar o problema da ilusão, em que o conhecimento não pode ser ajustado como algo que reflete, espelha a realidade, uma vez que em sua essência, é uma construção a respeito dela por meio da linguagem (MORIN, 2011).

MORIN (2011) diferencia a racionalidade da racionalização. Conceitua racionalidade como uma via coerente pela qual o homem busca dar objetividade ao real, por meio de um caráter lógico, adequado a atender os requisitos de uma organização

teórica, e com boa consistência empírica. A racionalização, pautada em doutrinas é fechada ao diálogo, nega-se a contestações e à própria empiria.

O autor explora a compreensão da racionalidade como um saber necessário à educação. Afirma que “a verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste (MORIN, 2011, p. 23). Ela é crítica e autocrítica. Capaz de identificar a sua própria insuficiência.

Portanto, a racionalidade é de suma importância para tratar daquilo que MORIN (2011) nomeia como zona invisível dos paradigmas, em que lógicas são operacionalizadas em torno de discursos soberanos, sejam esses doutrinários, ideológicos ou conceituais. Assim, apresenta o autor o paradoxo das ideias, em que se torna necessário confrontar as ideias, ao mesmo tempo em que se será necessário fazê-lo com outras ideias.

Apenas uma abordagem racional que esteja aberta a pensar o complexo, àquilo que se apresenta na trama, no emaranhado de interfaces que se apresentam em conjunto, pode abarcar tradições e contradições entre leis, teorias e teses. Abordando a lógica de proposições, MORIN (2011) traça uma alusão a uma educação inclusiva, baseada na proposição das conjunções, capaz de ser continente e integradora às diversidades, em contraste com a proposição disjuntiva, disciplinar, em que a redução à exclusividade gera uma falsa racionalidade, resistente e intolerante ao seu contraditório.

Neste sentido, para que exista uma aquisição efetiva do conhecimento é preciso manter-se consciente da interdependência entre as partes e o todo, e necessidade de se reconhecer os fenômenos de forma multidimensional, em que realidades sejam acolhidas e tratadas em seus diferentes aspectos particulares, nas suas diferenças e possíveis conflitos. O que para o conhecimento científico, pautado nas disciplinas e visões doutrinárias tradicionalmente unidimensionais, a reformulação do pensamento que suporte e/ou supere as contradições permanece como um desafio (MORIN, 2011; 2012b).

MORIN (2012b) se refere a esse impasse com o uso de uma tautologia, em que a reforma da instituição prescinde da reforma do pensamento, assim como a reforma do pensamento prescinde da reforma institucional. Apenas projetos que transcendam a

disciplinaridade em sua forma de abarcar os objetos do conhecimento podem se manter abertos ao diálogo para além das contradições.

Enquanto o objeto permanecer contemplado disciplinarmente pela tradição unidimensional, será a ele atribuído valores de autossuficiência por aqueles que o traduzem. O próprio sujeito, no caráter neutro dessa visão, fica desarticulado, “desaparece no conhecimento determinista, objetivista, reducionista, sobre o homem e a sociedade” (MORIN, 2012b, p. 118).

MORIN (2012a) também discorre sobre uma dualidade que chama de analógica-lógica. Refere-se ao analógico, que vem de análogo, como um conhecimento que se dá por semelhanças e produz similitudes ou equivalências. O autor ressalta que a analogia “comporta, potencialmente, erro, delírio, loucura, raciocínio, invenção, poesia” (p. 155). Mas que é um conhecimento que entregue a si mesmo viaja no espaço-tempo, vagabundeia e acaba por errar. E é aí que entra a lógica. Como um tratamento binário, identificação-discriminação, ausência-presença, 1 e 0, a lógica estabelece organização, controle e aplicabilidade às analogias.

Entretanto, uma lógica sem diálogo com a analogia caminha no plano da infertilidade do pensamento, da impossibilidade da criação, no desenvolvimento de um indivíduo autocentrado, incapaz de reconhecer a si mesmo, ao outro e ao contexto social em que está inserido, ou como nomeia MORIN (2012a), a ‘auto-exo-referência’.

No ensejo pela valorização desse sujeito, em que se possa compreender a sua relação com o objeto a partir de abordagem compreensiva, busca-se o entendimento de sua autonomia na interdependência com os objetos, com o ‘bio-lógico’, o seu meio ambiente, o cultural e o social (MORIN, 2012b).

Não obstante, como afirma (FREIRE, 2011) apenas um ser que se sabe inconcluso pode sustentar em meio às dissonâncias, a autonomia de-ser-ético, em que o fazer e o crescer está contextualizado pelo respeito às diferenças, e para além das rupturas. Para o autor, é do coletivo que o indivíduo parte para pensar o universo a sua volta, e não o contrário. O ato de pensar é mediatizado pela comunicação, por conseguinte, a apreensão do objeto não é um produto final do pensamento de um sujeito, mas uma criação em coparticipação (FREIRE, 2011; 2012).

FREIRE (2011), assim como MORIN (2011), trata das antinomias, em que as diferenças, e também os opostos, são convocados a dialogar no processo do aprender. A vivência do aprendizado pautada naquilo que nomeou como curiosidade epistemológica, em que o ciclo gnosiológico respeita os saberes contidos em ambos os polos da comunicação, educador-educando, em que ambos se sabem sabedores de algo, para depois se trabalhem no conjunto de suas incompletudes.

Para o autor, o conhecimento reclama por esse sujeito curioso, por uma ação do pensar, um ganho de novos repertórios que desenvolvam a sua autonomia e o leve a transformar a realidade em que se encontra. A educação exige pesquisa, curiosidade, indagações constantes. A educação também requer a estética do encanto e da ternura, da ética na aceitação do novo, daquilo que diverge e rejeita a discriminação autoritária (FREIRE, 2011; 2013).

Um desafio pelo diálogo aduzido por FREIRE (2013), em que a educação, e também a pesquisa, não caiam no ingênuo solipsismo, em que o outro e os objetos à volta só existam enquanto criação do eu idealista separado da realidade e, por outro lado, que a educação não se reduza a um objetivismo acrítico, que delega ao sujeito um estatuto de engrenagem, incapaz de decisões efetivas com vistas a transformação de sua realidade.

Como afirma BOURDIEU (2004), a relação social não está dada mecanicamente por operações do meio e da consciência que a ela examina, mas sim por uma forma de cumplicidade ontológica entre as objetivações trazidas pela história e a apropriação que o senso prático faz delas: o sujeito que se descobre ao dialogar com o objeto imerso na historicidade em que ele também se encontra inserido.

A própria sala de aula é um ambiente em que se produz cultura, se comunica conhecimentos, e que nas trocas simbólicas se articulam representações sociais que irão nomear e mediar relações epistêmicas entre os educandos e as questões a eles apresentadas. Entre os múltiplos sentidos, o polissêmico do dito e do pensado, “a escuta da fala do outro é na verdade um diálogo dentro de nós mesmos com as muitas falas que nos constituíram e nos constituem” (ORNELLAS, 2007, p. 173).

Como ressalta SILVA (2014), será de nenhuma valia uma lógica de ensino que se proponha a abarcar a problematização de um saber, se em sua proposta não houver a

intenção de nutrir nos educandos o interesse de que o saber em questão se torne um problema a ser pensado. “Compreender criticamente a educação implica reconhecê-la como prática mediada pela sociedade” (BIANCHI e KNOPP, 2007, p. 258).

É igualmente relevante estudar as racionalidades que se articulam no cotidiano, assim como a lógica formal, uma vez que a racionalidade é arquitetada pela dinâmica do pensamento social e dela se nutre (JOVCHELOVITCH, 2011b). Projetos desenvolvidos em áreas que pretendem investigar questões que perpassam por dimensões sociais e individuais são diferentes. Um estudo que se proponha a um projeto de relevância social não apenas terá uma dimensão política mais abrangente, como também resultará da qualidade da sua eficácia, o quanto foi possível abarcar a complexidade em jogo na interdependência dos diferentes contextos sociais existentes (BIANCHI e KNOPP, 2007).

Não há como tomar um objeto de investigação sem que a ele não tenha sido dado um ponto de vista, pois a própria ação do pensar está submetida ao controle lógico, institucional e disciplinar dos próprios pressupostos anteriormente estabelecidos pelos pesquisadores (BOURDIEU, 2004). Enquanto proposta de estudo, é o que se deseja compreender: quais representações estão em jogo, circunscritas nas interações sociais e na orientação das produções simbólicas do cotidiano (ORNELLAS, 2007).

De uma forma mais abrangente, não se pode pensar a formação na pós-graduação desvinculada do contexto em que se dá a experiência do aprendizado. Se está tradicionalmente posta a articulação da formação com o campo disciplinar, também se encontra em questão o aprendizado frente ao choque da diversidade que é própria da cultura acadêmica, particularmente na Área de Saúde Coletiva, em que objetivações advindas dos mais diversos campos do saber terão a chance de serem confrontadas, lançadas ao estranhamento, a desnaturalização, e por fim, a consolidação de análises ricas e interpretativas, mais abertas à diversidade discursiva em que se realizarão as produções simbólicas (PAIM, 2007; FALCÃO, 2008; NUNES 2011).

Em sua particularidade, para a formação de doutores, a pós-graduação tem o compromisso de formar futuros profissionais, críticos e capacitados a exercerem com bom desempenho as atividades presentes na agenda acadêmica da docência e da pesquisa (HUBER, 2010). Formar no ensino superior para a saúde coletiva é compreender que nela há um campo complexo de reflexões, em que processos

vivenciados pelo coletivo são mediados pelas atividades de educação que criam espaços de convívio e trocas que incentivam a participação do social na academia (CARVALHO e CECCIM, 2012).

Como ressalta ROSEMBERG (2012), dentre as múltiplas missões da comunicação em saúde, estão presentes o informar, o educar, a orientação e a legitimação. Ao se fazer necessário o aprofundamento teórico e contextual de um problema de pesquisa, também a avaliação dos sentidos produzidos por ela, para quem se quer dirigir e qual a mensagem que se quer transmitir.

A orientação, por todas as atribuições a ela relacionadas, tem amplo alcance no trabalho de comunicação que envolve o aprender pelos modelos conceituais, mas também o apreender pelos valores humanos, em que campos de saberes instituídos sustentam uma trama de ontologias e tecem uma cultura epistemológica da saúde, da educação acadêmica e no âmbito da pós-graduação. O docente, enquanto orientador, é o responsável pelo acolhimento e a tutoria em teórica e prática em toda a trajetória de seu orientando. Dele depende o pós-graduando.

Como pressupostos, admite-se que ao titular doutores, a pós-graduação deve estar compromissada com a formação de futuros profissionais capacitados para pesquisa, atividades docentes e preparo para gestão de recursos e financiamento de projetos. Que a orientação na pós-graduação é um espaço de fundamental importância para a introjeção de valores, estilos e cultura acadêmica no Campo da Saúde Coletiva, em que o doutorando está em processo de formação para ser educador que formará futuros docentes e pesquisadores.

Assim, parte-se da hipótese de que a orientação exerce um protagonismo no processo de formação de pós-graduandos, com maior problematização voltada a orientação para a formação de doutores, como futuros orientadores que formarão outros docentes pesquisadores. O presente estudo tem por objetivo analisar as representações de orientadores de acerca de suas vivências e atribuições sobre a orientação de doutorandos em programas de pós-graduação na área de Saúde Coletiva.

2. HIPÓTESE:

O protagonismo que a orientação exerce no processo de formação de doutores é basilar para a consolidação de valores acadêmicos e sentido crítico de docentes pesquisadores.

3. OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Analisar as representações de orientadores acerca de suas vivências e atribuições sobre a orientação para a formação de doutores em programas de pós-graduação na área de Saúde Coletiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1 Identificar os elementos que emergem dos relatos de experiência por diferentes perspectivas conceituais e metodológicas.
- 2 Descrever as confluências de sentidos, consonâncias e dissonâncias encontradas nos discursos de orientadores acerca de suas vivências no processo de orientação.

4. MÉTODO

4.2. Natureza da Pesquisa

Estudo qualitativo de caráter descritivo voltado à compreensão do processo educacional no âmbito da pós-graduação.

4.3. Sujeitos de Pesquisa

Participaram da pesquisa 45 orientadores de 11 programas de pós-graduação de universidades públicas, credenciados pela CAPES, da área de Saúde Coletiva (Grande Área Ciências da Saúde), com notas cinco (5), seis (6) e sete (7).

4.4. Procedimentos para a produção de dados

Onze programas foram elencados para estudo (quadro 1). Considerou-se como o primeiro critério de inclusão os programas vinculados às universidades públicas com notas cinco, seis e sete e que, portanto, possuíam a excelência nacional ou internacional na data de início das atividades de campo. O segundo critério de inclusão foi a seleção dos programas de grande abrangência – a presença de linhas de pesquisa, atividades de ensino e/ou extensão nas subáreas da Saúde Coletiva – ficando assim excluídos os demais programas de especificidades (BARATA e SANTOS, 2013).

Quadro 1. Relação dos cursos recomendados e reconhecidos pela CAPES.

GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS DA SAÚDE			
ÁREA: SAÚDE COLETIVA			
PROGRAMA	IES	UF	NOTA CAPES
MEDICINA (MEDICINA PREVENTIVA)	USP	SP	7
SAÚDE COLETIVA	UFBA	BA	7
SAÚDE COLETIVA	UFES	ES	5
SAÚDE COLETIVA	UFRJ	RJ	5
SAÚDE COLETIVA	UERJ	RJ	7
SAÚDE COLETIVA	UFSC	SC	5
SAÚDE NA COMUNIDADE	USP/ RP	SP	5
SAÚDE PÚBLICA	UFMG	MG	6
SAÚDE PÚBLICA	FIOCRUZ	RJ	6
SAÚDE PÚBLICA	USP	SP	6
SAÚDE PÚBLICA E MEIO AMBIENTE	FIOCRUZ	RJ	6
4 prog. Nota 5			Total
4 prog. Nota 6			11 prog.
3 prog. Nota 7			

* Área Saúde Coletiva/Grande Área Ciências da Saúde

** Nota: **D - Doutorado**.

Fonte: Fonte: SNPG. Data de referência para o campo: 10/05/2015

Relação dos cursos recomendados e reconhecidos pela CAPES.

Quanto aos orientadores, foram incluídos os docentes que mantinham vínculo como orientadores atuantes nos programas selecionados, ainda que aposentados. Foram selecionados por sorteio com reposição e entrevistados, os docentes que no momento da investigação eram orientadores de doutorando, uma vez que a pesquisa privilegiou a formação de doutores, cujo horizonte profissional está mais voltado à carreira de docência e pesquisa em relação à formação de mestres (VELLOSO e VELHO, 2001).

Os critérios por estratificação dos programas e sorteio dos orientadores permitiram compor um conjunto de participantes que representassem um grupo mais

homogêneo de excelência da pós-graduação na área, mas que apresentasse, pelas diferentes instituições e subáreas de atuação, uma variabilidade discursiva que contribuiu sobre diferentes perspectivas para a abordagem do problema.

A ida a campo iniciou em agosto e foi finalizada em novembro 2015. Foi estabelecido o prazo de sete dias úteis para permanência do pesquisador em cada programa em função do tempo total estipulado para o campo e o custo operacional da pesquisa. Mediante os prazos estipulados, o estudo buscou a participação de cinco orientadores por programa com a finalidade de compor um grupo de 55 entrevistados.

Inicialmente, foram estabelecidos contatos via telefone com a secretaria de cada programa. Foi explanado o intento de pesquisa e solicitado os endereços eletrônicos dos coordenadores em vigência. Houve o envio de e-mails para os coordenadores com o propósito da pesquisa e o pedido de sua colaboração para o contato com os docentes. Não houve qualquer oposição por parte dos coordenadores e, em sua maioria, mostraram-se bastante receptivos e entusiasmados com a investigação.

Obtida a lista dos respectivos docentes dos 11 programas elencados, efetuou-se o sorteio com reposição para que fosse alcançada a participação de cinco docentes de cada programa, totalizando 55 participantes.

Os primeiros docentes foram contatados por e-mail com antecedência prévia de um mês. Isso trouxe alguma dificuldade, pois agendar com tamanha antecedência trazia aos possíveis entrevistados certa insegurança de manter o compromisso em função de suas agendas acadêmicas.

Ajustar os contatos com antecedência de 15 dias tornou a agenda mais confortável aos orientadores e ao pesquisador, no entanto, diminuiu as chances de repor os sujeitos que por quaisquer razões não viessem a participar do estudo. Isto porque, buscou-se evitar convites que excedessem o número de participantes por programa, de forma que os docentes fossem agendados e depois dispensados pelo número de participantes já alcançados. Assim, foram sorteados e contatados grupos de cinco docentes e repostos para novo contato apenas o número faltante para lograr os cinco pretendidos.

O processo de reposição considerou como recusa presumida todos os sujeitos sorteados que receberam três e-mails com intervalo de 24h cada e não retornaram na semana designada para o convite. A reposição também ocorreu em três outras situações em que os docentes retornaram o contato:

1. O(a) orientador(a) estava fora do País realizando o seu pós-doutorado (quatro docentes).
2. O(a) orientador(a) não tinha como atender à solicitação na data agendada para a ida ao programa (cinco docentes). Destes, dois docentes se propuseram a realizar a entrevista por vídeo conferência, mas para a produção dos dados foi definida a escolha da entrevista presencial.

O tempo de duração da produção de dados seguiu como estimado no projeto. Foram quatro meses de entrevistas, realizadas de agosto a novembro de 2015, em sete cidades de seis estados brasileiros.

As entrevistas, em sua maior parte, foram realizadas nas próprias instituições de ensino. Duas entrevistas foram realizadas na casa dos orientadores e outras duas entrevistas em cafés com bom espaço reservado ao encontro.

Foram realizadas entrevistas individuais com o uso de roteiro semiestruturado pré-testado com docentes da área (ANEXO 1). As perguntas constituídas no instrumento de entrevista foram discutidas e validadas entre o pesquisador, o orientador e uma docente da área de avaliação de ensino, que auxiliou no processo reflexivo dos diferentes campos temáticos ao qual o objeto do estudo estava circunscrito. O material complementar utilizado para as entrevistas foi um gravador digital, o caderno de campo e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado, lido e assinado por todos os participantes do estudo (ANEXO 2).

Para a constituição de um grupo qualitativamente representativo de docentes na área, em que se pretendeu analisar possíveis variabilidades do conteúdo das falas por diferentes aspectos que inferissem no campo representacional, foram também levantados alguns dados de caracterização dos docentes entrevistados: nota do programa a que pertence, graduação, o tempo de orientação de doutorandos e a subárea (as) com a qual orienta, leciona e/ou produz na saúde coletiva (FLICK, 2009).

Para a definição da subárea com a qual o docente está vinculado, foram consultados os currículos Lattes dos orientadores, considerando atividades de disciplina e/ou publicação e/ou pesquisa em uma ou mais subáreas.

4.5. Processamento, tratamento e análise dos dados

Os dados gravados foram transcritos, agrupados em unidades de significação e posteriormente categorizados, seguindo os processos da técnica de análise de conteúdo temático-categorial (BARDIN, 2011; OLIVEIRA, 2008):

Pré-análise – leitura flutuante de todo o material produzido pelas entrevistas; **representatividade** do grupo (fonte) estudado, **homogeneidade** e **pertinência** dos dados como material que dialogue com os objetivos a serem trabalhados e que resultem em dados consistentes para a análise.

Exploração do material – codificação do conteúdo das entrevistas, seguindo uma lógica de inferência indutiva, em que cada unidade temática (de significação) foi constituída a partir de sua singularidade semântica e depois associada a uma categoria que agrupava temáticas de mesmo sentido (inferência dedutiva).

Para a exploração semântica - interpretação, constituição e alocação das unidades de significação nas categorias temáticas, e posteriormente, nos campos temáticos -, foram consideradas as diferentes perspectivas de pertencimento dos temas tratados nos enunciados, que permitiram identificar e compor um processo de análise empírica implicado na produção reflexiva do pesquisador (FRANCO, 2007):

Em um primeiro momento a exploração da mensagem “contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas, etc. (...) Em um segundo momento na exploração da mensagem “procuramos indagações acerca de quem e acerca do porquê de determinado conteúdo; estamos trabalhando com o ponto de vista do produtor.” (p.25).

Para a formulação/reformulação das categorias e campos temáticos, também foram consideradas as categorias analíticas já presentes na literatura e as categorias empíricas, advindas da apreensão do conteúdo das falas (MINAYO, 2010; MINAYO, 2012).

O *software* NVIVO11® foi utilizado no suporte à pesquisa para a codificação e o cruzamento das temáticas com os dados de caracterização dos orientadores. No *software* também foram produzidos os relatórios de todo o material codificado das unidades temáticas, cujos relatos foram submetidos para a análise da banca.

Para a exploração e mapeamento estrutural de cada campo temático, foi empregada a análise do léxico (vocabulário) a partir dos relatos produzidos. O processamento foi realizado no *software* IRAMUTEQ 0.7® que gerou árvores de similitude, dimensionando grafos de palavras por coocorrências a partir da decomposição do texto em unidades de texto. No grafo, cada palavra expressa a importância de sua frequência pelo tamanho do halo que possui. Nas arestas, os valores expressam o número de vezes em que as palavras coocorreram, compondo estruturas léxicas que permitiram a análise de campos semânticos. Como critério para a seleção de dados, foram considerados os substantivos, adjetivos, verbos e palavras específicas relacionadas ao objeto de pesquisa (que são próprias do vocabulário empregado pelos participantes pertencentes a um campo de conhecimento).

