



Universidade de Brasília-UnB
Instituto de Psicologia-IP
Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Ensino na Saúde
Pró-Ensino na Saúde-Edital CAPES 024/2010

**Modelo para a avaliação de mestrados profissionais
orientados à formação de recursos humanos para o SUS:
Um estudo de caso**

Walner Mamede

Brasília, DF

Fevereiro, 2016

Walner Mamede

Modelo para a avaliação de mestrados profissionais orientados à formação de recursos humanos para o SUS: Um estudo de caso

Tese apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Ensino na Saúde, instituído pelo Edital CAPES 024/2010, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Ensino na Saúde.

Orientadora: Prof^a Dr^a Gardênia da Silva Abbad

Brasília, DF

Fevereiro, 2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com dados fornecidos pelo autor.

MW217m Mamede, Walner
Modelo para avaliação de mestrados profissionais orientados à
formação de recursos humanos para o SUS: Um estudo de caso / Walner
Mamede. -- Brasília, 2016.
349 f.

Orientadora: Gardênia da Silva Abbad.
Tese (doutorado) - Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia,
Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Ensino na Saúde, 2016.

1. Ensino na Saúde. 2. Mestrado Profissional. 3. Saúde Coletiva. 4.
Pós-Graduação. 5. Avaliação de Programas. I. Abbad, Gardênia da Silva,
orient. II. Título.



Universidade de Brasília-UnB
Instituto de Psicologia-IP
Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Ensino na Saúde
Pró-Ensino na Saúde-Edital CAPES 024/2010

Esta tese foi aprovada pela seguinte banca examinadora:

Gardênia da Silva Abbad

Universidade de Brasília-Instituto de Psicologia
Presidente

Antonio Pithon Cyrino

UNESP-Botucatu-Núcleo de Apoio Pedagógico da Faculdade de Medicina
Efetivo

Clelia Maria de Sousa Ferreira Parreira

Universidade de Brasília-Ceilândia
Efetivo

Diana Moura Pinho

Universidade de Brasília-Ceilândia
Efetivo

Elizabeth Queiroz

Universidade de Brasília-Instituto de Psicologia
Efetivo

Ileno Izídio da Costa

Universidade de Brasília-Instituto de Psicologia
Suplente

DEDICATÓRIA

Como não podia deixar de ser, dedico esta tese, em especial, à minha mãe e ao meu pai (*in memoriam*), sábios que sempre me apoiaram, me deram inestimáveis lições para vida e me ensinaram a perseguir meus ideais e desejos com perseverança e coragem e a quem agradeço (nunca o bastante e nunca com amor suficiente) por minha vida e minhas conquistas.

Dedico à minha esposa, Helaine, e a meus filhos, Joshua e Naisha, que me acompanharam nesse percurso, sentindo minhas inúmeras ausências, mesmo estando presente, e compreendendo a importância do que eu estava realizando, ainda que eu mesmo, por vezes, não compreendesse.

Dedico aos meus irmãos, Klaubert, Werner, Fabíola e Pedro Henrique, em particular, ao Paulo Henrique, que, por pouco não se tornou mais um a ser bebido nos janeiros da vida.

Por fim, dedico esta tese a todos que, comigo, compartilharam os momentos de felicidade e, sobretudo, angústia durante sua elaboração, particularmente, aos parentes e amigos, aos quais negligenciei nesse período.

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que contribuíram e caminharam comigo nessa jornada ou que, mesmo de longe, me viram caminhar e torceram por mim, em especial, aos colegas de curso com os quais compartilhei minhas ideias, expectativas e frustrações, em particular, à Andreia, à Denise, à Nazareth, ao Luiz Henrique, ao Alexandre, à Kamylla e ao João, com os quais tive maior oportunidade de trocas, sem deixar de expressar todo o meu carinho aos demais.

Gostaria de deixar um agradecimento especial à minha tia Jmary, pelo incentivo e apoio constante e incondicional nas minhas aventuras pela pós-graduação, e à inestimável amiga, interlocutora e companheira intelectual Carla Terzi, que, mesmo a distância, colaborou de forma substancial e impagável com a materialização desta tese, seja indicando literatura, seja debatendo pontos de vista, seja revisando o material, quando eu sentia que meus olhos já não conseguiam identificar falhas.

Não poderia deixar de render agradecimentos a todos os egressos, professores e servidores, vinculados ao programa de mestrado profissional em Saúde Coletiva da UFG/SES-Go, pela participação nesta pesquisa.

Para finalizar, agradeço à minha orientadora, Gardênia Abbad, por me suportar durante esses anos em minhas insubordinações intelectuais, com paciência e dedicação, e à Capes, pelo apoio financeiro concedido.

RESUMO

O mestrado profissional (MP) surge como instrumento de uma política de flexibilização da pós-graduação brasileira, destinada à aproximação entre mundo acadêmico e mundo do trabalho, envolto em uma gama de controvérsias que o materializam de diferentes formas, segundo o ator em questão. As controvérsias acabam por interferir sobre o perfil dos diversos cursos existentes, constituindo uma, também, variada gama de perfis. Nesse contexto, encontramos o programa de mestrado profissional em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Goiás em parceria com a Secretaria de Estado da Saúde de Goiás (MPSC-UFG). O presente trabalho buscou compreender as estratégias e o contexto de implantação do MPSC-UFG, bem como o desenvolvimento de sua primeira turma, 2010-2012, em termos de seus objetivos, seus processos e seus resultados, frente às políticas públicas que o instituíram e que o fundamentam. Isso se deu, de um lado, por meio de análises documentais, que incluíram documentos específicos do programa, como regulamento, plano de curso, planos de ensino e trabalhos de conclusão, e documentos oficiais da política de instituição e regulação dos MP, e, de outro, por meio da realização de entrevistas e questionários para a coleta da percepção de professores vinculados à UFG, discentes egressos do programa, vinculados ou não às diversas Secretarias de Saúde no Estado de Goiás, e servidores lotados na Secretaria de Estado da Saúde de Goiás (SES-Go). Foram convidados 57 indivíduos, sendo que participaram 16 egressos, entre 20 e 50 anos, 9 professores e 9 servidores, ambos entre 40 e 65 anos. Contamos com 31 participantes com formação diversa na área de Saúde, sendo 76% do sexo feminino. O método utilizado congregou aspectos quantitativos e qualitativos e teve nas técnicas do modelo lógico, do modelo de lacunas e do Swing