Os seguintes itens também foram considerados para a leitura, aprofundamento e ampliação dos resultados obtidos pelas análises semântica e léxica:

- Frequência (recorrência de citações de mesmo sentido).
- Homogeneidade e heterogeneidade dos discursos.
- Consonâncias e dissonâncias apresentadas.
- Familiarização (conformações coletivas) e estranhamentos trazidos.

Para a discussão dos dados, foram consideradas as temáticas em suas categorias e campos respectivos, a fundamentação teórica ancorada na Teoria das Representações Sociais, em teóricos da educação e da saúde, dados provenientes de outros estudos (artigos, livros, documentos e endereços eletrônicos) e a comparação dos objetivos e pressupostos da pesquisa com as ideias centrais que constituíram a conclusão do estudo.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, parecer consubstanciado e nº 839.336 (ANEXO 4).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram entrevistados 45 orientadores (14 de programas nota cinco, 20 de programas nota seis e onze de programas nota sete). Esta distribuição foi ao encontro da tentativa de produzir dados sobre as expectativas decorrentes dos processos de orientação nos mais emblemáticos programas da área (Tabela 01).

Tabela 1. Distribuição dos orientadores entrevistados e dos programas de pós-graduação pelas notas CAPES.

Notas dos PPGs	Número de PGGS por nota	Orientadores Entrevistados
Programa nota 5	4	14
Programa nota 6	4	20
Programa nota 7	3	11
Total	11	45

O tempo de orientação transcorrido e o número elevado de graduados em Medicina (n=19) salientou a inicial formação de médicos sanitaristas e a posterior entrada de graduados em Enfermagem (n=5) e Odontologia (n=4). Mais recentemente, a presença de outros campos disciplinares na orientação de doutores (Direito, Serviço Social, Psicologia, História, Farmácia e Ciências Econômicas). Merece destaque que, entre os 45 docentes sorteados que concederam entrevista, não houve graduados em Ciências Sociais (Figura 3).

Figura 3. Relação entre a formação profissional e o tempo de orientação.

A área de Epidemiologia se destacou de forma individualizada, com a maior concentração de orientadores por tempo de orientação e pelo número de docentes em comparação a outras áreas. Foi possível observar que, pelo tempo de orientação e concentração de orientadores nas áreas da Saúde Coletiva, há atualmente a inserção de docentes que pesquisam e/ou orientam e/ou publicam em mais de uma área (figura 4).

Figura 4. Tempo de orientação por subárea da Saúde Coletiva.

O estudo de LUZ e MATTOS (2010) mostra que, na última década, houve expansão das subáreas pertencentes à Saúde Coletiva, o aumento de autores por artigos entre as subáreas e a tendência de maior interatividade entre os programas e instituições.

A distribuição dos orientadores por idade, estabelece maior concentração de docentes nas faixas etárias entre 41 e 60 anos. A distribuição dos orientadores nos programas de pós-graduação, por idade, resultou na maior presença de orientadores mais velhos nos programas 6 e 7 (Figura 5).

Figura 5. Distribuição de orientadores por idade nos programas de pós-graduação.

A distribuição dos orientadores nos programas de pós-graduação, por sexo, resultou na maior presença de mulheres em programas nota 5 e 6, e com maior equilíbrio nos programas notas 7 (Figura 6).

Figura 6. Distribuição dos orientadores por sexo nos programas de pós-graduação.

GOMES e GOLDEMBERG (2010) confirma duas mudanças que vêm ocorrendo nos cursos de pós-graduação em Saúde Coletiva: houve um aumento considerável da entrada de mulheres e a diminuição da idade com que se titulam os pós-graduandos.

A análise de conteúdo temático-categorial dos *corpora* das entrevistas realizadas com 45 docentes, possibilitou estruturar uma árvore de nós temáticos (*tree nodes*, software NVivo11) com 34 unidades de significação, constituindo nove categorias em três campos temáticos de discussão (quadro 2).

Quadro 2. Campos temáticos, categorias e unidades de significação.

VIVÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES DE ORIENTAR DOUTORANDOS NA SAÚDE COLETIVA (Campo Temático)	Orientadores (n=45)
A chegada do doutorando na Área de Saúde Coletiva.	
Perfil de chegada dos candidatos com a finalidade de fazer o doutorado.	23
Profissionais provenientes da área de saúde.	5
Público mais jovem, com maior entrada de mulheres.	7
Processos de seleção e de admissão para o doutorado.	9
Abordagens e critérios de orientadores para o aceite de doutorandos.	20
Perfil dos doutorandos na área.	15
O convívio acadêmico e o bem-estar dos orientandos.	
Apoio, motivação e disponibilidade do orientador.	20
Condições de sobrevivência do doutorando.	13
Condições estruturais. Espaço de convivência e de ensino.	12
Gostar da temática de pesquisa e ter satisfação naquilo que está realizando.	8
Disponibilidade do discente para a realização de suas atividades acadêmicas.	10
Um bom relacionamento orientador-orientando.	12
Expectativas voltadas aos doutorandos.	
Parceria nas ações propostas em conjunto ao orientador e ao grupo de pesquisa.	20
Compromissos do doutorando bolsista.	24
Desempenhar atividades que envolvam habilidades acadêmicas.	19
Que tenha iniciativa e desenvolva sua autonomia de pesquisa durante o doutorado.	17
Posicionamentos e atribuições na orientação de doutorandos	
A rotina docente e a orientação.	16
Desenvolver atividades e abordagens de ensino que envolvam o processo formativo.	17
O orientador é uma referência organizadora que transmite valores ao doutorando.	25
CONTRIBUIÇÕES DA ORIENTAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE DOUTORES (Campo Temático)	Orientadores (n=45)
Contribuições para a formação de docentes pesquisadores.	
A vivência de trabalho do discente junto ao orientador e aos pares.	20
Contribuições para a carreira docente.	30
Preparo para a formação em pesquisa e produção acadêmica.	28
Estratégias de formação e suporte institucional aos docentes e discentes.	
A organização do programa de pós-graduação.	10
Estratégias de formação na pós-graduação	14
Infraestrutura e suporte institucional ao docente e ao discente.	23
Contribuições para a formação de professores	
Dificuldades encontradas para a formação de professores.	15
Incentivo pedagógico para a formação de professores.	18
Programa de aperfeiçoamento docente - PAE	6
Formação de professores-pesquisadores	9
O COMPROMISSO DE FORMAR DOUTORES PARA A SAÚDE COLETIVA (Campo Temático)	Orientadores (n=45)
Formar doutores qualificados para o campo da Saúde Coletiva.	
Formar doutores como cidadãos éticos, que lutem por uma saúde do coletivo.	13
Formar doutores críticos sobre as políticas públicas e soluções para o SUS.	21
Formar doutores para o exercício das atividades acadêmicas e científicas.	25
Desafios para a formação em um campo interdisciplinar e multiparadigmático.	
Aplicabilidade da formação no campo da Saúde Coletiva	23
As interfaces da saúde coletiva.	12
Avaliações em produção na pós-graduação em Saúde Coletiva	19

A partir do quadro de análise temático-categorial, foi possível estruturar uma discussão baseada nos três campos temáticos que abordam as vivências dos orientadores a àquilo que atribuem como contexto, expectativas pessoais e abordagens pelas quais desenvolvem o processo de orientação. Quais preparos, posicionamentos adotados pelo docente e estratégias pedagógicas advindas da orientação, contribuem para a formação de doutores na Área de Saúde Coletiva. E por fim, qual é o compromisso dos orientadores em formar doutores para o campo.

5.2. Vivências e atribuições de orientar doutorandos na saúde coletiva

5.2.2. A chegada do doutorando na Área de Saúde Coletiva

Sendo o maior campo temático deste estudo, o campo de ‘vivências e atribuições de orientar’ abrange temas referentes aos processos de seleção e admissão de doutorandos nos cursos pós-graduação e os contextos associados à formação do par orientador-orientando, bem como o percurso da orientação e as questões vinculadas às vivências, expectativas e posicionamentos adotados na orientação de doutorandos.

Segundo os orientadores, o público que chega para o processo seletivo do doutorado tem idade por volta dos trinta anos, em sua maioria formado por mulheres, com maior presença de graduados na área de saúde e/ou provenientes de serviços de saúde: médicos, enfermeiros, farmacêuticos, dentistas, psicólogos e nutricionistas. Existe também uma mescla entre os candidatos que chegam de outros programas e os que dão continuidade ao doutorado no mesmo programa. Segundo os orientadores, há um número expressivo de discentes que segue com o mesmo orientador do mestrado. Há ainda alguns que iniciam o percurso com o mesmo orientador desde a especialização.

O perfil dos candidatos é heterogêneo quanto à formação e às trajetórias profissionais. Há candidatos que chegam com um perfil mais voltado à pesquisa e à carreira docente, revelando certa desenvoltura acadêmica. Outros chegam com um perfil mais ligado ao interesse de desenvolver uma pesquisa que os especialize em seu campo de trabalho ou ainda em obter uma titulação com a finalidade de ascensão profissional e/ou financeira.

Tenho um aluno que veio com o perfil de pesquisa, não necessariamente com autonomia, mas já sabendo o que quer seguir no trilha. Tenho outro perfil de aluno

que vem pela pressão profissional, tem que fazer o doutorado porque precisa do diploma e o doutorado nada mais é do que o doutorado de aperfeiçoamento profissional (ORI5PPG5).

O de aluno de saúde coletiva que tem chegado para mim é o aluno com preocupações acadêmicas bastante intensa, outros de crescimento profissional em primeiro lugar, sobretudo mulheres (ORI18PPG6).

Agora, tem muitas pessoas que vêm fazer pós-graduação que nem sabem porque vêm fazer. Às vezes é uma continuação dos estudos ou porque não conseguiu um emprego ou para obter o título para melhorar o currículo (ORI36PPG7).

Contextualizar a função da pós-graduação é algo necessário, principalmente quando se leva em conta as políticas pelo aumento das vagas e incentivo a titulação de mestres e doutores no País (CAPES, 2016). Houve um aumento na busca pela formação, mas, em contrapartida, uma possível perda da contextualização do sentido político e social atribuído a ela.

Em seu projeto de formar pesquisadores, docentes e profissionais no âmbito das práticas acadêmicas, a universidade tem sua busca pela excelência em formar quadros de grande importância intelectual para o País. No entanto, tem sustentado uma política pouco valorizada para as discussões do social, em que os sujeitos nela adentram pela busca de titulação e projetos individualizados de carreira sem a percepção da necessidade de construir projetos colaborativos e solidários, voltados a pensar uma formação que tem o seu compromisso no caráter público e mais amplo de atuação (ALMEIDA FILHO et al., 2015).

Acrescenta-se a isso a preocupação dos orientadores em relação a dois importantes aspectos na chegada dos candidatos aos programas de doutorado:

O primeiro está ligado às expectativas dos candidatos e à própria questão que abarca a mudança geracional neles presente:

Então seriam dois blocos. Os que querem trabalhar com grandes números e resolver problemas macrossociais. E tem alunos que querem buscar entender a articulação entre esses fatores e fenômenos sociais específicos (ORI22PPG6).

São jovens que chegam na Saúde Coletiva em que já se abandonou a reforma sanitária dos anos 90. São jovens que não chegam mais trazendo na mão a bandeira da reforma sanitária, o que me parece que é um corte, uma ruptura bastante importante para nós. São jovens interessados e muito inclinados para uma projeção acadêmica. São jovens altamente competitivos para o bem ou para o mal, o que significa altamente produtivos. O que faz que alcancem voos inimagináveis, ao

mesmo tempo que eles trazem a angústia, que pode ser uma oportunidade do ponto de vista hipocrático de uma crise, porque eles trazem também nessa angústia uma pergunta sobre este mundo, sobre qual o sentido disso tudo, em um sentido maior que a Saúde Coletiva traz dentro da sua própria história (ORI42PPG7).

O segundo aspecto está ligado aos processos de seleção e admissão desses candidatos, tanto pelo critério curricular e pela disponibilidade que eles terão para realizar todas as atividades que são próprias à formação, quanto pelo aceite do orientador, o que implica uma análise mais subjetiva do candidato. Sobre os processos de seleção e de admissão de doutorandos, são mencionadas as provas de conhecimento específico e de idioma, além da análise do Currículo Lattes. Apenas dois programas mencionaram cartas de aceite do orientador como critério para a seleção:

Primeiro uma preocupação com a transparência dos processos que a gente melhorou muito. Todas as fases devem ter notas publicadas, as avaliações devem ser feitas de forma cega. Tentar verificar o perfil do aluno quando você já o conhece é mais fácil. Na Saúde Coletiva, o processo de seleção é mais rígido sobre os quesitos da publicação. A prova objetiva é igual para todo mundo das três áreas de concentração. Os pré-projetos às cegas passam por três avaliadores. É um trabalho enorme três professores lerem os mesmos projetos, isso em torno de 60 a 80 projetos. Então a gente sempre pensa nos critérios de justiça e de democratização. Se o aluno foi mal selecionado e não tem tanto perfil é a gente que vai sofrer as consequências disso (ORI3PPG5).

Aqui a gente tem uma prova de ingresso. Às vezes é um aluno que já fez mestrado aqui. Aqui também temos uma carta de ingresso. Quando eu converso com o aluno eu apresento os projetos com os quais trabalho. Às vezes o aluno também chega com um projeto dele que ele gostaria de desenvolver. Pode ser também. Eu não tenho tido problemas. Mas se o aluno vem de fora da Saúde Coletiva, ele tem que aprender no primeiro ano um bom aprendizado, os conteúdos (ORI37PPG7).

Quanto ao aceite do orientador, a forma frequentemente empregada para a seleção é a entrevista, em que estão em jogo as expectativas docentes sobre o tema de pesquisa, o currículo (trajetória acadêmica/profissional), a dedicação ao doutorado e a afinidade com a(s) linha(s) de pesquisa do orientador:

Entre o que eu tenho e o que eu desejo, há uma fossa no meio. Uma coisa a se planejar e outra que a realidade te dá. Eu procuro buscar pessoas sensíveis que não sejam apenas ligadas à técnica, que tenham a sensibilidade social (ORI4PPG5).

Olha, para o doutorado você tem que ter uma afinidade. Tem que saber um pouco a história da pessoa. Alunos que já estão no mestrado e gosto do trabalho do aluno e seguimos. Mas um aluno novo eu fico um pouco com medo. Faço uma entrevista antes e olho o projeto (ORI28PPG6).

E muitos eu recuso nessa hora quando eu pergunto: o que você quer nos próximos dois, três anos em que você vai passar comigo? Se eu perceber que o aluno não fará essa opção acadêmica para vida dele, eu falo: eu não quero perder nem o seu tempo e nem o meu (ORI19PPG6).

Aceitar ou não o doutorado envolve algumas coisas: eu vou querer saber onde a pessoa realizou o mestrado e se foi na área. Claro que eu tenho preferência por um aluno com um bom currículo e com disponibilidade para atuar integralmente (ORI36PPG7).

Eu não acolho uma pessoa que eu perceba que está querendo somente o título. Eu não aceito uma pessoa que esteja interessada em coisas que não estejam no meu escopo de atuação, expertise e interesse (ORI35PPG7).

Embora se possa considerar o imenso trabalho que envolve o processo de seleção dos candidatos ao doutorado e o tempo que a ele destinam os docentes, há uma lacuna que se apresenta diante das expectativas do orientador e do próprio esclarecimento do que é adentrar na pós-graduação estrito senso. Nos próprios programas de pós-graduação há a falta clareza sobre as funções, os direitos e os deveres de discentes e docentes e o que deles é esperado pela instituição de ensino. A falta desse registro permite que ambos estejam expostos a ações e posicionamentos bastante variados e à deriva de condutas que eventualmente podem acarretar em sérios impasses para a relação de pesquisa (LEITE FILHO e MARTINS, 2006).

Pelos relatos obtidos, os orientadores, em sua maioria, não costumam ter pontos prévios bem delimitados que os ajudem a esclarecer durante a entrevista quais são os compromissos dele e do doutorando, quais são as suas expectativas e exigências de agenda caso aceite o candidato, além de não explicitar o seu próprio modo de trabalhar – orientações individuais e/ou grupo, exigência e forma de produção científica ou se há grupos de estudo/pesquisa com o compromisso de participação. Há um aceite sem a clareza de que ali um contrato de trabalho mutuo está sendo firmado, com compromissos, prazos e consequências para ambas partes.

Cada orientador tem o seu estilo de trabalho, construído a partir da sua própria experiência, pessoal e profissional, dos seus valores, da sua crença no papel de educador, da sua própria visão de mundo. O sucesso da relação de orientação depende de posicionamentos favoráveis à sua aproximação e o respeito que orientadores e orientando terão pelas suas diferenças (VIANA, 2008).

É preciso considerar que a área da Saúde Coletiva, em razão do seu vasto campo temático, em que se dá a inserção e a aproximação de distintas disciplinas com a finalidade de produções acadêmicas e sociais (LUZ, 2009; OSMO e SCHRAIBER, 2015), acrescenta à orientação um peculiar desafio, em que é comum que orientadores e orientados tenham formações bastante diferenciadas. Essas relações possuem em seu ensejo a busca por um trabalho conjunto, mas carregam valores e formas de apreensão dos objetos que precisarão, dependendo caso a caso, de maior tempo para a aproximação e entendimento de visões disciplinares que tendem inicialmente ao embate, ainda que seja algo oportuno para uma proposta dialógica (CASTRO, 1978, ALVES et al., 2012).

Pela árvore de similitude do campo temático foi possível ressaltar pela coocorrência entre as palavras (número expresso nas arestas) como o ‘aluno’ e o seu processo de formação junto ao ‘orientador’ (relação) ocupam um lugar central no percurso da orientação:

Figura 7. Grafo da árvore de similitude por coocorrência de palavras do campo temático vivências e atribuições de orientar doutorandos na área de saúde coletiva.

Algumas palavras constroem um campo de objetivos e qualidades a serem alcançados pelo orientando (em vermelho), outras refletem a preocupação com um certo

perfil do atual doutorando que inicia o seu processo de formação com carências teóricas e metodológicas (verde), principalmente ligadas aos passos iniciais da investigação que tendem a interferir no desenvolvimento de sua autonomia de pesquisa:

Às vezes, o aluno chega com um banco de dados para ser orientado. Mas ter um banco de dados não é necessariamente você ter feito uma pergunta no campo da Saúde. No campo da Saúde e da Saúde Pública, o que está acontecendo é que os dados já existem e se acha que quem vai resolver isso é um estatístico (ORI6PPG5).

Tem alunos que chegam com uma formação de mestrado um pouco deficiente. Aluno que chega para o doutorado e tem que voltar às disciplinas e nas condições para se qualificar, e mesmo ainda no doutorado, acaba sendo um lugar de consolidar um conhecimento que deveria ter acontecido no mestrado. É uma experiência que converso com colegas e acaba sendo compartilhada (ORI13PPG5).

De forma simplificada, é como se ele estivesse em uma formação menos aprofundada do que era antes. Inclusive com menos formação teórica e menos capacidade de ser um líder de pesquisa ao final do doutorado. Pode ser que eu não tenha todos os elementos para fazer um bom julgamento, mas eu também não sei se são só os meus doutorandos, mas pelas conversas que eu tenho com os meus colegas, o desafio maior para orientação de doutorado é trazer o aluno para o nível de desenvolver capacidade de autonomia (ORI39PPG7).

Refletir como o orientador e o orientando vivenciarão seu processo de trabalho a partir de modelos que propiciarão a ambos uma forma de conciliar diferentes estratégias de ensino-aprendizagem é uma questão emblemática para a orientação (LEE, 2007).

Há sérios comprometimentos conceituais e de formação para a pesquisa que ocorrem desde o ensino médio até o final da graduação. Mas a questão que fica é como abordá-los na pós-graduação, pois é só quando o discente chega ao estrito senso e segue por uma via de aprendizados para a pesquisa é que se dará conta disso. Para ampliar ainda mais essa problemática, o discente terá que enfrentar uma rotina em que lhe serão cobrados uma série de outros requisitos para a sua formação e, especialmente no atual modelo avaliativo, que cobra por maiores resultados com um tempo cada vez mais diminuto (GALVÃO, 2007).

Soma-se a esse contexto a instalação de uma experiência educacional nos programas de pós-graduação voltada para a reificação de modelos de eficiência de aprendizado, destinados a uma produção científica cada vez mais acentuada com forte tendência ao produto e menor capacidade de averiguação de seus processos (CAVALCANTI e PEREIRA NETO, 2014).

Os déficits conceituais e metodológicos que comprometem a produção não costumam ser realmente trabalhados, ao mesmo tempo em que surge a necessidade por espaços de partilha para a qualidade da relação de orientação e para o suporte aos estressores presentes na pós-graduação que têm provocado o adoecimento de discentes (VIANA, 2008; FARO, 2013).

Não se trata apenas do acolhimento dado aos pós-graduandos, sejam eles mestrandos ou doutorandos, trata-se essencialmente de um processo de respeito e transparência de deveres e também de direitos que promovam segurança no processo de aprendizado (VIANA e VEIGA, 2010)

5.2.3. O convívio acadêmico e o bem-estar dos orientandos

Para os orientadores, a simples imposição de uma temática ou direcionamento, traz desgastes que aumentam as chances de insucesso nessa parceria. No entanto, fica a eles atribuído - o que gera um estado de tensão - o desafio de manter um posicionamento crítico e instigador que responsabilize o doutorando a assumir o papel de protagonista da sua investigação:

As coisas que são produzidas não vêm só da pessoa que pesquisa, também são um produto social. Cada caso é um caso. São ações subjetivas que só o indivíduo pode viver. Uma contribuição importante sobre valores. Questões da ética e o que se espera. Para desenvolver uma pesquisa tem que haver motivação (ORI4PPG5).

Produção pensando no aluno e não no conforto do orientador. Eu trabalho em ajudar o meu aluno a ter autonomia. Mestrando precisa aprender a repetir uma receita de bolo. O doutorado precisa inventar essa receita (ORI5PPG5).

É importante fazer perguntas de importância científica e, para fazer perguntas com relevância científica, você precisa fazer uma série de perguntas sem a menor importância. Qual é a pergunta que alguém vai fazer hoje que não está no Youtube (ORI6PPG6)?

Em segundo, a valorização e ajudá-lo a descobrir o que de fato o que interessa a ele. Qual é a questão dele. Uma tese, por mais que você queira ver como uma especialização, um somar o currículo, são quatro anos da sua vida em que você se compromete com uma coisa. Tem que ter uma certa relação afetiva, no sentido do interesse e comprometimento com o que eu escolho estudar (ORI25PPG6).

É parte da função do orientador, ao ser o tutor de um pesquisador em formação, incentivar seu aluno a vivenciar atividades de educação científica e ser corresponsável pelo aprendizado das questões éticas que envolvem a pesquisa (FAPESP, 2012). Mas é também do discente, a responsabilidade de assumir um posicionamento favorável ao seu

aprendizado, que busque ser o protagonista de seu trabalho, e no caso do doutorado, uma responsabilidade ainda maior, o desenvolvimento de uma tese, o que envolve produzir qualitativamente um conhecimento que traga em sua originalidade uma contribuição para o seu campo de saber (SEVERINO, 2009; ALVES et al., 2012).

Se existem reflexões sobre o papel do orientador e da instituição no suporte ao bem-estar do orientando, também há expectativas dos entrevistados que se voltam para o doutorando como coparticipe do processo formativo: colaborar junto ao grupo de pesquisa, ao próprio orientador, como um indivíduo capaz de exercer com desenvoltura o trabalho, tanto para a obtenção de sua autonomia de pesquisa, quanto para um ganho de mutuo crescimento na parceria orientador-orientando.

Os docentes ressaltam que a assiduidade e a disponibilidade para a dedicação ao doutorado, assim como o compromisso com o cumprimento de prazos, refletem não apenas nas questões curriculares da formação, mas no bem-estar que se estabelece no percurso do doutorado e em seu convívio com o seu orientador:

Uma pessoa que vai fazer doutorado e não sabe nem por onde começar não é um bom indicativo para o doutorado. O contato com a gente também é muito importante para que ele se sinta seguro (ORI2PPG5).

Tem havido mais solicitações para prorrogação dos prazos de defesa e também desligamentos. Para mim isso é fruto disso, a mistura com o mundo do trabalho (...). Isso porque a gente pode ter a escuta, mas num dado momento você fez essa escolha e agora ou você abre mão ou precisa ver o que vai fazer para conciliar (ORI24PPG6).

Que eles tenham um tempo para que façam suas disciplinas. De fazer um bom projeto de pesquisa, tempo para a pesquisa de campo e que possam ter a disponibilidade de orientação. Ali está um sujeito inteiro com suas dimensões pessoais, é claro que isso vai interferir, seja porque existem também questões com o outro emprego ou problemas familiares, alguns que trabalham e ficam paralisados pelo medo da pesquisa, pelo medo da escrita (ORI44PPG7).

Outro importante suporte para o bem-estar do discente, na visão dos orientadores, estaria no bom relacionamento orientador-orientando, em que se torna significativo para a relação que o doutorando tenha a liberdade no exercício do diálogo, para pensar e tomar certas decisões que envolvem ter a confiança do seu orientador:

Eu falo muito nisso pensando nos processos de orientação que eu tive de chegar cheia de dúvidas e de angústias, e de ter uma orientadora, no caso do doutorado, que depois de uma hora de conversa comigo eu saía leve, flutuando, com várias luzes acesas e com várias possibilidades. Ela foi um modelo de orientadora. Eu

sempre me espelho nela para pensar como é que eu vou fazer a mesma coisa (ORI3PPG5).

Em primeiro lugar, passar para o aluno algumas sensações que são verdadeiras e importantes. A sensação de ter alguma liberdade. Ele não está escravo do que acordamos. Passar para ele a minha confiança. Ele tem essa liberdade porque eu confio que ele vai fazer e realizar as coisas (ORI18PPG6).

Liberdade. Eu acho que ele tem que se sentir livre em questionar, propor e debater qualquer coisa. O que casa com a questão da autonomia e da motivação. O doutorando tem que se sentir completamente livre para propor da coisa mais estúpida à mais brilhante, é aí que a gente cresce (ORI38PPG7).

Pensar no bem-estar do orientando e trabalhar com uma perspectiva de quem se põe no cuidado e zela por uma formação que seja significativa pelo ato de ensinar a educar são elementos inerentes à função de orientar (FERREIRA et al.,2009).

O programa de doutorado da KING'S COLLEGE (2015), como suporte à relação de orientação, oferece o suporte de profissionais na área de *coaching* que podem mediar conflitos e auxiliar na resolução de problemas. Oficinas de apoio para a discussão de propósitos e expectativas da orientação podem ser significativas para um bom relacionamento entre orientadores e orientandos, principalmente para os docentes que estão iniciando as suas atividades de orientação (BARNES,2010).

Em alguns casos, o orientador pode ser de fato não apenas a principal, mas a única referência para um orientando. E é claro que uma boa aliança entre orientador-orientando é algo desejado. Assim se faz de fundamental importância que expectativas de ambas as partes sejam expostas e discutidas abertamente nos processos decisórios. Mesmo as afinidades disciplinares que podem ter sido uma condição necessária para o início da orientação, não se sustentam como condição suficiente para a manutenção da qualidade da relação (SCHLOSSER et al., 2003; SCHLOSSER e KAHN, 2007).

5.2.4. Expectativas voltadas aos doutorandos

Os orientadores esperam que o doutorando auxilie e seja parceiro em suas pesquisas e/ou no grupo de pesquisa. Aspiram um doutorando mais inquieto e participativo, em que se estabeleça mais diálogo, que entenda que a produção científica tem a sua autoria pessoal, mas costuma ser o esforço de um coletivo, do compartilhamento de ideias e vivências com seus pares:

Espero que ele aposte, que ele passe pela crise em achar que não vai conseguir. Ela está presente para dizer que é o final, que tudo vai dar certo. Espero que ele tenha coragem de enfrentar os desafios que são muitos por estar fazendo algo que ninguém fez. Quando você entra numa relação, é porque espera que esse outro aceite ir até o fim, que ele aceite enfrentar os desafios (ORI07PPG5).

É um aluno inquieto e isso me dá muita satisfação. É uma pessoa que você trafega na horizontal, e é claramente diferente dos outros doutorandos, aos quais eu tenho uma relação mais convencional, de uma relação mais vertical. Com esse aluno eu especialmente tenho mais diálogo. Com esse aluno eu tenho uma relação que também me enriquece (ORI34PPG6).

Cabe a ele fazer e eu só posso orientar quanto as possibilidades. Se ele acolher ou não é uma decisão dele, para que ele tenha um resultado do trabalho que sinta ser dele (ORI42PPG7).

Essa visão está em consonância com FREIRE (2011), quando o autor afirma que a educação só é transformadora e emancipatória quando auxilia na formação de sujeitos críticos, que tolera sua insubordinação produtiva, com capacidade para pensar autonomamente seus valores e desenvolver atividades que possam produzir inovações para além da reprodução.

Em sua particularidade, o doutorado tem por função um trabalho de aprofundamento teórico-metodológico em que está em jogo a formação intelectual do discente (COSTA et al., 2014). MACHADO (2012) salienta que a atividade de orientação exerce nesse sentido um papel de fundamental importância para o discente em seu aprendizado de pesquisa, escrita e produção em seu “processo subjetivo de tornar-se autor” (p. 61).

Para uma formação autoral com vistas à autonomia intelectual do discente, será necessário um investimento de tempo em conversas, discussões, leitura e escrita supervisionada do orientador. Mas longe de estar ordenada por uma visão tradicional do docente nesse processo de aprendizado, a orientação tem por função potencializar em seu espaço-tempo, pela via educacional, um lugar inédito ao discente que passa a ser o protagonista de sua trajetória do aprender no fazer (MACHADO, 2012).

Se as atividades na pós-graduação exigem do orientando um compromisso sistemático pelo cumprimento de formalidades ligadas às disciplinas, aos trabalhos e à vivência acadêmica com seu orientador e demais discentes, também significa ter a oportunidade de pertencer a um contexto problematizador, conceitual, de ganho

epistêmico para uma leitura crítica do que a ele é apresentado, de sua questão de pesquisa e das práticas do universo acadêmico, que não podem ser reduzidas a exigências técnicas em um sistema que prima pela criatividade e a inovação (SERVERINO, 2012).

E nesse sentido, o que se defende aqui é que haja ampla discussão sobre o papel do aprendizado para a formação de doutores. O ganho de novos repertórios com problematizações pertinentes necessita de constantes refinamentos. O aprender a partir de uma posição crítica e problematizadora envolve incentivar no doutorando uma postura ativa desde sua leitura, na forma como dialoga com os autores, o que significa mudar o seu papel de receptor da teoria para interlocutor com os quais os saberes estão sempre em jogo, entre aqueles que são produtores e aqueles devem estudá-los com critérios e visão crítica sobre os contextos em que foram produzidos, bem como as suas intenções.

5.2.5. Posicionamentos e atribuições na orientação de doutorandos

Nas diversas formas de comunicação, da oralidade à escrita, são apresentados os problemas e as intenções de seus autores. Como afirma LÉVY (1993), a escrita tem ainda a sua particularidade reificadora, pois “aposta no tempo” (p.88), na permanência e na ressonância para além do contexto em que foi produzida pelos seus autores. Desta forma, torna-se imprescindível que o doutorando tenha um posicionamento crítico para transformar as lacunas, o hiato, em um espaço fecundo para análises que não se reduzam a reproduções ajustadas de um conhecimento previamente aceito.

No estudo, ainda que mencionado por um número maior ou menor de orientadores em cada curso, as carências ligadas ao exercício da escrita estão presentes em boa parte dos programas. Problemas ligados à ortografia, assim como o desenvolvimento de uma boa redação argumentativa. Aprender o que diferencia a escrita e, a que ela se propõe, nos diferentes momentos de produção teórica:

Escrever, claro que é uma coisa difícil, e a única forma de romper com essa dificuldade que conheço é escrevendo, escrever e corrigir e escrever e corrigir e olhar de novo. Mas às vezes a pessoa pode sair chorando, ainda que as críticas possam ser ditas de forma delicada (ORI07PPG5).

O aluno tem que saber qual é o prazo e chegar lá, mas você como orientador que tem que ajudar o aluno a isso. Agora, você como orientador não pode tomar a escrita pelo aluno para salvar o aluno. Se o aluno não sabe como fazer o seu

produto final, a sua tese, vem cá e senta aqui que eu te ajudo a fazer, mas é você quem a fará, não eu (ORI31PPG6).

Eu acho que estamos com problemas graves de português. Eu estudei em escola pública. E a escola pública ficou muito ruim. Eu e amigos tivemos que sair para fazer o segundo e o terceiro ano do ensino médio. Havia uma boa formação e foi se perdendo. Hoje nós temos uma grande deficiência, seja aqui e de outras bancas que eu participo em outros estados, é a questão da escrita. A escrita é o reflexo de uma vida toda de leituras, de entendimentos, e isso é uma coisa que está complicada. Gramática errada, mas o pior de tudo, a sequência lógica está errada e o texto não te leva a lugar algum. O aluno que tem deficiência para escrever também tem dificuldade para ler. Eu converso com professores de outros programas e isso está acontecendo no Brasil inteiro. Para o nosso esquema de produção de teses e artigos é uma coisa complicada (ORI38PPG7).

Um importante aprendizado da escrita. Aprender a diferença entre um projeto e uma tese. Aprender essas diferenças é a possibilidade de aprender a lidar com sínteses e a capacidade de operar com sínteses, de apontar questões que terão desenvolvimento posterior (ORI44PPG7).

Alguns autores têm apresentado propostas de procedimentos pedagógicos para o desenvolvimento de uma escrita acadêmica em diferentes módulos com habilidades a serem aprendidas pelos pós-graduandos. THOMAS (2011) propõe uma formatação de planejamento de pesquisa que irá discutir conceitualmente e estrategicamente o desenvolvimento de cada etapa do plano de trabalho a ser realizado pelo pós-graduando: perguntas iniciais para abordar o estudo – proposta do estudo, ideia central, pergunta de pesquisa e uma linha do tempo para o desenvolvimento das atividades; estratégias para a revisão de literatura, mapas para organização das perguntas e direcionamento das atividades; elaboração de quadro teórico e metodológico para o delineamento do estudo; o instrumento e o campo de pesquisa, as expectativas quanto a produção de dados e os resultados esperados, a análise dos dados, a escrita da pesquisa e a melhor escolha por um título que possa representá-la.

GODFREY (2016) concebe um trabalho estruturado em etapas que têm por finalidade oportunizar ao pós-graduando o desenvolvimento argumentativo e a maior clareza na exposição de suas ideias. Inicia com um importante trabalho de desmistificação da escrita acadêmica, descartando chavões como a ideia de talento nato, de uma única forma/estilo a ser seguido, que fazer contribuições críticas oportunas é se ater apenas as partes que considere negativas ou mal escritas. O autor faz uma importante apreciação sobre as questões ligadas à temática do estudo, construção de sentenças, formas de construir argumentações e constrói um modelo com diferentes

estágios a partir de elementos que considera essenciais para o avanço gradativo do raciocínio e da escrita: a produção de uma escrita crítica e contextualizada; a estrutura, a clareza e a precisão no intento de uma escrita mais efetiva; a descoberta de uma voz própria de autoria; e os processos da escrita e da reescrita que exigem planejamento, rascunhos e revisão.

Já WILLIAMS (2014) parte das seis perguntas amplamente utilizadas na metodologia científica – O que? Por que? Quem? Quando? Onde? Como? – para desenvolver um trabalho que se inicia desde a forma como se lê/estuda uma referência (leitura crítica), até a sua progressão final em uma escalada para o que refere como a obtenção de pensamento crítico: diferentes processos que envolvem a aquisição de uma informação; pontuações sobre as vias de compreensão - pontos em questão, pressupostos, argumentação e evidências apresentadas; análise crítica, comparação com outras ideias semelhantes e dissemelhantes e síntese; elaboração de questões para o projeto de pesquisa e o avanço no desenvolvimento das inferências iniciais, argumentação e pressupostos que justificam a pesquisa.

É importante levar em consideração que a entrega de uma tese tem por finalidade o cumprimento de distintas finalidades. O seu produto final pode ser entendido como requisito para a obtenção do título, como resultado de um processo de formação que tem por finalidade o aceite da comunidade acadêmica que o avalia ou ainda como proposta para o avanço de um determinado conhecimento científico. Contudo, o ideal é que o pesquisador se identifique profundamente com o seu trabalho pois, conforme afirma FREITAS (2012), “viver a tese é preciso!” (pg. 223). Perder o horizonte acadêmico do processo de formação em todas as suas nuances é deixar de incluir que a produção de uma tese preenche também uma “função social (...) que a tese é parte indissociável da formação de um pesquisador, em que este será um elemento multiplicador onde quer que ele esteja” (p. 284).

Nesse sentido, a reciprocidade no respeito às diferenças é de suma importância para um processo de formação que queira se fazer educativo para ganhos de distintos repertórios e habilidades que deverão ser conquistados ao longo de um percurso de quatro anos (VIANA e VEIGA, 2010).

5.3. Contribuições da orientação para formação de professores pesquisadores

5.3.2. Contribuições para a formação de docentes pesquisadores

Boa parte dos docentes elenca um conjunto de ações que passam a ser esperadas quando seus orientandos possuem bolsa de estudo: dedicação exclusiva; maior frequência e convívio; envolvimento nas atividades do programa; envolvimento na organização do grupo de pesquisa; estágio no programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) e auxílio em sala de aula; maior tempo e disponibilidade para estudar e desempenhar atividades ligadas à sua pesquisa e o cumprimento dos prazos:

Eu espero que o doutorando bolsista se envolva mais. Um doutorando com liberação do trabalho deve se dedicar mesmo. Não só ao seu projeto de doutorado, mas a uma tutoria em cascata, doutorando que está junto com mestrado e o mestrado que está junto com o IC (ORI9PPG5).

Espera-se que ele não atrase nos prazos, na qualificação, senão ele perde a bolsa. Ele tem que dar um retorno do dinheiro público. A pessoa tem que aproveitar porque quem está pagando é o público. A gente espera dedicação total. A todos os alunos, a gente exige rigor, mas a esse especialmente. Ele inclusive assina um termo de compromisso. A organização é assim (ORI21PPG6).

Espero dedicação do bolsista. Horas na universidade! Por que isso faz parte do contrato. Tem que ter dedicação, tem que vir. E eu penso que o aluno, quanto mais ele está aqui, mais aproveita. A gente conversa de tudo, até do que não presta. Faz parte do crescimento do aluno e do professor. É importante que ele esteja a maioria dos dias da semana comigo (ORI38PPG7).

Bolsas de estudo são bastante desejadas pelo orientando e pelo orientador, pois possibilitam ao discente se dedicar integralmente ao doutorado, com maior tempo e disponibilidade pessoal para desenvolver sua pesquisa, bem como obter um melhor aproveitamento das atividades acadêmicas. Quanto ao orientador, em relação à formação do discente, o compromisso assumido pelo discente estabelece prazos e regras mais bem definidas para a participação acadêmica do orientando e a sua conclusão do curso, com bom efeito cumulativo dessa experiência quando pode ser vivenciada ainda na graduação e, posteriormente, no mestrado e no doutorado (VELLOSO e VELHO, 2001).

Desta forma, é fundamental importância que esses acordos e compromissos sejam claros e preservados mesmo diante de possíveis mudanças no cotidiano acadêmico e das vidas pessoais do docente e do discente. A dedicação integral à pós-graduação com o auxílio de bolsa coloca o orientando em uma posição mais suscetível,

de maneira que se intensifica um período em que o discente fica à margem de sua rotina como profissional da área para viver um cotidiano como estudante (MENDES et al., 2014).

É a partir de posicionamentos conjuntos mais favoráveis e esclarecedores da agenda de atividades que o orientando também poderá organizar a sua agenda em função das demandas da pós-graduação e das condições de disponibilidade do próprio orientador (GALVÃO, 2007). Se há exigências trazidas no estudo sobre a dedicação exclusiva do doutorando, não foi abordada pelos docentes qual é a responsabilidade que fica a cargo do orientador no processo de auxiliar esse discente, que está dedicado em tempo integral, para que obtenha o seu melhor aproveitamento acadêmico.

A própria rotina do docente acumula várias funções que ocasionam dificuldades para realizar todas as atividades que necessita cumprir e que acabam por disputar o tempo e a qualidade da agenda para a orientação. Foram trazidas pelos docentes algumas obrigações acadêmicas como a submissão de projetos, prazos e metas de produção, atividades de extensão, disciplinas, cargos de coordenação, bancas, pareceres, relatórios, inúmeras pautas administrativas, a falta de uma secretaria para auxílio na organização financeira de projetos, entre outros afazeres:

O problema que está acontecendo é que se acumula a função de pesquisador, orientador, reuniões, viagens, e não há tempo para nada e o orientando fica solto e muito ansioso (ORI11PPG5).

Agora como orientadora não tem sobrado tempo para isso. Você quando é pesquisador é ótimo. Alunos e projetos. Mas quando você assume os cargos de gestão, isso te distancia muito. Você tem cargas burocráticas muito grande. E o tempo fica como uma redução muito drástica. Hoje eu sinto falta de sentar como o grupo para pensar a ciência (ORI28PPG6).

O tempo do professor também ficou escasso. E você pode dizer que há coisas glamorosas: ir a congressos internacionais, mas nem sempre! Nem sempre são coisas prazerosas que trazem créditos para o seu currículo. Uma atividade que envolve muito tempo são pareceres que envolvem manuscritos, julgamentos de projetos para agência de financiamento, relatórios. Além de publicar, você tem que preparar projetos com cronogramas, orçamentos, tomadas de preço, colaborações e, vamos dizer assim, de quatro propostas, uma é aprovada e financiada, principalmente agora que houve um corte de recursos (ORI35PPG7).

O tempo para o discente desenvolver as suas atividades com supervisão educacional está vinculado ao tempo do seu orientador. Mas o próprio docente está condicionado à mesma lógica avaliativa do tempo e ainda a uma rotina de inúmeras

atividades que comprometem a sua disponibilidade para o atendimento de seus orientandos (LEITE FILHO e MARTINS, 2006; VIANA, 2008). Entretanto, fica explícito para os docentes que uma ampla vivência acadêmica é desejável a todos os doutorandos, vivências em sala de aula, desenvolvimento de um raciocínio mais amplo e crítico sobre a pesquisa no âmbito da pós-graduação e o relacionamento nos diferentes espaços de convivência, independentemente de serem bolsistas.

Outro importante aspecto, talvez o maior valor em que aqui se possa considerar uma representação social ligada ao doutorado, é a sua finalidade de prover doutores com autonomia científica. O desenvolvimento de autonomia em pesquisa é claramente trazido como um diferencial próprio do tornar-se doutor:

É importante que um doutorando tenha autonomia, desenvolva projetos e desenvolva habilidades na orientação, pois vai ser um orientador (ORI3PPG5).

Claro que o doutor, ele precisa ser mais autônomo que o mestre em relação as lacunas de conhecimento. Ele tem que ser mais safo, autossuficiente, capaz de resolver problemas de uma forma mais autônoma (ORI23PPG6).

Você não tem que dizer o que o orientador quer ouvir, mas dizer bem o que você quer dizer. Se você quer falar o que pensa, fale, mas tem que aprender a contrapor, fazer bem a dialética e propor novos caminhos. É no doutorado que você começa a exercer a vida docente e de pesquisador. A participar de congressos de uma outra forma. Não mais como ouvinte, mas como um ator mais protagonista (ORI43PPG7).

Os orientadores conferem bom apreço aos doutorandos que tenham iniciativa em procura-los e também se colocar à frente na busca por soluções para as suas dificuldades ligadas às etapas que necessitam ser executadas em seu estudo. Mas cabe aqui uma nova contextualização sobre o contrato. Pensar os mecanismos que, na entrevista de doutorado, poderiam marcar as diferenças de contrato entre os candidatos do mestrado e o doutorado. Que o doutorando não é uma mera continuidade do mestrado, pois nele os orientadores deixam claro que esperam do discente uma maturidade diferenciada, tanto pelo seu autogerenciamento durante o seu percurso quanto a expectativa de um ganho de autonomia em pesquisa ao final desse processo.

A orientação no doutorado, em seu percurso previsto com até quatro anos de duração, tem um profundo impacto na vida acadêmica, pessoal e, posteriormente, na carreira acadêmica do futuro doutor. Não é sem propósito que diversos estudos retomam a importância de encontros em que se discutam as expectativas docentes e discentes em

prol de uma relação que possa ser baseada em uma aliança de trabalho, que se apoie na reciprocidade e na busca por um direcionamento que seja produtivo para ambos (KNOX et al., 2006; SEVERINO, 2009; INMAN et al., 2011).

A própria figura do orientador precisa ser melhor trabalhada. Como enfatiza SEVERINO (2009), o orientador não tem a função de pai, psicólogo ou defensor, mas também não deve cumprir o papel de algoz ou ditador. A definição do papel do orientador necessita de maior precisão e esclarecimento para que o trabalho intelectual possa seguir em sua dialética, com uma proposta que tem por função um projeto científico.

Paralelamente, a figura do orientando também necessita de esclarecimentos, pois não pode ser ora considerado um subordinado a quem cabe a obediência baseada uma relação autocrática, ora um pós-graduando em pleno desenvolvimento que pode permanecer apartado de seu orientador em nome de uma suposta autonomia que ele tenha que desenvolver e que culmina em sérios problemas para o discente para a produção de sua tese, além de um profundo sentimento de angústia e solidão diante dos desafios a serem transpostos (VIANA, 2008; ALVES et al., 2012).

Segundo os docentes, o orientador ocupa um lugar central e de referência organizadora que transmite valores ao doutorando e lhe possibilitará incentivo, apoio, acessos e também importantes delimitações em sua trajetória, o que inclui a antecipação de um cenário para auxiliar o orientando em possíveis dificuldades que irá encontrar:

O papel do orientador, se ele tiver condições, é antecipar o cenário. Uma liberdade que possa ser amadurecida, discutida, pensada. Tem gente que é perversa, sabe que o aluno vai bater na pedra e deixa o aluno passar por isso para depois dizer que sabia que isso aconteceria. É a vaidade de alguns acadêmicos (ORI4PPG5).

Não há nada de formal que o prepare a ser orientador. Essa é a visão que eu tenho. Isso permeia um pouco a relação orientador-orientado, em que alguns orientadores, quase deseducam o aluno a ser orientador, com exemplos e intervenções ruins (ORI4PPG5).

A pós-graduação tem essa coisa de professores deuses, com um jeito muito sério e rígido. Essa divisão parece que as vezes um orientador não entendeu que ele está formando um colega, não é alguém do ensino médio. A rigidez em que o professor aguarda receber o aluno em seu gabinete e não dá acesso ao aluno. Tem orientador que se não gostar do que o aluno escreveu, não o recebe (ORI28PPG6).

Cabe também ao orientador o incentivo ao espírito colaborativo e de parceria, a importância da escuta atenta e a transmissão de valores presentes na vida acadêmica, pois a vivência conjunta ao orientador é um aprendizado que leva o orientando a incorporar valores éticos e sociais para a formação de futuros docentes e para além dela:

Se nós não trabalharmos construtivamente para que nós nos tornemos pessoas melhores, só a tese não vai resolver. No mundo de tanto acesso de informação eu trabalho com mais profundidade porque é chamado de letramento, o que você quer? Você quer ouvir ou você quer escutar. A importância de agregar saber a outros fazeres é evidentemente incorporar outros saberes ao nosso próprio fazer (ORI10PPG5).

Ajudar os alunos a terem clareza da questão que têm. E junto a isso fazer o papel de ajudar eles a refletirem sobre qual o papel que o doutorado tem na vida deles. Quatro anos investidos, a experiência de vida, o que ele quer com o doutorado, o que vai acrescentar a ele (ORI25PPG6).

Primeiro tem sempre os elementos da singularidade. E isso o orientador precisa compreender, que as pessoas são diferentes. Eu vou relembrar o meu passado médico a cada doença o seu tratamento, a cada indivíduo aquilo que lhe é terapêutico. As necessidades são diferentes (ORI35PPG7).

Vale reafirmar que é pela orientação que o cotidiano acadêmico será percebido e inicialmente contextualizado (VIANA e VEIGA, 2010). É nela que as questões de pesquisa também se ancoram para encontrar apoio na assimilação das antinomias do campo científico que podem reprimir a criatividade e provocar enrijecimentos pelos conflitos simbólicos vivenciados no *ethos* e no *habitus* acadêmico (BOURDIEU, 2013; ALMEIDA FILHO et al., 2015).

Assim, o processo de orientação na pós-graduação reafirma-se como espaço de fundamental importância para a introdução de conceitos e de valores que são próprios da área em que se investiga, de métodos e estilos de escrita, bem como da própria cultura acadêmica que é vivenciada na intersubjetividade pelo par orientador-orientando durante o percurso acadêmico.

5.3.3. Estratégias de formação e suporte institucional aos docentes e discentes

Os orientadores, para obter resultados satisfatórios de seus discentes, desenvolvem diferentes estratégias de ensino e aproximação com os orientandos, que também envolve pensar o processo formativo: reuniões em grupos de estudo e de pesquisa, seminários, buscar coorientadores, e incentivar a experiências com outros docentes e instituições:

Incluir no planejamento disciplinas voltadas às condutas que às vezes ficam invisíveis e que influenciam diretamente no desenvolvimento de uma disciplina, ou no desenvolvimento de uma relação que durará dois ou quatro anos. Todas aquelas exigências que a gente recebe, a gente repassa para o aluno e eles acabam não dando conta (ORI3PPG5).

Sexta-feira eu faço basicamente reunião de equipe. Entro e saio de diferentes núcleos de pesquisa. Eu disse às alunas quanto a uma abordagem sobre um tema de pesquisa – eu disse a elas que ao final do projeto elas têm que me trazer o quanto estão apropriadas em seus projetos, que o campo de pesquisa tem que pertencer a aluna (ORI19PPG6).

Quando também há oficinas de artigo, você passa três dias com alunos de outros orientadores e conversa, fica sabendo de questões pessoais, são questões de aproximação (ORI21PPG6).

Eu estimulo que os alunos nos primeiros anos, principalmente em que eles estão fazendo seus créditos, que eles conversem e tenham a opinião de outras pessoas, terem outras perspectivas e até engajarem um coorientador (ORI39PPG7).

De fato, por sua importância, a orientação ocupa um *locus* privilegiado em que o corpo docente possui um papel representativo que é central a uma instituição de ensino superior, ao refletir seu recurso humano e capital intelectual para a qualidade da formação discente e prospecção dos objetivos institucionais (GATTI, 2001; BOURDIEU, 2013).

Entretanto, estudos nas últimas décadas têm investigado a forma como a orientação é tradicionalmente realizada com impactos principalmente voltados ao orientando, em que se repercutem questões pessoais para o discente e para a sua carreira profissional, considerando inclusive a sua própria formação enquanto docente para formar outros profissionais ligados a academia (LEITE FILHO E MARTINS, 2006; VIANA & VEIGA, 2010; ALVES et al., 2012).

O que se problematiza são as repercussões de uma cultura internacionalmente instituída na pós-graduação, que tem por princípio que um doutor pesquisador pode orientar a formação de outros docentes, calcado apenas em sua própria vivência como discente e sem nenhum outro preparo pedagógico para tal (LEITE FILHO e MARTINS, 2006; LEE, 2008a).

Novos estudos vêm chamando a atenção para uma abordagem didática da orientação centrada apenas em práticas de atuação individualizada e, em vários casos, autocrática, em que o orientando passa a manifestar insatisfações em sua convivência

com o orientador. O espaço de orientação, além de ser a principal referência para o discente na pós-graduação, se torna por vezes a única com a qual o discente conta para a sua formação em pesquisa e docência para formar futuros professores pesquisadores (SCHLOSSER e GELSO, 2005; HUBER, 2010; INMAN, 2011).

Faz-se imprescindível enfrentar uma estrutura estabelecida que traz consigo representações e práticas engessadas, próprias de um campo em que o *habitus* reifica condutas por um saber ancorado em consensos, que não dialogam com a própria forma científica, e nem educacional, de questionar as suas verdades na busca de reformular pensamentos que possam ser inovadores para a formação de profissionais que terão o compromisso de transformar a realidade social em que vivem (GATTI, 2001; MOSCOVICI, 2009; BOURDIEU 2004b).

Os estudos de LEE (2007, 2008a) sobre os diferentes modelos conceituais que orientam as práticas de orientação e a sua permanente intervenção (LEE, 2012) em trabalhos voltados às atividades reflexivas de formação de orientadores, representam um avanço teórico pela reformulação de práticas de educação que se dão no universo acadêmico sem possuírem embasamentos pedagógicos.

Nesse mesmo sentido, o modelo da VITAE (2013) para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas inerentes a formação na pós-graduação, desde os seus passos iniciais ao ganho de competências para a autonomia do doutorando, é um exemplo do rico universo que pesquisas e modelos teóricos podem implementar para a qualidade da formação de doutores.

O programa para o desenvolvimento de pesquisadores desenvolvido pela KING'S COLLEGE de Londres (2015) é outro importante incentivo para repensar quais estratégias de ensino podem ser acrescidas para aumentar o impacto educacional, social e de produção acadêmica, em que o qualitativo do ensino se expressa também pelo quantitativo que ele é capaz de produzir.

As orientações coletivas, com formação em redes de colaboração e apoio e grupos de pesquisa, são formas práticas de estabelecer uma relação de orientação que mantenha o orientador como o vínculo de principal referência ao orientando, mas descentrado de um papel solitário que tende a ser exaustivo a ambos, e dificultoso ao próprio orientador que se encontra cada vez mais tomado de atividades outras na

academia que não estão voltadas ao ensino do professor pesquisador (WISKER et al., 2007; MAYS e SMITH, 2009; VIANA e VEIGA, 2010; MENDES et al., 2014).

Por meio dessa vivência de diferentes cooperações e aprendizados, se consolida na prática uma agenda programática de atividades, percursos acadêmicos e habilidades a serem desenvolvidas com o orientando para formação em pesquisa e a produção acadêmica, em que o orientador é tomado como um modelo de orientação a ser seguido (ou não): uso de recursos e formatos de orientação individual e/ou em grupo; elaboração e submissão de projetos; participação em grupos e/ou laboratório de pesquisa; apoio no desenvolvimento de trabalhos em equipe com outros doutorandos, mestrands e ICs; produzir (coletar) e acompanhar a produção de dados de outros membros do grupo; elaboração de artigos, livros, cartilhas, trabalhos acadêmicos e, por fim, a tese.

É preciso estar num grupo de pesquisa que vai subsidiar a ele questões teóricas com referenciais e que o grupo seja um estímulo para ele e não que ele acabe sendo num peixe fora da água (ORI1PPG5).

O bem-estar que eu considero para um doutorando meu é o que eu espero para o doutorando: é ele achar que ele pertence ao grupo de pesquisa no sentido mais amplo que você possa imaginar. Que ele está participando de uma ideia e um projeto. Que ele vai poder colocar o nome dele ali (ORI16PPG6).

A orientação é fundamental. E você enxerga isso quando você tem orientação a distância. Você enxerga isso quando você troca assuntos por e-mail e não vai. Aí você marca orientação por Skype. A entonação e o jeito de dizer. Você tem uma parte em que você tem que ajudar o aluno para que ele enxergue que vai ser doutor (ORI28PPG6).

É muito importante que alunos de mestrado e doutorado estejam juntos. O aluno de mestrado está se vendo nesse sentido. A colaboração com professores, inclusive de outras instituições. Essa colaboração promove um ânimo nos alunos de se sentirem participantes de outros projetos, da produção de artigos, e quando vejo esse aluno já está ajudando outros alunos. Pesquisa é colaboração. A coisa de colaborar é importante, a interlocução com os colegas. Isso faz uma diferença enorme (ORI37PPG7).

Ao desenvolverem diferentes estratégias de atuação para a formação de doutores foi visível acompanhar relatos com muita vivacidade apresentada pelos docentes, com acentuada tônica para algo que trazia junto às suas falas a diversão, entusiasmo quando se falou de trocas, e de atividades em grupo que incluíam um sentimento de pertencimento e referência ao coletivo vivido pelo próprio orientador. Também foram relatados o que os orientadores consideram ganhos de grande importância para o discente, voltados ao convívio acadêmico, de desenvolver sua escrita na prática e

enfrentar o medo relacionado à tese e aos periódicos, de confecção e submissão de projetos, do saber trabalhar em grupo e a motivação que essas atividades trazem ao doutorando.

O que insere uma importante questão para esse estudo é que em apenas três programas (um nota 5, um nota 6 e um nota 7) foram citadas estratégias de ensino como um comportamento pelo coletivo dos orientadores, pois em sua grande maioria, são falas isoladas de um ou outro orientador no programa em que se encontra alocado.

No Brasil, a pesquisa está intrinsecamente vinculada a pós-graduação, elevando esse compromisso social da universidade a uma representação icônica que chega a fundi-la emblematicamente com o que se produz nos cursos de mestrado e doutorado (CAPES, 2016a, 2016b, 2016c; MOSCOVICI, 2013).

É na esfera da orientação que circulam, são confrontados e se materializam os discursos e as ações que sustentam decisões no percurso acadêmico do par orientador-orientando (COSTA et al., 2014). Segundo os docentes, esse acompanhamento contribuirá em grande parte para que o discente desenvolva o seu tema de pesquisa, aprenda a elaborar sua pergunta e o seu objeto, assim como a confecção do projeto, da tese, do artigo e outros produtos que façam sentido em seu horizonte acadêmico:

Trabalhar os sentidos desde a elaboração do projeto a revisão dos temas, o modo de enxergar os temas e na própria concepção do artigo que será publicado, que pode vir por parte do orientado, ele pode trazer ideias, mas também pode haver uma indução por parte do orientador que enxerga algo que orientado não enxerga (ORI8PPG5).

A produção do objeto está imbricada com o sujeito. Isso é algo que fica tão imbuído na representação do objeto. Não tem como separar o objeto do sujeito. A própria relação de orientação também traz isso. Uma relação de orientação positiva vai reproduzir isso com os seus orientandos, ou não, porque a gente também aprende pelos exemplos contrários também (ORI21PPG6).

Se você parte do pressuposto do aluno parceiro e cúmplice, é você mostrar para o aluno como é que se tem produção científica. Inclusive, convida ele para participar de um artigo, de uma ideia que foge às características de simplesmente você desenvolver uma tese que vai para a prateleira. Nesses dois aspectos o papel de orientador é o mais fundamental, é um parâmetro a ser seguido e alcançado. É assim que se escreve um artigo, é assim que se faz pesquisa (ORI16PPG6).

Para alguns pesquisadores, o desafio está no gerir a formação para que a pesquisa impulse por meio de ações colaborativas, e menos competitivas, atividades

que sejam instigantes, reflexivas e produtoras de conhecimento científico. MCCORMACK (2009) trabalha com a apreensão do sentido da pesquisa com narrativas de trajetórias acadêmicas entre discentes, seus temas e interesses, superando a tradição do intelecto individualizado e a dicotomia entre o científico e o humano, de maneira a agregar valor aos desafios do aprendizado.

O modelo da VITAE (2013), possui em seu quarto domínio de desenvolvimento o tópico de engajamento, influência e impacto, que são estruturantes para o andamento da pesquisa. Esse tópico está também direcionado aos papéis das pessoas que estão presentes no ambiente de pesquisa e como trabalhar em colaboração para maior impacto acadêmico e social em sua produção.

O que aproxima os estudos às falas trazidas pelos orientadores são as tentativas de reformular uma didática sem aprofundamento pedagógico e estratégias para um convívio que torne cada fase do aprendizado mais significativo. Portanto, não é uma afronta a autoridade docente e a autonomia que orientadores e orientandos têm para gerir suas agendas, mas uma proposta que em muito amplia por diferentes práticas, academicamente embasadas, a qualidade da relação de orientação e das diversas produções a ela ligadas.

No que tange à formação de docentes pesquisadores, cabe ainda realçar as ações voltadas à extensão e à formação de professor. A análise de similitude do campo temático possibilitou ressaltar pela coocorrência (número expresso nas arestas) como as palavras contextualizam a finalidade da orientação para processo formativo:

Figura 8. Grafo da árvore de similitude por coocorrência de palavras do campo temático contribuições da orientação para a formação de doutores.

O processo formativo está centrado no ‘aluno’. A questão (pergunta de pesquisa) está voltada à tese. A orientação deve contribuir para que o aluno desenvolva seu projeto, sua pesquisa, tese e também artigos. A disciplina, a apreensão do conhecimento da metodologia também são partes desse processo. A pesquisa tem uma relação bastante própria e aparece junto à ciência. A função de professor está vinculada ao ensino e aos programas de doutorado e mestrado, sendo ressaltada a sua formação como necessária para o aluno em uma pós-graduação.

5.3.4. Contribuições para a formação de professores

Nas falas dos orientadores, o incentivo pedagógico para a formação de professores reúne relevantes aspectos da formação docente. Investir nas atividades ligadas a formação didática do processo ensino-aprendizagem, da comunicação em sala de aula, estruturação da disciplina e plano de aula, dar aulas na graduação, auxiliar na correção de provas e avaliação da disciplina, e ter na própria vivência com o orientador um exemplo de compromisso com o ensino. Há também pontuações sobre o exercício da docência para a área de Saúde Coletiva:

Os alunos de doutorado têm contato o tempo inteiro com alunos de mestrado e da graduação quase todos os dias. O contato pode ser na sala de aula, na graduação mesmo. Alguns alunos eu indico que assistam aulas na graduação. O aluno pode participar das atividades didático-pedagógicas (ORI8PPG5).

É um campo muito grande de atuação. Na docência, a gente tem que ter um bom senso, a definição do currículo (ORI17PPG6).

Hoje o que eu busco ensinar é o meu jeito de ser na aula (ORI18PPG6).

Hoje em dia tem muitos cursos de especialização, mestrado profissional e até nas disciplinas de pós. Tem um dia que o tema é de um doutorando que é especialista. Eu chamo ele. Já pratica docência, já enfrenta uma sala de aula de nível, de graduação, especialização, e já vai testando se a pessoa tem ou não a vocação para aquilo. O aluno chega lá e entra em pânico, tem muita gente. O aluno não tem capacidade didática. Uma coisa é saber a outra é saber ensinar (ORI43PPG7).

Diferentemente das representações que criam objetivações sobre o papel do docente pesquisador, quando se discute o papel do professor, é instantaneamente vinculado a ele as questões que abarcam o ensino. Embora no meio acadêmico, essas duas categorias – pesquisador e professor – sejam tratadas de maneiras distintas, vale lembrar que para a formação docente da pós-graduação são ambas qualidades necessárias e que se mesclam na formação de mestres e doutores.

A formação do professor para a Área de Saúde coletiva também requer da orientação uma integração com a missão da instituição, com os objetivos do programa, os pressupostos pedagógicos, sociológicos e das disciplinas que formam a base curricular do campo e da temática de pesquisa do pós-graduando (NUNES et al.,2010).

O que significa dizer que para além da questão metodológica e técnica, há um compromisso político e histórico ligado à formação de professores no campo da saúde pública/coletiva que problematizam a saúde, e os objetos que a ela estão agregados. E nesse sentido, a formação de professores passa tanto pela visitação às disciplinas que são familiares ao tema de pesquisa do pós-graduando como também às disciplinas ligadas as demais subáreas pertencentes ao campo (NUNES et al.,2010; PRADA et al., 2012). O discente que aspira a professor na Área de Saúde Coletiva, precisará se expor a esse campo de saberes que é fundamentalmente interdisciplinar e multiprofissional (BARATA e SANTOS, 2013).

O que pode provocar reações e resistências advindas pela formação disciplinar da graduação em que as retificações são próprias para amoldar o campo e afastar a ameaça ao que naturaliza como verdade (BOURDIEU, 2004a; MOSCOVICI, 2009). Porém, é justamente nessa interface que se dá é um campo riquíssimo em que diferentes ideologias, conceituações e pragmáticas coexistem (PAIM, 2007). Como afirma FREIRE (2013), há um problema tanto na educação idealista que trata de seus conceitos

apartados da pragmática, e do contexto histórico e social que nele se encontram inseridos, como também a educação objetivista, que nega aos sujeitos suas subjetividades e o seu lugar de coparticipes da realidade em que vivem.

Quanto à formação do professor para a sala de aula houve poucas considerações, embora tenham sido consideráveis as colocações de que pouco se faz para uma formação didática de ensino em sala de aula, colocando em pauta a fragilidade desse aspecto formativo para a saúde coletiva. Cabe lembrar que a formação para o exercício docente demanda a preparação de diferentes habilidades para a sua atuação como professor e o como orientador: formas de estabelecer a comunicação no coletivo, o direcionamento do trabalho, a relação entre a cultura oral e a escrita, e o objetivo de educar para o ensino e o de ensinar para a pesquisa (MACHADO e VIANA, 2010).

Mesmo sendo referido como uma oportunidade de realizar um acompanhamento prático para formação de professor com a supervisão de um docente, o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) é referido por alguns docentes como insuficiente para a preparação de professores:

Os estágios obrigatórios de docência também são um incentivo para o aluno dar algumas aulas com a nossa supervisão (ORI2PPG5).

Aqui é a disciplina de estágio docente para alunos de pós-graduação que contribui. Essa disciplina de estágio docente é para o aluno acompanhar na função de monitor. Ele não vai dar aula e se preparar (ORI11PPG5).

Essa história de fazer um semestre como atividade didática é conversa para boi dormir. Isso não significa que ao dominar um conhecimento você conseguirá passar isso, e docência é isso (ORI16PPG6).

Até temos um programa de estágio docente, mas da mesma forma que não fomos preparados para ser docentes, temos dificuldade em passar isso para os alunos (ORI38PPG7).

CHAMLIAN (2003) ressalta que a medida adotada pela CAPES em 1999 de incorporar o estágio supervisionado obrigatório, o programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE), como condição para a formação de mestrandos e doutorandos bolsistas, embora tenha sido uma tentativa de implementar uma experiência didática ligada à docência, alcançou pouca efetividade para o intento da formação, por não ter em sua base a discussão dos pressupostos do ensino, do cunho pedagógico, e do sentido que representa o papel da docência em diferentes instâncias do planejamento de ensino.

Uma atividade educacional descontextualizada da sua importância pode ter um efeito reverso a sua proposta, reificando uma ideia de que a formação de caráter pedagógico pode ser reduzida a uma experiência diminuta, que ainda dependerá pela forma como essa atividade foi vivenciada em disciplinas/atividades que por vezes não trabalham a importância que terá a autonomia do ensino para a função da docência (CHAMLIAN, 2003). Fato é que algumas disciplinas para o PAE são dadas em forma de um intensivo que não prepara um futuro professor para atuar em sala de aula a partir de discussões mais aprofundadas, de teóricos da educação, e de modelos de ensino vigentes que traçam estratégias pedagógicas com vantagens e desvantagens para o conteúdo abordado e os objetos a serem trabalhados em aula.

Definir quais serão as abordagens pedagógicas utilizadas em uma disciplina não é levantar bandeiras ou postular ideias fixas sobre uma forma limitada de ensino na universidade. A escolha entre uma aula expositiva ou de uma aula com exposição dialogada pode ser compreendida a partir do propósito pensado para uma determinada aula, a forma de se explorar o conteúdo, a comunicação a ser estabelecida com os discentes e entre os discentes. Diferentes estratégias de ensino podem ser exploradas com a finalidade de produzir discussões importantes para o diálogo entre os participantes, em que teses e antíteses, na pluralidade de ideias, possam realmente ser apreciadas com parte significativa do aprendizado a ser trabalhado na articulação entre a teoria e as interações que se darão a partir das vivências na sala de aula (ANASTASIOU e ALVES, 2006).

Assim, transmissão oral, tanto quanto a escrita, devem ser respeitadas como essenciais e indivisíveis no processo da formação universitária (MACHADO, 2012). Como ressaltam OLIVEIRA e VASCONCELLOS (2011):

O campo do conhecimento tratado na forma de conteúdo de ensino, as concepções e valores atribuídos à prática pedagógica cotidiana precisam ser considerados como elementos fundamentais de formação docente, os quais são tão necessários quanto a pesquisa na área específica (p. 1022).

Sobre a formação vinculada a extensão, cabe destacar que essa questão foi trabalhada a partir dos relatos de alguns docentes trouxeram espontaneamente. Ligado a isso cabe uma autocrítica ao autor desse estudo: a de não ter considerado para esta pesquisa esse importante compromisso social constado no tripé da missão universitária para a formação docente. Uma vez que o pós-graduando não vivencia em seu percurso

uma determinada prática, esta não se faz presente no pertencimento de seu processo formativo e não alcança o status de existência, e de coisa a ser pensada (MOSCOVICI, 2009, 2013).

Ainda que com pouca presença dos relatos, os orientadores que trabalham com a extensão, relatam que o envolvimento dos discentes com as práticas promove encontros de discussão mais reflexivos e elucidativos para os doutorandos que partilham de experiências advindas do campo.

Esse núcleo de pesquisa e extensão, ele tem um projeto de extensão, e a gente tem oferecido educação continuada na rede de assistência. A gente já trabalhou no hospital, e estamos oferecendo para os profissionais da atenção primária em saúde do município encontros em que a gente usa metodologia de cinema para discutir questões cotidianas com base na bioética cotidiana. É um momento de formação para os nossos alunos e para os egressos também. Quem ensina aprende permanentemente (ORI3PPG5).

Muda por que leva para o campo de prática. Se o seu orientador já tem o hábito de ter projetos de extensão significa que ele está mais acostumado ir a campo e buscar dados primários (ORI5PPG5).

Como projeto de pesquisa, eu tenho alunos com iniciação científica de extensão. Doutorandos ficam incumbidos de intermediar essa relação da produção de relatórios de iniciação científica. Isso contribui para a formação didática dos doutorandos e de mestrando da mesma forma. No caso dos mestrando a orientação é ainda mais próxima em que a gente acompanha mais de perto (ORI8PPG5).

É preciso valorizar a importância da extensão universitária como uma função social da universidade que tem por finalidade superar a ideia de levar/aplicar o conhecimento junto a sociedade ampliada. Migrar do modelo informacional simplório da transmissão do conhecimento para adoção de um modelo dialógico, em que os polos da comunicação estão implicados na vivência do ensinar e do aprender (ARAÚJO e CARDOSO, 2007; FREIRE, 2013).

No seu campo de disputas simbólicas, pelo que se pretende a mudança diante da manutenção do hegemônico, cabe considerar que na pós-graduação o fluxo cultural deve ser incentivado pelo intento colaborativo que respeite suas diversidades e suas divergências, mas que busque para além de suas bordas, convergências que promovam o diálogo entre os seus campos disciplinares e os seus diferentes enfoques teóricos, bem como as instituições de educação e os próprios setores em que se dão as práticas de ensino e pesquisa (BOURDIEU, 2013; ELLERY et al., 2013).

Por fim, se a atuação da docência na pós-graduação implica a formação de professores-pesquisadores com ideias e ideais de contribuições inovadoras para a academia e para a sociedade, cabe a permanente discussão dos modelos de formação adotados no percurso de doutorandos e quais vivências aproximam o discente às diferentes dimensões para o seu exercício: a conduta ética, o compromisso com o ensino nas diferentes funções sociais da universidade, e as aproximações pedagógicas para a formação da orientação de pesquisas e de atuação na extensão universitária.

6.3. O compromisso de formar doutores para a saúde coletiva

6.3.1. Formar doutores qualificados para o campo da Saúde Coletiva

Embora tenha sido instituída mais tardiamente que outras áreas da saúde, a Área da Saúde Coletiva ganhou robustez em seu percurso como campo teórico e de práticas que tem por objetivo responder política e coletivamente às questões sociais em saúde que a ela são destinadas (BARATA, 2008). Para tanto, BARATA e SANTOS (2013) enfatizam a importância do pós-graduando percorrer em sua formação as três subáreas pertencentes a este campo de saber - as ciências sociais e humanas em saúde, a política e a gestão em saúde e a epidemiologia -, compreendendo sua constituição interdisciplinar e o compromisso de pensar o coletivo.

Neste sentido, ganhar uma visão crítica da Área da Saúde Coletiva é avançar para além da simples junção de um conjunto de diferentes disciplinas e profissionais que contribuem para pensar a saúde a partir de suas distintas perspectivas. É a partir de uma reflexão que se pretende crítica e contextualizada que se torna possível abordar as questões que envolvem as relações da saúde e da sociedade (NUNES, 2005).

Nos relatos apresentados pelos orientadores, dois importantes aspectos são ressaltados na formação de doutores para a Área da Saúde Coletiva. O primeiro aspecto ressalta que é de suma importância formar doutores como cidadãos éticos, capazes de lutar por uma saúde do coletivo, em que haja justiça social, e o trabalho com as questões da atualidade sem descontextualizá-la de sua historicidade e da apropriação avaliativa da saúde fortemente vinculada ao seu compromisso com o social:

Justiça social, os direitos humanos e a leitura descolonizada, a realidade e a militância na luta pela libertação contra as opressões. Onde há opressões há doença (ORI4PPG5).

O que eu espero do doutor é que ele seja um cara sensível para as questões dos direitos, sensível para as questões de ensino-aprendizagem em que isso não se dá sem afeto. Ele vai ser o repositório de conhecimento? Não, ele vai ser um cara sensível. Como é que você vai falar em necessidade de saúde sem subjetividade e intersubjetividade? Como é que você vai falar de humanização em serviços? É porque a gente fala de coisas que a gente deseja que aconteça! Ainda mais quando a palavra é compromisso (ORI23PPG6).

Que ele tenha um compromisso social voltado para responder os problemas que a população enfrenta do ponto de vista da saúde (ORI45PPG7).

Os relatos referem a importância de valores ligados à dimensão ideológica das representações (JODELET, 2001), expressando uma característica bastante própria do campo em que há a preocupação com a sensibilidade ao social, visão crítica (reflexiva) e contextualizada da saúde, capaz de pensar o coletivo, com influentes aportes políticos e ideológicos em meio ao campo científico (CAMPOS, 2000; ELLERY et al., 2013).

Outro importante aspecto voltado a qualificação de doutores é a formação para o exercício das atividades acadêmicas e científicas:

Então eu trabalho com os alunos voltados ao comprometimento de responder as suas perguntas de uma forma científica e que dê credibilidade junto à comunidade científica (...) O que se espera de um doutor é que ele seja capaz de liderar novas pesquisas. Mas para isso onde ele irá se inserir? Nós não estamos fazendo o sistema. O espaço acadêmico precisa crescer não apenas quantitativamente a partir de indicadores de quantidade de formação. Aonde esses doutores estão indo? Eles estão atuando? Houve um direcionamento nesse sentido de expandir as universidades, mas houve uma expansão sem essa perspectiva do conhecimento científico (ORI06PPG5).

Pensamento crítico e voltado ao que é saúde coletiva. Em relação ao conhecimento. Uma base em epidemiologia. Um bom conhecimento sobre o desenho de uma pesquisa. Gerar dados e a conclusão desses dados. Se o projeto não for bem desenhado a pesquisa pode gerar dados espúrios. Então é dar a base para que esse profissional possa atuar e formular novos projetos. De entender os resultados gerados por ele e por outros profissionais para que ele mesmo tenha a capacidade de analisar e entender a implicação daquilo. O doutor sabe muita coisa sobre quase nada, mas que esse quase nada de a ele o mínimo para que ele compreenda outras problemáticas, isso é fundamental, a articulação. Articular diferentes áreas do saber e diferentes conhecimentos (ORI29PPG6).

Precisa ser um bom pesquisador com uma boa metodologia científica. Não desprezar a necessidade que tem que fazer uma boa pesquisa para aprender, para atender ao mérito científico e, particularmente, na saúde coletiva, isso é sem dúvida necessário. Necessário é que o aluno entenda a realidade sanitária que existe, que ele entenda e saiba formular questões para responder a esta realidade e às transformações que estão ocorrendo. E para isso é necessário que ele tenha um bom

domínio da metodologia científica para encontrar respostas que sejam cientificamente corretas para responder às necessidades postas na realidade sanitária (ORI45PPG7).

Compete aos programas de pós-graduação proporcionar uma formação que valorize o caráter científico, ético e politizado do pesquisador, engajado em colaborar para o avanço tecnológico e científico de sua área tanto quanto sensibilizado à contribuição para o social (SEVERINO, 2012).

O caráter acadêmico de produção de conhecimento pode estabelecer interfaces permeáveis ao diálogo entre as disciplinas ou campos solidificados com difícil porosidade para o encontro entre as múltiplas dimensões que abarcam um determinado objeto de investigação científica (BOURDIEU, 2013). As disjunções nesse *locos* de saberes ligados a especificidades são frequentes e, as antinomias, competem como forma de instituir poder simbólico para o estabelecimento de fronteiras que validam tanto os conhecimentos como os próprios atores a ele vinculados (MORIN, 2012b; BOURDIEU, 2013).

Nessa perspectiva crítica, para um debate profícuo em um campo de saberes e práticas que ambicione à multidisciplinaridade, é preciso que existam eixos que estabeleçam convergências entre os conteúdos, as técnicas e as abordagens que instrumentalizam o propósito do saber no fazer acadêmico, em direção a autonomia, diante àquilo que se intenciona pesquisar (MINAYO, 2006). Isto porque, no mais laborioso esforço para democratização dos saberes e das práticas colaborativas, ainda se encontra no âmbito acadêmico, pelo seu peso histórico e cultural, o lugar da exclusão e da exclusividade (ZANELLA, 2004).

Formar pós-graduandos no âmbito da saúde e, mais especificamente, para a Área da Saúde Coletiva, possui uma especificidade, que envolve pensar os coletivos em seus diferentes contextos. Este campo possui uma identidade de caráter multidisciplinar e multiprofissional que suscita temáticas comuns, mas abordadas por diferentes lógicas e múltiplas compreensões sobre a realidade na qual essas se encontram circunscritas (MINAYO, 2006).

Sustentar esse caráter formativo de amplo espectro é um desafio para a Área em que coexistem saberes que tipificam os objetos a serem investigados e primam por tomar como realidade as ideias que a ela foram atribuídas. Há uma tensão produzida

entre os saberes que, ora se articulam, ora disputam o seu lugar icônico de verdade a ser aceita (BOURDIEU, 2004b; MOSCOVICI, 2013).

Como afirmam GOLDBAUM e BARATA (2006):

Para a formação acadêmica, os desafios que se apresentam são a transição necessária da produção de conhecimentos sobre a doença para a produção de conhecimentos sobre a saúde; a valorização da promoção da saúde; a ênfase na dimensão populacional e nos determinantes sociais, além da compreensão das características do Estado moderno em que as relações com a sociedade podem ser vistas como resultando de um contrato social entre cidadãos ativos e um Estado democrático aberto às reivindicações. As próprias ações de Saúde Pública hoje são executadas em um contexto no qual o direito à saúde está pensado como a garantia de direitos individuais e a limitação à ação estatal.

Diferentemente dos dois campos temáticos abordados que centravam a questão da formação voltada ao 'aluno', a análise de similitude desse campo realçou 'a Saúde Coletiva' e sua relação com o 'aluno' por meio da 'a pesquisa', como questão central para o compromisso de formar doutores para a Saúde Coletiva:

Figura 9. Grafo da árvore de similitude de palavras do campo temático o compromisso de formar doutores para a saúde coletiva.

Os termos com maior coocorrência com a Saúde Coletiva são o campo, o coletivo, a pesquisa, a formação, o aluno e a área. Os conjuntos associativos contextualizam os sentidos de formar doutores para o campo da Saúde Coletiva, o que envolve a formação de alunos que contribuam no desenvolvimento de pesquisas em uma área em que o compromisso com a ciência e o social coexistam.

Os termos formam campos semânticos que realçam um terreno complexo de estudos populacionais, questões sociais e históricas, a lógica científica em um conjunto de conhecimentos aplicados e a atual avaliação docente que impacta no processo formativo nas universidades e demais programas.

Educar para pensar as questões ligadas à Saúde Pública/Coletiva impõe um desafio para a formação acadêmica. Nos cursos de pós-graduação se encontram discentes que almejam ser professores, pesquisadores e também profissionais ligados aos serviços. Em todos os casos, a formação implica no ganho de diferentes repertórios que se apropriam e circunscrevem os mais variados objetos ligados à saúde, constituindo um campo ontológico e epistêmico da Área.

Como enfatiza NUNES (2005), há um perfil bastante diversificado de profissionais que chegam para os cursos de pós-graduação na Área de Saúde Coletiva, que entrarão em contato com um currículo bastante variado em suas áreas de concentração, cujas abordagens trarão de forma bastante complexa e polissêmica o seu principal objeto de investigação: a saúde.

6.3.2. Desafios para a formação em um campo interdisciplinar e multiparadigmático

Os orientadores enfatizaram a complexidade existente em preparar pesquisadores-pesquisadores capacitados a compreender as questões do campo para fenômenos de amplo espectro para além das fronteiras disciplinares. Na fala dos docentes, formar para as atividades acadêmicas e científicas na Área da Saúde Coletiva envolve o ganho de autonomia dos discentes em realizar pesquisas, ter uma compreensão ampliada dos fenômenos que estuda e as formas de abordá-lo a partir do diálogo entre os diferentes conhecimentos das subáreas:

Outro compromisso é o da formação e de tentar identificar no doutorando quais as deficiências que ele possui para que complemente essas lacunas. É inconcebível

formar um doutor em Saúde Coletiva que não conhece minimamente dos campos da Saúde Coletiva (ORI8PPG5).

E a questão da interdisciplinaridade. É um objeto construído na interdisciplinaridade. Eu acredito em novos objetos fundidos às diferentes disciplinas na saúde. Mas também há fronteiras disciplinares, porque o conhecimento cada vez é mais especializado, você não pode saber tudo. Diálogos entre as disciplinas é fundamental. Que faz parte do desenvolvimento da modernidade. A especialização exige mais diálogo interdisciplinar. O doutorado é um espaço de exercitar essa interdisciplinaridade, vários professores com várias visões (ORI21PPG6).

Formar um aluno que tenha condições de utilizar um método científico para responder preferencialmente questões relevantes em Saúde Pública. Por que eu falo preferencialmente que seja relevante, porque pode não ser no momento relevante, mas que pode ser útil daqui 20, 30 anos. Tem aquelas pesquisas que têm aplicação imediata e outras não imediata. O primário é que o aluno possa responder questões de forma mais válida possível (ORI38PPG7).

O que diz um título de doutor? Que a partir daqui você ganhou a responsabilidade de formar outros. Que oriente pesquisas. Que avalie pesquisas. Se ser doutor é isso, a gente tem que se preparar para isso (ORI40PPG7).

Como enfatizam PAIM e TEIXEIRA (2007), desde sua constituição, o projeto da reforma sanitária tem por valor ser um “projeto civilizatório, ou seja, pretende produzir mudanças dos valores prevalentes na sociedade brasileira, tendo a saúde como eixo de transformação e a solidariedade como valor estruturante (p. 1820)”. Sustentar uma discussão que seja coerente com a essa proposta pressupõe para esses autores o abranger das diretrizes do SUS, os princípios que envolvem a democracia, a garantia de direitos e a humanização nos serviços de saúde.

É preciso que existam contínuos diálogos para a aproximação entre os modelos acadêmicos, políticos e de gestão pública que incidem sobre os planos conceituais da formação universitária e das práticas ligadas às vivências dos profissionais nas instituições públicas de saúde. Se a noção do coletivo, e tudo que a ele implica, se perde, a educação tenderá a projetos individualizados com a perda do compromisso amplo e solidário com a saúde (ALMEIDA FILHO et al., 2015).

Na manutenção de pesquisas compartimentalizadas pela disjunção das áreas, voltada às suas especificidades e sem uma contextualização do social em que a saúde da população se encontra interconectada, há uma tendência em não preparar sujeitos capazes de desenvolver perguntas (ou de responder a elas) que tenham um visão mais

ampliada com a sociedade e do próprio sistema de saúde como um bem público, partilhado pela nação (BARBOSA, 2013).

Para NUNES (1998), não há como consolidar uma educação compromissada a produzir transformações da realidade social sem formar recursos humanos que tenham a vida como valor fundamental. OLIVEIRA e VASCONCELLOS (2011) enfatizam esse compromisso ético e político da educação de ensino superior a partir da vivência participativa do discente. Situação que o leva a se apropriar dos diversos âmbitos - social, cultural, científico, organizacional e produtivo – que permeiam o seu aprendizado acadêmico e o desafiam a raciocinar sobre as diferentes lógicas que concorrem na construção da sociedade.

Como consta no Documento de Área da Saúde Coletiva (CAPES, 2013):

A Saúde Coletiva é um campo científico onde se produzem saberes e conhecimentos acerca do objeto “saúde” e onde operam distintas disciplinas (epidemiologia, ciências sociais em saúde, planejamento e gestão) que o contemplam sob vários ângulos; e um âmbito de práticas, onde se realizam ações em diferentes organizações e instituições por diversos agentes (especializados ou não) dentro e fora do espaço convencionalmente reconhecido como "setor saúde". Enquanto campo de conhecimento, a Saúde Coletiva estuda o fenômeno saúde - doença enquanto processo social em populações; investiga a produção e distribuição das doenças na sociedade como resultado de processos de produção e reprodução social; analisa as práticas de saúde na sua articulação com as demais práticas sociais; procura compreender as formas pelas quais a sociedade identifica suas necessidades e problemas de saúde, busca sua explicação e se organiza para enfrentá-los (p. 01).

Neste sentido, faz-se necessário o investimento em uma formação crítica e contextualizada, desde sua teoria ao método proposto, cujas reflexões possam ser discutidas em um nível acima, o epistemológico, para a compreensão e o aprofundamento de quais racionalidades estão em jogo, quais pressupostos são sustentados e quais serão as práticas a serem enfrentadas em seu percurso (MINAYO, 2013).

Para que essa formação consistente e consciente possa se firmar, a pós-graduação precisa assumir o compromisso de formar cidadãos que vivenciem a cultura acadêmica e com ela aprendam, façam parte como colaboradores, para além de uma função utilitarista para o campo de ensino e pesquisa (PEREIRA, 2009)

A participação discente tem sido valorizada para o processo avaliativo dos cursos de mestrado e doutorado. Esse investimento deve ser incentivado para a manutenção da qualidade do ensino e a detecção de quais fragilidades e potencialidades precisam ser trabalhadas com o propósito de aprimorar a formação na pós-graduação (BARATA e SANTOS, 2010; BELISÁRIO et al., 2013).

Entretanto, não basta uma relação consultiva do corpo discente. É preciso que exista a formalização de espaços de discussão e a criação de avaliações participativas dos pós-graduandos com o objetivo de conscientizá-los sobre o seu percurso de formação. O que se defende aqui é que existam contínuos investimentos avaliativos que tenham por finalidade produzir, por meio de processos participativos, a formação crítica de sujeitos capazes de enfrentar contextos sócio-políticos reificados e conservadores que impedem a reformulação das práticas de ensino e pesquisa na pós-graduação.

Muitos instrumentos de avaliação do ensino nos PPG têm sido formulados e aplicados sem consulta aos avaliados. Disso decorre a possibilidade das avaliações reproduzirem o constituído (o reificado), valorizando o risco de soluções mal fundamentadas e o embotamento de posicionamentos e conflitos que poderiam ser analisados, fundamentais para a construção de políticas e indicadores mais efetivo(a)s que representem a realidade onde as trocas simbólicas se dão. Cabe salientar que as avaliações também agregam poderes para aprovação ou reprovação, de aceite ou rejeição, de maneira a mobilizar representações que também induzem comportamentos tanto àqueles ligados aos processos decisórios como àqueles que os sofrem. Assim, ‘as instituições que se destacam’ não são necessariamente as melhores, mas aquelas que melhor respondem aos indicadores valorizados pelos critérios da avaliação.

Esse problema se acentua no Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG), ao preconizar um modelo avaliativo norteado por questões majoritariamente administrativas, com menor valorização à consolidação teórica da educação e/ou da política pedagógica que deveria dar sustentação específica ao PNPG (CAPES, 2010a, 2010b).

Um docente contribuiu com uma importante fala sobre como um sistema baseado puramente em métricas, sem valores institucionais e de ensino agregados, acaba por promover ações cujos desdobramentos éticos se tornam duvidosos:

É uma pena que nós estejamos formando tantos doutores sem saber para que estão sendo formados. Foi um mestrando, doutorando, e agora onde vai trabalhar? Vai fazer o que com o seu doutorado? Formado para escrever artigo! É para isso que está sendo formado. Agora, tem um problema muito grave que ocorreu na pós-graduação. Recentemente a coordenação da nossa pós-graduação burlou o Datacapes. Cometeu um crime. Para manter a nota alta, trocaram os nomes, substituíram os nomes de orientadores com notas baixas por orientadores com notas altas. Eu ouvi de colegas que, em nome da instituição, o que foi feito estava certo. Para você ver até onde vai as consequências do publicismo. Parece que foram por volta de trinta alunos que tiveram os nomes trocados de seus orientadores. Eu fico muito impressionado com as consequências dessa lógica publicista. Para se manter o programa bem pontuado se faz isso? Onde está a ética? (ORI20PPG6).

Os indicadores de avaliação dos programas de pós-graduação estão claramente baseados em resultados quantitativos, com sérias lacunas sobre a análise dos processos qualitativos que envolvem os aspectos didáticos ligados ao ensino e pesquisa (BARATA e SANTOS, 2010; CAPES, 2013). Acrescenta-se a isso a falta de novas propostas voltadas para avaliar os impactos que os processos de ensino-aprendizagem (grupos de estudo/pesquisa, disciplinas, oficinas e/ou simpósios que trabalhem com o desenvolvimento de habilidades acadêmicas) podem ter para melhorar a produção científica em um ambiente mais colaborativo e satisfatório.

Não cabe, portanto, a problematização vazia de antagonismos quantitativos e qualitativos, e sim a necessidade de sua complementaridade. A reflexão crítica e dialógica como proposta de um importante exercício avaliativo de apropriação que concilie pensar a finalidade a que se destina as diferentes produções advindas da academia, com a vivência docente e a formação intelectual de doutores para o campo.

Em particular, a Saúde Coletiva é uma formação muito diferenciada das outras formações e pós-graduações que a gente tem na universidade. Diferenciada no sentido crítico-reflexivo de formação calcada nesses valores, na questão da democracia, da justiça dos valores sociais voltados ao SUS. É uma formação bastante privilegiada nesse aspecto (ORI3PPG5).

O problema é que a política de inovação está perdendo para a política publicista. Ao mesmo tempo em que entendo essas consequências, eu estou nela. Então eu não posso não publicar. E essa lógica passa a ocupar um lugar muito grande do meu tempo. Eu gosto de escrever, eu tenho prazer em escrever. Como disse o Paulo Amarante, o que a gente escreve pode mudar políticas também. Como o trabalho intelectual pode gerar benefícios para a sociedade (ORI20PPG6).

Queria falar de uma aluna, que veio sem nenhuma formação na área de Saúde Coletiva, e fizemos juntas um programa de formação em Saúde Coletiva. Ela saiu

doutora em Saúde Coletiva e merece o título de sanitarista mesmo porque que ela fez uma formação nos quatro anos. Ela saiu daqui conhecendo os conceitos básicos fundadores do campo da Saúde Coletiva, um pouco de epidemiologia, um pouco de planejamento e gestão, bastante qualidade de serviços e algumas noções de estatística aplicada à área de saúde. Ela saiu com o conhecimento e habilidades do campo da Saúde Coletiva (ORI23PPG6).

Há aí uma questão de grande importância para a formação de doutores. Por ser um Campo multidisciplinar, que abarca a entrada de profissionais advindos de diferentes formações, a Saúde Coletiva exige que durante o percurso de formação na pós-graduação o discente vivencie por vezes uma formação básica em saúde. Nisso consiste a importância que o discente, ancorado por amplo repertório teórico, seja capaz de desconstruir as realidades já objetivadas, realizando novas analogias, escutas e questionamentos capazes de produzir estranhamentos e inovações para o campo da saúde, antes da consolidação de um novo *logos*.

Urge que a produção científica para a Área da Saúde Coletiva tenha a função crítica de desnaturalização do instituído e a transformação de uma dada realidade pesquisada. Para tanto, será necessário que o pós-graduando aprenda a manter o seu olhar atento, o *cogitare*, ou seja, a permanente inquietação ligada à sua capacidade empática com aquilo que está sendo investigado.

Nosso compromisso é conseguir mostrar para o aluno que ele pode fazer a diferença. Se ele souber analisar a sua inserção profissional como alguém que pode mudar alguma coisa em relação à saúde junto à população e não se manter no serviço só pelo próprio serviço de saúde. Até que ponto nós estamos refletindo sobre o conhecimento específico e o quanto isso de fato pode ser refletido em uma ação que mude uma realidade (ORI1PPG5).

O doutor, ele entra para formar gerações de cientistas, daqueles profissionais que estarão desenvolvendo a tecnologia social, a tecnologia soft e hard. Tem que ter uma boa formação não apenas no que fazem, mas uma boa formação no campo social, nas discussões sociais, na Nação em que vivemos (ORI26PPG6).

É importante que o doutorando tenha um olhar mais amplo sobre a saúde para que não fique restrito à sua graduação. Isso só vai ser possível se fizemos bons doutores aqui. Gerar conhecimento para que possa se garantir a qualidade da prática e também a base de sustentação das políticas públicas de saúde coletiva (ORI36PPG7).

Experiências com disciplinas que abordam a história e os paradigmas da Saúde Coletiva (NUNES, 2011), bem como as origens e o desenvolvimento do campo a partir de uma abordagem sócio histórica (SCHRAIBER, MOTA E AYRES -

FMUSP/MPR2016), possibilitam ao discente compreender como os modelos teóricos que fundamentam as práticas acadêmicas e de saúde, foram constituídas no tempo-espaço, formando um campo técnico e científico de estratégias e articulações.

Como sustenta LOUREIRO (2003), é no encadeamento dos sentidos, ancorados no processo histórico, que uma realidade social pode ser compreendida e ampliada, para além do momento atual, estanque e limitado aos fenômenos que estuda. Formar doutores para a Área da Saúde Coletiva em um campo multiparadigmático, envolve tanto trabalhar conceitualmente os referenciais para a adoção de modelos e desenhos de estudo, como também abarcar criticamente suas perspectivas teóricas que permanecem tensionadas por meio das diferentes lógicas e das práticas que alicerçam o campo.

O espírito da Casa de Paula Souza, presente na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, instituição que indexa esse estudo, tem em sua trajetória de espaço político, social e acadêmico, um papel transformador para Educação em Saúde, Nutrição e formação de sanitaristas, que abarcou renomados pesquisadores que se fizeram docentes-pesquisadores, interlocutores de sua história pública e institucional desde a criação do Laboratório de Higiene em 1918 (YUNES e CAMPOS, 1984; CANDEIAS, 1988). No entanto, para mestrands e doutorands, sua história fica isolada no passado, feita de imagens e nomes de salas em que adentram, ano após ano, novos discentes que não sabem quem foram esses docentes e o impacto que tiveram para a Saúde Pública do País. De semelhante forma, nomes como César Lattes e Newton Sucupira são ignorados pela maioria dos pós-graduandos, reduzidos em seus sobrenomes a usos instrumentais de plataformas eletrônicas ao qual lhes foram conferidas as homenagens.

Se é o intuito dos orientadores a formação de cidadãos, doutores atentos às questões históricas e atuais que permeiam a realidade social e estruturam políticas públicas, bem como a avaliação de projetos e de Serviços em Saúde que melhor atendam as demandas sociais, cabe pensar em quê os currículos pertencentes aos programas, os modelos de planejamento e avaliação de ensino e pesquisa em vigência, contribuem ou não para que se atinja tal objetivo.

Não há dúvida que o próprio modelo avaliativo da pós-graduação tem um importante papel para a visão e constituição atual do campo, ao certificar a qualidade dos programas na Área de Saúde Coletiva. Não obstante, no cerne daquilo com que esse

estudo visa contribuir, é preciso enfatizar que os processos que envolvem a formação de doutores não estão sendo avaliados, e quando indevidamente o são, são tomados como produtos finais de menor importância, como ocorre com todos os materiais e políticas de ensino e de saúde que não estão no formato de artigo científico, mas que possuem alto impacto na formação intelectual e cidadã dos pós-graduandos.

E nesta mesma direção, este estudo busca em sua contribuição, defender a importância de se investir nesses processos de formação e, principalmente, no investimento de estratégias coletivas e de novas pesquisas que incentivem intervenções que deem suporte à orientação, espaço privilegiado de interlocução para a formação de futuros professores pesquisadores.

Por fim, assume-se que é pelo vínculo da orientação que o doutorando se encontra ligado ao programa de pós-graduação. Assim sendo, é necessário que exista qualidade nos encontros e tempo disponível para que a relação educador-educando se fortaleça e nela ambos possam encontrar sentido para trabalhar juntos em uma proposta dialógica. Essa é a aposta que aqui se faz na luta por um preparo mais abrangente e efetivo do doutorando, cujos valores institucionais, políticos e éticos, acadêmicos e sociais, que perpassam em meio ao vínculo e os modelos adotados para a orientação, contextualizem os propósitos de formar professores pesquisadores para a Área da Saúde Coletiva.

6. CONCLUSÕES

Não houve diferenças ou dissonâncias significativas sobre os temas e os posicionamentos trazidos pelos orientadores dos programas notas cinco, seis e sete (CAPES). As representações sobre a orientação de doutores para a área da Saúde Coletiva se configuraram de forma bastante homogênea e familiarizada quanto às expectativas relacionadas ao doutorando e as atribuições que cabem ao orientador no processo formativo.

Os docentes compreendem possuir o importante compromisso de formar doutores que deverão estar preparados para exercer as atividades de ensino e pesquisa voltadas ao compromisso de pensar o campo e de produzir conhecimento científico para a Saúde Coletiva. Entretanto, em sua maioria, não abordam com clareza qual é a estratégia pedagógica que adotam para construir um caminho comum e de mutua vivência sobre os processos que envolvem a formação e as diversidades que se impõem à relação de orientação.

Para os orientadores é desafiador formar docentes pesquisadores em um campo multiparadigmático que visa a pesquisa científica e as suas aplicações, bem como a atenção direta à saúde. Disso decorre expectativas trazidas em formar profissionais atentos com a precisão (eficácia) de um conhecimento e sua autonomia científica em contraste com uma abordagem teórica mais ampla, voltada à compreensão de uma visão crítica e estratégica que tem por função desenvolver políticas públicas voltadas ao coletivo.

Essas expectativas se apresentam desde processo de seleção, ao incluir discentes com perfis variados, o que facilita o diálogo entre as disciplinas, mas torna mais complexa a elaboração de um saber mais delimitado sobre o conhecimento na Área da Saúde Coletiva. Neste sentido, os docentes se mostram atentos para que a formação intelectual dos doutorandos tenha como objetivo contribuir com o campo da saúde coletiva, tanto em seus aspectos teóricos como também pragmáticos.

A interdisciplinaridade é representada com um objetivo bem definido a ser alcançado na saúde coletiva. Parcerias vêm ocorrendo para colaboração entre os docentes das distintas subáreas pertencentes ao campo, mas a formação interdisciplinar do doutorando permanece restrita a importância dada por cada orientador, bem como no

interesse individual de cada discente. Assim, a formação do pós-graduando na Área de saúde Coletiva segue multidisciplinar, ainda que apresente reais aspirações à interdisciplinaridade.

A parceria entre instituições também não foi um tema explorado pelos orientadores. A possibilidade do doutorando vivenciar outras atividades entre programas de pós-graduação depende muito mais da articulação do orientador com outros programas que a valorização das trocas entre as instituições.

Outro importante ponto a ser destacado é a ausência de trocas de experiências pedagógicas (ou a falta delas) entre docentes. A partilha sobre situações conflitantes e/ou bem-sucedidas no processo de orientação, possibilitariam instigar atitudes pedagógicas favoráveis e mais resolutivas para esse privilegiado espaço de formação docente.

A formação didática do professor na Área de Saúde Coletiva mostrou-se fragilizada. Quer seja pela historicidade, pela própria missão da pós-graduação voltada a formação de pesquisadores, quer seja pelas representações partilhadas pelos docentes, a formação de professores é pouco privilegiada como cultura de formação acadêmica, ficando a cargo de cada orientador valorar ou não a sua importância.

Não há evidências de que há uma política de ensino voltada a apoiar o docente e o discente no processo de orientação na pós-graduação, nem mesmo voltada ao suporte pedagógico do aprendizado discente durante o seu processo de formação. Algo que pode ser significativo é a ausência desses processos nos enunciados do coletivo entrevistado, em que as representações trariam vividamente o percurso compartilhado tanto pelo que se colocaria como normativas da CAPES quanto pelas vivências sentidas nos programas de pós-graduação. Desta forma, os relatos foram individualizados, cabendo a poucos programas uma ação que estabelece estratégias pedagógicas coletivas para o desenvolvimento de habilidades ligadas a formação do doutor.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mostra-se relevante a realização de novos estudos para o avanço de estratégias de ensino que deem suporte ao processo de orientação, seja pelo intento de desenvolver modelos de ensino-aprendizagem para a formação na pós-graduação, seja para a construção de instrumentos e métodos de avaliação sistemática que dialoguem com os anseios docentes e discentes.

É de interesse de todos na pós-graduação que investimentos educacionais sejam aperfeiçoados para alavancar contínuas melhorias no sentido de promover a parceria entre docentes e discentes. Relação esta que precisa reinventar-se por meio da diversificação dos espaços de aprendizado e estratégias pactuadas em um processo pedagogicamente estruturado, visando orientações mais eficientes.

8. REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Zenaide N. **Antecedentes históricos do sistema de saúde: breve história da política de saúde no Brasil**. In: AGUIAR, Zenaide N. (Org.). SUS – Sistema Único de Saúde: antecedentes, percursos, perspectivas e desafios. São Paulo: Martinari, 2011. p. 17-40.
- ALMEIDA FILHO, Naomar; TAVARES, Manuel; ROMÃO, Tatiana. **A emergência de modelos contra- hegemônicos de educação superior: a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e sua contribuição para a redefinição da geopolítica do conhecimento**. Revista Lusófona de Educação, v. 29, n. 29, p. 201-211, 2015.
- ALVES, Vânia M; ESPÍNDOLA, Isabel CP; BIANCHETTI, Lucídio. **A relação orientador-orientando na Pós-graduação stricto sensu no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 43, n. 29, p. 135-156, 2012.
- ANASTASIOU, Lea dasGC; ALVES, Leonir P. **Estratégias de ensinagem**. In: ANASTASIOU, Lea dasGC; ALVES, Leonir P. (Org.). Processos de ensinagem na universidade. Joinville: UNIVILLE, 2006.
- ARAÚJO, José CS. **O projeto de Humboldt (1767-1835) como fundamento da pedagogia universitária**. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação, v. 7, n. 12 p. 65-81, 2009.
- ARAÚJO, IS; CARDOSO, JM. Comunicação em Saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2007.
- ARBEX, Ana Paula S; SOUZA, Katia R; MENDONCA, André LO. **Trabalho docente, readaptação e saúde: a experiência dos professores de uma universidade pública**. Physis, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 263-284, 2013.
- AROUCA, Antônio S da S. O dilema preventivista: contribuição para a compreensão e crítica da medicina preventiva. Tese. Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. 1975. 195 p.
- AUSTIN, Ann E. **Preparing the Next Generation of Faculty: Graduate School as Socialization to the Academic Career**. The Journal of Higher Education. Special Issue, v. 73, n. 1, p. 94-122, 2002.
- BARATA, Rita B. **A Pós-Graduação e o campo da Saúde Coletiva**. Physis, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 189-214, 2008.
- BARATA, Rita B. **Tendências no ensino da epidemiologia no Brasil**. Rev Panam Salud Publica, Washington, v. 2, n. 5, p. 334-341, 1997.
- BARATA, Rita B.; SANTOS, Ricardo V. **Ensino de pós-graduação em Saúde Coletiva: situação atual e desafios para o futuro**. RBPG. Brasília, v. 10, n.19, p. 159-183, 2013.

BARATA, Rita B; SANTOS, Ricardo V. **Pós-graduação em Saúde Coletiva no Brasil: o imprescindível papel da avaliação.** Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 1897-1907, 2010.

BARBOSA, David S. **A lógica produtivista e a avaliação quantitativa na pós-graduação em saúde: um olhar sobre os efeitos danosos na formação profissional.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 29, n. 12, p. 2561-2562, 2013.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo.* São Paulo: Edições 70, 2011.

BARNEST, Benita J. **The nature of exemplary doctoral advisors' expectations and the ways they may influence doctoral persistence.** J. College student retention, v. 11, n. 3, p. 323-343, 2010.

BARRETO, Maurício. **Avaliação da pesquisa científica importância e necessidade de redirecionamentos.** Fórum de Coordenadores de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Abrasco. Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. 2015. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/2015/12/coordenadores-de-pos-graduacao-em-saude-coletiva-da-abrasco-divulgam-carta-aberta/>. Acesso em 06 nov 2016.

BARRETO, Maurício. **Avaliação da pós-graduação: importante, porém necessitando urgentes redirecionamentos.** Ensaio e Diálogos em Saúde Coletiva, n. 1, 2015. Disponível em: https://www.abrasco.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/ENSAIOS-DIALOGOS_NUMERO_1_PDF.pdf. Acesso em 06 Nov. 2016.

BEHAR-HORENSTEIN, Linda S et al. **Promoting Academic Socialization Through Service Learning Experiences.** International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, v. 28, n. 2, p. 158-167, 2016.

BELISÁRIO, Soraya A. **Congressos da Abrasco: a expressão de um espaço construído.** In: LIMA, Nísia T.; de SANTANA, José P (Org.). Saúde coletiva como compromisso: a trajetória da Abrasco. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. 233p.

BELISÁRIO, Soraya Almeida et al. **Implantação do curso de graduação em saúde coletiva: a visão dos coordenadores.** Ciênc. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1625-1634, 2013.

BIANCHI, Cleyse, KNOPP, Maria C. **Educação, afetividade e representações sociais: uma relação triangular possível.** In: ORNELLAS, Maria de LS; OLIVEIRA, Maria OM (Org.). Educação, tecnologias e representações sociais. Salvador: Quarteto editora, 2007. p. 255-269.

BIRMAN, Joel. **A physis da saúde coletiva.** Physis, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 7-11, 1991.

BIRMAN, Joel. **Apresentação: a interdisciplinaridade na Saúde Coletiva.** Physis, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1-2, p. 7-13, 1996.

BOSI, Maria Lúcia Magalhães; PAIM, Jairnilson Silva. **Graduação em Saúde Coletiva: limites e possibilidades como estratégia de formação profissional.** Ciênc. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 2029-2038, 2010 .

BOURDIEU, Pierre. **As coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense; 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica ou do campo científico.** São Paulo: UNESP, 2004b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 1/2001.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de abril de 2001. Seção 1, p. 12.

BRASIL. MEC. **Pós-graduação: normativos. CNE/CES. Normas para os cursos de pós-graduação stricto sensu,** 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_01.pdf. Acesso em 06 nov 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 1/2001.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de abr. 2001. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2001. **Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_01.pdf. Acesso em: 6 nov. 2016.

BRAVO, Gina; SAINT-MLEUX, Julie; DUBOIS, Marie-France. **Health Sciences Graduate Students' Perceptions of the Quality of their Supervision: A Measurement Scale.** CJHE/RCES, v. 37, n. 2, p.69-88, 2007.

CAMARGO JR, Kenneth R. de. **Ao vencedor, as batatas?** Physis, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 9-12, 2015. Editorial.

CAMARGO JR, Kenneth Rochel de et al. **Produção intelectual em saúde coletiva: epistemologia e evidências de diferentes tradições.** Rev. Saúde Pública, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 394-398, 2010.

CAMARGO JR, Kenneth Rochel de. **Sigamos em frente?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 29, n.9, p.1707-1730, 2013.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. **Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas.** Ciênc. saúde coletiva [online], vol. 5, n. 2, p. 219-230, 2000.

CAMPOS, Reginaldo Zaccara de; NUNES, Everardo Duarte. **O ensino das ciências sociais nas escolas profissionais na área da saúde no Brasil.** Rev. Saúde Pública, São Paulo , v. 10, n. 4, p. 383-390, 1976.

CANESQUI, Ana Maria. **Sobre a presença das ciências sociais e humanas na saúde pública.** Saude soc., São Paulo, v. 20, n. 1, p. 16-21, 2011.

CANDEIAS, Nelly MF. **Evolução histórica da educação em saúde como disciplina de ensino na faculdade de saúde pública da Universidade de São Paulo - 1925 a 1967.** Rev. Saúde Públ., São Paulo, v. 22, n. 4, p. 347-65, 1988.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020.** Brasília, DF, 2010a. v.1. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2016c.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020: documentos** setoriais. Brasília, DF, 2010b. v.2. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2016d.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretoria de Avaliação. **Avaliação trienal 2013: documento de área 2013.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Saude_Coletiva_doc_area_e_comiss%C3%A3o_att08deoutubro.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2016.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **História e missão.** Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 6 nov. 2016a.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Mestrado e doutorado: o que são?** Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-e-doutorado-o-que-sao>>. Acesso em: 6 nov. 2016b.

CAPONI, Sandra; REBELO, Fernanda. **Sobre juízes e profissões: a avaliação de um campo disciplinar complexo.** Physis, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 59-82, 2005.

CARAN, Vânia Cláudia Spoti et al. **Assédio moral entre docentes de instituição pública de ensino superior do Brasil.** Acta paul. enferm., São Paulo, v. 23, n. 6, p. 737-744, 2010 .

CARNIELLI, Beatrice L; da COSTA, Candido AG; BRAGA, Hudson E. **A avaliação da educação superior no brasil trajetória, intenções e realidade.** Educ. Bras., Brasília, v. 30, n. 60 e 61, p. 97-130, 2008.

CARVALHO, Yara Mde; CECCIM, Ricardo B. **Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva.** In: CAMPOS et al. (Org.). Tratado de Saúde Coletiva. São Paulo: Hucitec, 2012. p. 137-186.

CASTIEL, Luis David; SANZ-VALERO, Javier. **Entre fetichismo e sobrevivência: artigo científico é uma mercadoria acadêmica?** o Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 23, n. 12, p. 3041-3050, 2007.

CASTRO CM. **Memórias de um orientador de tese.** In: Nunes, EO (org.). A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar editora; 1978.

CAVALCANTI, Marcos; PEREIRA NETO, André. **Inovação Tecnológica no Brasil: Há uma pedra no meio do caminho.** Liinc em Revista, Rio de Janeiro, v.10, n.2, p. 726-741, 2014.

CHAMLIAN, Helena C. **Docência na universidade: professores inovadores na USP.** Cad. Pesqui., São Paulo, n. 118, p. 41-64, 2003.

CHAMON, Edna MQ de O; GUARESCHI, Pedrinho A; CAMPOS, Pedro HFC (Org.). **Textos e debates em representação social.** Porto Alegre: ABRAPSO, 2014.

COHN, Amélia. **Ciências sociais e saúde pública/coletiva: a produção do conhecimento na sua interface.** Saude soc., São Paulo, v. 22, n. 1, p. 15-20, 2013.

COSTA, Francisco J; de SOUSA, Socorro CT; SILVA, Anielson B. **Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação.** RBPG, Brasília, v. 11, n. 25, p. 823-852, 2014.

CYRINO, Eliana Goldfarb; TORALLES-PEREIRA, Maria Lúcia. **Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004.

DOTTA, Leanete T. **Representações sociais do ser professor.** Campinas: Alínea, 2006.

DOURADO, Inês et al. **Mestrado profissional em saúde coletiva: uma proposta alternativa para a qualificação de dirigentes e técnicos em saúde – Instituto de Saúde Coletiva da UFBA (2001-2005).** RBPG. Brasília, v. 2, n. 4, p. 61-71, 2005.

ELLERY, Ana EL; BOSI, Maria LM; LOIOLA, Francisco A. **Integração ensino, pesquisa e serviços em saúde: antecedentes, estratégias e iniciativas.** Saude soc., São Paulo, v. 22, n. 1, p. 187-196, 2013.

FALCÃO, Eliane BM. **Divisão do trabalho e exercício do poder em laboratórios acadêmicos de atividade científica.** In: NASCIMENTO-SCHULZE, Clélia M;

JESUÍNO, Jorge Correia. Representações sociais: ciência e tecnologia. Lisboa: Instituto Piaget, 2008. p. 89-103.

FAPESP. **Código de boas práticas científicas.** São Paulo, 2014.

FARO, André. **Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil.** Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 29, n. 1, p. 51-60, 2013.

FERENC, Alvanize VF. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** Um estudo na perspectiva da socialização profissional. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 9, n. 18, p. 645-651, 2005.

FERREIRA, Lydia M; FURTADO, Fabianne; SILVEIRA, Tiago S. **Relação orientador-orientando: o conhecimento multiplicador.** Acta Cir. Bras., São Paulo, v. 24, n. 3, p. 170-172, 2009.

FIGUEIREDO, Camila de S; MENDES, FO dos S; SILVA, Luciana Rios da. **Uma análise da abordagem processual em pesquisas de educação.** In: ORNELLAS, Maria de LS; OLIVEIRA, Maria OM (Org.). Educação, tecnologias e representações sociais. Salvador: Quarteto editora, 2007. p. 179-199.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Cristina MO. **A história da Abrasco: política, ensino e saúde no brasil.** In: LIMA, Nísia T.; de SANTANA, José P (Org.). Saúde coletiva como compromisso: a trajetória da Abrasco. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. 233p.

FRANCO, MLPB. **Análise de Conteúdo.** Brasília: LiberLivro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 131p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra; 2011.

FREITAS, Maria E de. **Viver a tese é preciso!** In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana MN (Orgs). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez; 2012. p. 223-242.

GALVÃO, Maria do CC. **Questões sobre as atividades de orientação em pós-graduação.** Revista da ANPEGE. v. 3, p. 3- 6, 2007

GASPER, Marcia L. **Building a Community With Your Advisees.** Nurse Educator, v. 34, n. 2, p. 88-94, 2009.

GATTI, Bernardete A. **Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 18, p. 108-116, 2001.

GEARITY, Brian T; MERTZ, Norma. **From “Bitch” to “Mentor”: A Doctoral Student’s Story of Self-Change and Mentoring.** The Qualitative Report, v. 17, Volume 17, n. 59, p. 1-27, 2012.

GERAB, Irani F et al., **Avaliação da disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde: a ótica dos pós-graduandos.** RBPG, Brasília, v. 11, n. 24, BPG, Brasília, v. 11, n. 24, p. 533-552, 2014.

GODFREY, Jeanne. **Writing for university**. Londres: Palgrave Macmillan; 2016. 120p.

GOMES, Mara H de A; GOLDENBERG, Paulete. **Retrato quase sem retoques dos egressos dos programas de pós-graduação em Saúde Coletiva, 1998-2007**. Ciênc. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 1989-2005, 2010.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Representações Sociais: avanços teóricos e epistemológicos**. Temas em Psicologia da SBP. 2000; 8(3): 249-256.

GUIMARÃES, Reinaldo. **O futuro da pós-graduação: avaliando a avaliação**. RBPG, Brasília, v. 4, n. 8, p. 282-292, 2007.

HALSEA, Christine; MALFROYB, Janne. **Rethorizing doctoral supervision as professional work**. Studies in Higher Education, v. 35, n. 1, p. 79-92, 2010.

HERZLICH, Claudine. **Fragilidade da vida e desenvolvimento das ciências sociais no campo da saúde**. Physis, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 193-203, 2005.

HUBER, DM; SAUER, EM; MRDJENOVICH. AJ; GUGIU, PC. **Contributions to Advisory Working Alliance: Advisee Attachment Orientation and Pairing Methods**. Training and Education in Professional Psychology, v. 4, n. 4, p. 244-253, 2010

IANNI, Aurea MZ; BARRETO JR, Irineu Francisco; MARTINS, Cleide Lavieri. **A produção do conhecimento na interface entre as ciências sociais e a saúde pública/coletiva**. Saude soc., São Paulo, v. 22, n. 1, p. 9-14, 2013.

IBGE. **Censo demográfico: resultados preliminares - São Paulo. Rio de Janeiro, 1982**. (8º Recenseamento Geral do Brasil, v. 1, n. 4).

INMAN, Arpana G. **Advisee Nondisclosures in Doctoral-Level Advising Relationships**. Training and Education in Professional Psychology, v. 5, n. 3, p. 149-159, 2011.

ISMAILA Hamidah M; MAJI, Faizah A; ISMAIL, Izaham S. **“It’s complicated” relationship: Research students’ perspective on doctoral supervision**. Procedia - Social and Behavioral Sciences, v. 90, s.n, p. 165-170, 2013.

JACÓ-VILELA, Ana Maria; SILVA JÚNIOR, Almir F da. **Dinter em Psicologia Social UERJ/UFMA: acompanhando uma pós-graduação**. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; SILVA JÚNIOR, Almir F da (Org.). Psicologia Social: diálogo em novas fronteiras. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

JAEGER, Audrey J; SANDMANN, Lorilee R; KIM, Jihyun. **Advising Graduate Students Doing Community-Engaged Dissertation Research: The Advisor-Advisee Relationship**. Journal of Higher Education Outreach and Engagement, v. 15, n. 4, p. 5-25, 2011.

JODELET, D. **A fecundidade na obra “A Psicanálise, sua imagem e seu público”**. In: ALMEIDA AMO, Santos MFS, Trindade ZA. Teoria das Representações Sociais: 50 anos. Brasília: Technopolitik; 2011. p. 199-223.

JODELET, Denise. **As representações sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, Denise (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações Sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a pluralidade e a sabedoria da razão em Psicanálise, sua imagem e seu público**. In: ALMEIDA, Ângela M de O; SANTOS, M de FS; TRINDADE, Zeidi A. (Org.). Teoria das representações sociais: cinquenta anos. Brasília: Technopolitik, 2011b. p. 159-174.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais**. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2011a. p. 53-72.

KING’S COLLEGE LONDON. **Researcher Development Programme 2015-16**. Disponível em: <https://www.kcl.ac.uk/study/assets/PDF/graduate-school/KGSResearcherDevelopmentProgramme-2015-16-ForWeb-v2.pdf>. Acesso em 06 Nov. 2016. Londres, 2015.

KNOX et al. **A Qualitative Examination of Graduate Advising Relationships: The Advisor Perspective**. The counseling psychologist, v. 34, n. 4, p. 489-518, 2006.

LAHLOU, Saadi. **Difusão das representações e inteligência coletiva distribuída**. In: ALMEIDA, Ângela M de O; SANTOS, M de FS; TRINDADE, Zeidi A. (Org.). Teoria das representações sociais: cinquenta anos. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 50-97.

LEE, Anne M. **Developing effective supervisors: Concepts of research supervision**. SAJHE, v.21, n. 4, p. 680-693, 2007.

LEE, Anne. **How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision**. Studies in Higher Education, v. 33, n. 3, p. 267-281, 2008a.

LEE, Anne. **Successful research supervision: advising students doing research**. Londres: Routledge, 2012.

LEE, Anne. **Supervision teams: Making them work**. Issues in postgraduate educations: management, teaching and supervision. Londres: Society for Research into Higher Education, série 2, número 6, 2008b.

LEE, Anne; MURRAY, Rowena. **Supervising Writing: helping postgraduate students develop as researchers**. Innovations in education and teaching international, v. 52, n. 5, p. 558-570, 2015.

LEITE FILHO, Geraldo A; MARTINS, Gilberto de A. **Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações**. Rev. adm. empres., São Paulo, v. 46, n. spe, p. 99-109, 2006.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: editora 34; 1993. 203p.

LIMA, Nísia T.; de SANTANA, José P (Org.). **Saúde coletiva como compromisso: a trajetória da Abrasco**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. 233p.

LOUREIRO, Marcos C da S. **Representações Sociais e formação de professores**. In: CAMPOS, Pedro HF; LOUREIRO, Marcos CdaS (Org.). **Representações Sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p.101-116.

LUZ, Madel T. **Complexidade do campo da Saúde Coletiva: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, e transdisciplinaridade de saberes e práticas - análise sócio-histórica de uma trajetória paradigmática**. Saúde soc., São Paulo, v. 18, n. 2, p. 304-311, 2009.

LUZ, Madel Therezinha; MATTOS, Rafael da Silva. **Dimensões qualitativas na produção científica, tecnológica e na inovação em Saúde Coletiva**. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 1945-1953, 2010.

MACHADO, AMN; VIANA, Cleide MQQ. **Peculiaridade do trabalho da orientação na pós-graduação: como se formam orientadores?** In: VIANA, Cleide MQQ; VEIGA, Ilma PA (Org.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2010. p. 47-69.

MACHADO, Ana MN. **A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações**. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana MN (Orgs). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez; 2012. p. 60-81.

MACHADO, Laêda B. **Representações sociais: alguns apontamentos sobre a teoria e sua incursão no campo educacional**. In: MACHADO, Laêda B (Org.). **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife: UFPE, 2013. p. 15-28.

MACIEL, Maria E de S. **A eugenia no Brasil**. Anos 90, porto alegre, n. 11, p. 121-130, 1999.

MARTÍN, Francisco DF. **Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales**. Revista Latinoamericana de Psicología, v. 43, n. 1, p. 59-71, 2011.

MARTINS, Carlos B. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MAYS, Tammy I.; SMITH, Bernie t. **Navigating the Doctoral Journey**. Journal of Hospital Librarianship, 9, s.n, p. 345-361, 2009.

MCCORMACK, Coralie. **Stories return personal narrative ways of knowing to the professional development of doctoral supervisors**. Studies in Continuing Education, v. 31, n. 2, p. 141-156, 2009.

MENDES, Patrícia BMT; PAGANINI, Wanderley da S; BOCCHIGLIERI, Miriam M. Orientação coletiva: uma experiência bem-sucedida. RBPB, Brasília, v. 11, n. 24, p. 607-627, 2014.

MINAYO, Maria CdeS. **Atuação da Abrasco em relação ao ensino de pós-graduação na área de saúde coletiva.** In: LIMA, Nísia T.; de SANTANA, José P (Org.). Saúde coletiva como compromisso: a trajetória da Abrasco. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. 233p.

MINAYO, Maria CdeS. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2010b.

MINAYO, Maria CdeS. **Pós-graduação em Saúde Coletiva de 1997 a 2007: desafios, avanços e tendências.** Ciênc. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 1897-1907, July 2010a.

MINAYO, Maria CdeS. **Pós-Graduação em Saúde Coletiva: Um Projeto em Construção.** Ciênc. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1-2, p. 53-71, 1997.

MINAYO, Maria CdeS. **O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica.** In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 73-92.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012b. 128p.

MORIN, Edgar. **O método três: o conhecimento do conhecimento.** Porto Alegre: Sulina, 2012a. 285p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Brasília: UNESCO, 2011. 102p.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis: Vozes, 2012. Título original: La psychanalyse, son image et son public. Paris, 1961.

MOSCOVICI, S. **Le scandale de la pensée sociale: textes réunis et préfacés par Nikos Kalampalikis.** Paris: EHESS, 2013.

MOSCOVICI, S. **Toward a social psychology of science.** Journal for the theory of social behaviour. v. 23, n. 4, p. 343-374, 1993.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2009. Título original: Social Representation: explorations in Social Psychology. Nova York, 2000.

MOTA, André; SCHRAIBER, Lilia Blima. **Institucionalização da saúde pública paulista nos anos 1930-1940.** Rev. Saúde Pública, São Paulo, v. 47, n. 5, p. 839-845, 2013.

NUNES, Everardo D et al. **O campo da Saúde Coletiva na perspectiva das disciplinas.** Ciênc. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 1917-1922, 2010.

NUNES, Everardo D. **História e paradigmas da Saúde Coletiva: registro de uma experiência de ensino.** Ciênc. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 2239-2243, 2011.

NUNES, Everardo D. **Pós-graduação em saúde coletiva no Brasil: histórico e perspectivas.** Physis, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 13-38, 2005.

NUNES, Everardo D; NASCIMENTO, Juliana Ldo; BARROS, Nelson Fde. **A questão curricular para o plano de formação em Saúde Coletiva: aspectos teóricos.** Ciênc. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 1935-1943, 2010.

NUNES, Everardo Duarte. **Saúde coletiva: história de uma ideia e de um conceito.** Saude soc., São Paulo, v. 3, n. 2, p. 5-21, 1994.

NUNES, Everardo Duarte. **Saúde Coletiva: história e paradigmas.** Interface (Botucatu), Botucatu, v. 2, n. 3, p. 107-116, 1998.

NUNES, Everardo Duarte. **Sobre a história da saúde pública: ideias e autores.** Ciênc. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 251-264, 2000.

OLIVEIRA, Cláudia C; VASCONCELLOS, Maura MM. **A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior.** Interface - Comunic., Saude, Educ., v.15, n.39, p.1011-24, 2011.

OLIVEIRA, DC. **Representações Sociais e Saúde Pública: a subjetividade como partícipe do cotidiano em saúde.** Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, s.v., n. 3, p. 47-65, 2000.

OLIVEIRA, DC. **Análise de Conteúdo Temático-Categorial: uma proposta de sistematização.** Rev. enferm. UERJ, v. 16, n. 4, p. 569-76, 2008.

OLIVEIRA, Selma SB; de OLIVEIRA FILHO, Emídio C; BENTES, Arone do N. **A elevação da qualidade da pós-graduação: uma proposta da Universidade Federal do Amazonas.** RBPG, Brasília, v. 11, n. 23, p. 107-126, 2014.

ORNELLAS, Maria de LS. **Educação e afetividade: um triângulo de amódio.** In: ORNELLAS, Maria de LS; OLIVEIRA, Maria OM (Org.). Educação, tecnologias e representações sociais. Salvador: Quarteto editora, 2007. p. 167-178.

OSMO, Alan; SCHRAIBER, Lilia B. **O campo da Saúde Coletiva no Brasil: definições e debates em sua constituição.** Saude soc., São Paulo, v. 24, supl. 1, p. 205-218, 2015.

PAIM, Jairnilson S. **Saúde coletiva como compromisso: a trajetória da Abrasco.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, p. 2521-2522, 2007b. Resenha.

PAIM, Jairnilson S.; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Saúde coletiva: uma "nova saúde pública" ou campo aberto a novos paradigmas?** Rev. Saúde Pública, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 299-316, 1998.

PAIM, Jairnilson S; TEIXEIRA, Carmen F. **Configuração institucional e gestão do Sistema Único de Saúde: problemas e desafios.** Ciênc. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 12, supl. p. 1819-1829, 2007a.

PAIM, J. S. **Reforma sanitária brasileira: contribuição para a compreensão e crítica.** Salvador: Edufba; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

PEDROSA, José Ivo dos Santos. **O tempo e seus significados narrativa sobre A 15ª conferência nacional de saúde.** Ensaio e Diálogos em Saúde Coletiva, v. 1, n. 2, 2016. Disponível em: https://www.abrasco.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/Revista-ENSAIOS-DI%C3%81LOGOS_FINAL_PDF1.pdf. Acesso em 06 Nov. 2016.

PEREIRA, Elisabete M de A. **A universidade da modernidade nos tempos atuais. Avaliação,** Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 29-52, 2009.

PRADA, Luís AA; VIEIRA, Vânia MdeO; LONGAREZI, Andréa M. **Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007.** RBPG, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29 - 55, 2012.

QUEIROZ, Adelma MN; SILVA, Maria da C; MELO, Maria SAS. **Educação e contemporaneidade: uma escuta à teoria das representações sociais.** In: ORNELLAS, Maria de LS; OLIVEIRA, Maria OM (Org.). Educação, tecnologias e representações sociais. Salvador: Quarteto editora, 2007. p. 271-286.

RANGEL, Mary. **A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais.** Aparecida: Ideias e letras, 2004.

RECKELHOFF, Jane F. **How to Choose a Mentor.** The Physiologist, v 51, n. 4, p. 152-153, 2008.

ROSÁRIO, Dina M; EXPEDITO JUNIOR, José; LEAL, Maria IF. **Representações que medeiam representações, que medeiam representações, que medeiam representações.** In: ORNELLAS, Maria de LS; OLIVEIRA, Maria OM (Org.). Educação, tecnologias e representações sociais. Salvador: Quarteto editora, 2007. p. 201-236.

ROSEMBERG, Brani. **Comunicação e participação em saúde.** In: CAMPOS et al. (Org.). Tratado de Saúde Coletiva. São Paulo: Hucitec, 2012. p. 741-766.

ROSSER Vicki J. **The Socialization and Mentoring of Doctoral Students: A Faculty's Imperative.** Educational Perspectives, v. 37, n. 2, p. 28-33, 2004
SÁ, Celso P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, Carla S dos; SANTOS, Maria da GG. **Enlaçando as afetividades nas abordagens processual e estrutural.** In: ORNELLAS, Maria de LS; OLIVEIRA,

Maria OM (Org.). Educação, tecnologias e representações sociais. Salvador: Quarteto editora, 2007. p. 179-199.

SANTOS, Nelson R dos. **8ª Conferência nacional de saúde: seu significado e a necessária retomada.** Ensaios e Diálogos em Saúde Coletiva, v. 1, n. 2, 2016. Disponível em: https://www.abrasco.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/Revista-ENSAIOS-DI%C3%81LOGOS_FINAL_PDF1.pdf. Acesso em 06 Nov. 2016.

SANTOS, Ricardo Ventura. **Artigos científicos e a produção em Saúde Coletiva no Brasil: introdução.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 23, n. 12, p. 3021-3022, 2007.

SCHLOSSER et al. **Qualitative Examination of Graduate Advising Relationships: The Advisee Perspective.** Journal of Counseling Psychology, v. 50, n. 2, 178-88, 2003.

SCHLOSSER, Lewis Z; GELSO, Charles J. **The Advisory Working Alliance Inventory—Advisor Version: Scale Development and Validation.** Journal of Counseling Psychology, v. 52, n. 4, p. 650-654, 2005.

SCHLOSSER, Lewis Z; Kahn, Jeffrey H. **Dyadic Perspectives on Advisor–Advisee Relationships in Counseling Psychology Doctoral Programs.** Journal of Counseling Psychology, v. 54, n. 2, p. 211-217, 2007.

SCHWARTZ, Harriet L. **From the Classroom to the Coffee Shop: Graduate Students and Professors Effectively Navigate Interpersonal Boundaries.** International Journal of Teaching and Learning in Higher Education., v. 23, n. 3, p. 363-372, 2011.

SEVERINO, Antônio J. **Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, 2009.

SEVERINO, Antônio J. **Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento no campo educacional.** In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana MN (Orgs). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez; 2012. p. 82-101.

SGUISSARDI, Valdemar. **A avaliação defensiva no "modelo CAPES de avaliação" - É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado?** Perspectiva, Florianópolis: CED/UFSC, v. 24, n. 1, p. 49-88, 2006.

SILVA, Alcinda MTB da. **Teoria das representações sociais: o ensino e a aprendizagem do conhecimento científico em uma perspectiva para além do cognitivismo social.** In: CAMPOS, Pedro HF; LOUREIRO, Marcos CdaS (Org.). Representações Sociais e práticas educativas. Goiânia: UCG, 2003.

SILVA, Keila Pda; BASTOS, Ana Paula V. **A formação em pós-graduação na periferia da periferia.** RBPG, Brasília, v. 11, n. 23, p.131-166, 2014.

SIQUEIRA, Elisabete S et al. **Seleção de Docentes em Universidades Federais: uma análise dos regulamentos**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 725-748, 2012.

SPINKY, Mary J. **Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais**. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 95-118.

THOMAS, Gary. **Doing Research**. Londres: Palgrave Macmillan; 2011. 104p.

TUESTA, Esteban F et al. **Análise temporal da relação orientador-orientado: um estudo de caso sobre a produtividade dos pesquisadores doutores da área de Ciência da Computação**. In: Brazilian Workshop on Social Network Analysis and Mining (BraSNAM), Curitiba, 2012.

VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria B. **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Carlouste Gulbenkian, 1993.

VELLOSO, Jacques; VELHO, Léa. **Mestrandos e doutorandos no país: trajetórias de formação**. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001. 203p.

VIANA, Cleide MQQ. **A relação orientador-orientando na pós-graduação stricto sensu**. Linhas Críticas, v. 14, n. 26, p. 93-109, 2008.

VIANA, Cleide MQQ; VEIGA, Ilma PA. **O Diálogo Acadêmico Entre Orientadores e Orientandos**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 222-226, 2010.

VITAE. **Researcher Development Framework**. Careers Research and Advisory Centre (CRAC). Londres, 2013. 22p.

WAGNER, Gastão. **Sistema de avaliação em lugar de uma política em formação para a pós-graduação**. Ensaio e Diálogos em Saúde Coletiva, v. 1, n. 1, 2015.

Disponível em: https://www.abrasco.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/ENSAIOS-DIALOGOS_NUMERO_1_PDF.pdf. Acesso em 06 Nov. 2016.

WARGAS, Tatiana. **A formação em saúde coletiva e os desafios da avaliação**.

Ensaio e Diálogos em Saúde Coletiva. Ensaio e Diálogos em Saúde Coletiva, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: https://www.abrasco.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/ENSAIOS-DIALOGOS_NUMERO_1_PDF.pdf. Acesso em 06 Nov. 2016.

WERNECK, Guilherme. **Programas de pós-graduação em saúde coletiva no brasil: situação atual e sistema de avaliação**. Fórum de Coordenadores de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Abrasco. Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. 2015. Disponível em:

<https://www.abrasco.org.br/site/2015/12/coordenadores-de-pos-graduacao-em-saude-coletiva-da-abrasco-divulgam-carta-aberta/>. Acesso em 06 nov 2016.

WILLIAMS, Kate. **Getting Critical**. Londres: Palgrave Macmillan; 2014. 114p.

WISKER, Gina; ROBINSON, Gillian; SHACHAM, Miri. **Postgraduate research success: communities of practice involving cohorts, guardian supervisors and**

online communities. Innovations in Education and Teaching International. v. 44, n. 3, p. 301-320, 2007.

WISKER, Gina; ROBINSON, Gillian; SHACHAM, Miri. **Postgraduate research success: communities of practice involving cohorts, guardian supervisors and online communities.** Innovations in Education and Teaching International, v. 44, n. 3, p. 301-320, 2007.

YUNES, João; CAMPOS, Oswaldo. **O papel da Faculdade de Saúde Pública na formação de recursos humanos para a saúde.** Rev. Saúde Públ., São Paulo, v. 18, n.esp., p. 61-6, 1984.

ZANELLA, Andréa V. **Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões.** Psicol. Soc., Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 135-145, 2004.

ZHAO, Chun-Mei; GOLDE, Chris M; MCCORMICK, Alexander C. **More than a signature: how advisor choice and advisor behavior affect doctoral student satisfaction.** Paper prepared for the conference of the American Educational Research Association. Montreal, v. 31, n. 3, p.263-281, 2007.

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA

Cód. Identificação _____. Data da Entrevista ____/____/_____.

Cidade _____ Estado _____.

Instituição: _____.

Nome do programa: _____

Nome do Orientador: _____.

Sexo: Masculino () Feminino () Idade: _____.

Titulação Doutorado: _____.

Linhas de Pesquisa: _____.

Há quanto tempo orienta doutorandos: _____.

Atualmente, possui quantos doutorandos sob sua orientação? _____.

Abertura (aquecimento da entrevista):

Gostaria que o (a) professor (a) falasse sobre o significado da pós-graduação hoje para o Brasil.

Entrevistador: “Considerando sempre a partir de sua vivência...”

CAMPO TEMÁTICO 1 – COMO DESENVOLVE SUA PRÁTICA DE ORIENTAÇÃO, SUAS EXPECTATIVAS E O QUE ATRIBUI SER FUNÇÃO DO ORIENTADOR E DO ORIENTANDO.

- 1. Gostaria que o (a) professor (a) falasse, a partir de sua experiência, o que significa para você orientar doutorandos?**

OBJETIVO – Captar as representações que norteiam e articulam a orientação de doutorandos em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva.

- 2. Gostaria que o (a) professor (a) falasse sobre os doutorandos que você orienta hoje.**

OBJETIVO – Quais aspectos/atribuições são elencados pelo docente sobre os doutorandos que ele orienta.

3. **Existe um perfil dos atuais candidatos a doutorado? Quais decisões são pensadas para que o (a) professor (a) aceite ou recuse orientar esse candidato ao doutorado?**

OBJETIVO – Que critérios o docente estabelece para aceitar o seu orientando. Ele o faz conscientemente e estabelece um contrato de trabalho com o doutorando que está admitindo? Como é.

4. **Gostaria que o (a) professor (a) falasse sobre as suas expectativas sobre a relação orientador-doutorando.**

OBJETIVO – Investigar sobre expectativas/atribuições/compromissos que cercam a relação orientador-doutorando.

5. **Gostaria que o (a) professor (a) falasse sobre o que é esperado do doutorando bolsista.**

OBJETIVO – O que implica ser bolsista para o orientador. O que é esperado, ou não. Poderiam aparecer diferenças no compromisso sobre alunos bolsistas e não bolsistas. O que é de fundamental importância para os alunos que pretendem ter a bolsa.

CAMPO TEMÁTICO 2 – VALORES, AÇÕES E ATITUDES FRENTE A SITUAÇÕES E DEMANDAS PRÓPRIAS DO CAMPO FORMATIVO E O COMPROMISSO DE FORMAR UM DOUTOR PARA A SAÚDE COLETIVA.

6. **Gostaria que falasse em que aspectos a orientação pode contribuir para a formação de seus doutorandos em pesquisa e produção científica.**

OBJETIVO – Em que aspectos a orientação pode contribuir para formar pesquisadores.

7. **Gostaria que falasse, na sua experiência, em que aspectos a orientação pode contribuir para a formação de futuros docentes para o 3º grau.**

OBJETIVO – Em que aspectos a orientação pode contribuir para formar docentes (professores-orientadores).

8. **Gostaria que falasse, na sua experiência, em que aspectos a orientação pode contribuir para que o doutorando reflita na gestão de sua carreira acadêmica como um futuro pesquisador/docente.**

OBJETIVO – Em que aspectos a orientação pode contribuir para que o doutorando entre em contato com situações de aprendizado que dão suporte em sua carreira acadêmica.

9. **Gostaria que o (a) professor (a) falasse sobre o que considera importante para o bem-estar dos seus doutorandos.**

OBJETIVO – Quais elementos/situações elenca e considera importante para o bem-estar, ou o mal-estar, presentes na trajetória dos doutorandos.

- 10. Gostaria que o (a) professor (a) falasse sobre as condições de funcionamento oferecidas pela instituição e pelo programa ao qual o professor (a) está ligado (a) que interferem nos processos de orientação.**

OBJETIVO – Infraestrutura, salas de aula, espaços físicos para orientação, suporte técnico e informatizado, biblioteca. Questões relacionadas ao funcionamento do programa ou instituição, incluindo aspectos ligados a gestão.

FECHAMENTO - CAMPO TEMÁTICO DE ESPECIFICIDADE

- 11. Considerando os campos investigados nessa entrevista, para você, qual é compromisso do orientador de formar um doutor para a Saúde Coletiva? Há especificidades que são próprias a esse campo?**

OBJETIVO – Enquanto orientador e pesquisador, referência intelectual para o programa em que está alocado, o que o docente considera como importante para a formação de doutores que atuarão na área da saúde coletiva.

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Representações de orientadores sobre as suas vivências e atribuições na orientação de doutorandos em Saúde Coletiva”.

Pesquisador Responsável:

Vicente Sarubbi Jr. Psicólogo. Doutorando do Depto. de Saúde Materno-Infantil, área de concentração Saúde, Ciclos de Vida e Condições Sociais da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. Sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Rogério Gallo.

O (A) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como **objetivo analisar as representações sociais de orientadores acerca de suas vivências e atribuições sobre a orientação em programas de pós-graduação na área de Saúde Coletiva.** A pesquisa faz parte do processo do curso de Pós-Graduação (Doutorado) do pesquisador.

A pesquisa será realizada com os orientadores de programas de pós-graduação na área de Saúde Coletiva, contemplando onze programas (nível doutorado) de grande abrangência recomendados pela Capes com notas 5, 6 e 7.

Ao participar deste estudo o(a) sr(a) permitirá que o(a) pesquisador(a) utilize as informações dadas sem que haja identificação do seu nome. O(A) sr(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa diretamente com o pesquisador Vicente Sarubbi Jr. nº de telefone 3061 7974 e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, tel.: 3061 7779, ou ainda dirigir-se ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde Pública da USP, Av. Dr. Arnaldo 715, Pinheiros, São Paulo, SP.

Serão realizadas entrevistas com docentes nesta instituição em que o sr (a) trabalha. Será realizada uma entrevista individual de aproximadamente 90 minutos, com uso de um roteiro contendo questões norteadoras, um gravador digital e um diário de campo para a coleta de dados. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade, entretanto, pode oferecer o risco de causar algum desconforto perante as questões que lhe serão apresentadas (parecer consubstanciado 839.336 pelo CEP da FSP/USP).

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador responsável e seu orientador terão acesso direto aos dados coletados.

O (A) sr (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Agradecendo por sua colaboração,

Vicente Sarubbi Jr.

Pesquisador Responsável

_____, ____ de _____ de _____.

Compreendi todas as explicações que me foram dadas, considero-as suficientes, e concordo em participar da pesquisa aqui apresentada.

Entrevistado: nome/assinatura.

ANEXO 3

FACULDADE DE SAÚDE
PÚBLICA DA UNIVERSIDADE
DE SÃO PAULO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Vivências e atribuições na prática de orientação na Pós-Graduação em Saúde Coletiva

Pesquisador: VICENTE SARUBBI JÚNIOR

Área Temática:

Versão:

CAAE: 34507314.6.0000.5421

Instituição Proponente: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo - FSP/USP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 839.336

Data da Relatoria: 19/09/2014

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

adequado. Apresenta de forma apropriada os termos obrigatórios do TCLE.

Recomendações:**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Trata-se de pesquisa com tema relevante e risco mínimo. Sou favorável à aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Acatado parecer pela aprovação

SAO PAULO, 21 de Outubro de 2014

Assinado por:

Sandra Roberta Gouvea Ferreira Vivolo
(Coordenador)

ANEXO 4

LATTES - Vicente Sarubbi Jr.

Vicente Sarubbi Junior

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5532082488262193>

Última atualização do currículo em 13/01/2017

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (1998). Mestre em Ciências (2012). Doutorando em Saúde (2013-2017) pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. Atuou em consultório particular e ambulatórios de especialidades com ênfase nos seguintes temas: criança e adolescente, grupo psicoeducativo, tratamento multidisciplinar para adições, obesidade e transtornos alimentares. Atualmente participa de grupos que estudam diferentes metodologias qualitativas e o uso de ferramentas tecnológicas computacionais para o auxílio das análises de dados qualitativos (Grupo GEMA). **(Texto informado pelo autor)**

Identificação

Nome Vicente Sarubbi Junior

Nome em citações bibliográficas Sarubbi, Vicente Jr.; SARUBBI JUNIOR, VICENTE; SARUBBI JR, V

Endereço

Formação acadêmica/titulação

2010 - 2012	Mestrado em Saúde Pública (Conceito CAPES 6). Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Título: Representações sociais das equipes técnicas acerca do cuidado à criança nas creches da Universidade de São Paulo. Ano de Obtenção: 2012. Orientador: Paulo Rogério Gallo.
2002 - 2002	Especialização em Psicologia Aplicada à Nutrição. (Carga Horária: 360h). Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP, Brasil.
1994 - 1998	Graduação em Psicologia. Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Brasil.

LATTES – Prof. Dr. Paulo Rogério Gallo

Paulo Rogério Gallo
<p>Endereço para acessar este CV: http://lattes.cnpq.br/2014009926952964 Última atualização do currículo em 26/08/2016</p>	
<p>Professor Associado da Universidade de São Paulo. Possui Livre-Docência em Saúde da Criança pelo Departamento de Saúde Materno-Infantil da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (2011); Doutorado em Medicina (Pediatria) pela Universidade de São Paulo (1997); mestrado em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (1991), título de Especialista em Pediatria pela Associação Médica Brasileira (1995) graduação em Medicina pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1978) e Residência Médica em Pediatria pela Clínica Infantil do Ipiranga (1980). É responsável por projetos de tecnologia em saúde no campo da comunicação pública da ciência nas áreas atenção à saúde da criança, do adolescente e da gestante e junto à mídias comunitárias, em especial Rádios Comunitárias. Suas áreas de atuação são: pediatria; epidemiologia social; políticas públicas; saúde pública; crescimento e desenvolvimento infantil; saúde, ciclos de vida e sociedade; comunicação pública da ciência e mídias. Desde 2001, vem trabalhando em inovação em saúde pública, desenvolvendo pesquisas e softwares em comunicação pública da ciência. A partir de outubro de 2014 assumiu a direção técnica do Centro de Saúde Escola Geraldo de Paula Souza da Faculdade de Saúde Pública- USP. (Texto informado pelo autor)</p>	
Identificação	
<p>Nome Paulo Rogério Gallo</p>	
<p>Nome em citações bibliográficas GALLO, P. R.;Gallo, Paulo R;GALLO, PAULO ROGÉRIO;GALLO, ROGERIO;Paulo Rogério Gallo;Paulo Rogerio Gallo;Gallo PR;Gallo Paulo;GALLO, PAULO;Rogerio, Paulo;Roberto, Paulo;Gallo, Paulo Roberto;GALLO, PAULO ROGERIO;gallo;Gallo, P.R.</p>	
Endereço	
<p>Endereço Profissional Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública. Av. Dr. Arnaldo, 715 Cerqueira Cesar 01246904 - São Paulo, SP - Brasil Telefone: (11) 30667703 Fax: (11) 30812451 URL da Homepage: http://www.fsp.usp.br</p>	
Formação acadêmica/titulação	
<p>1993 - 1997 Doutorado em Medicina (Pediatria) (Conceito CAPES 5). Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Título: Fatores associados ao risco de retardo no crescimento em crianças escolares de famílias de baixa renda de uma área periférica no Município de São Paulo., Ano de obtenção: 1997. Orientador: Claudio Leone.</p>	
<p>1986 - 1991 Mestrado em Saúde Pública (Conceito CAPES 6). Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Título: Fatores de risco à desnutrição protéico- energética em crianças pré-escolares que frequentam Unidades básicas de Saúde no Município de Guarulhos, 1989.,Ano de Obtenção: 1991. Orientador: Maria Helena D'Aquino Benício. Palavras-chave: desnutrição; Nutrição infantil; Crescimento Infantil. Grande área: Ciências da Saúde Setores de atividade: Nutrição e Alimentação; Saúde Humana.</p>	
<p>1978 - 1980 Especialização - Residência médica. Clínica Infantil do Ipiranga, CII, Brasil. Residência médica em: Pediatria Geral</p>	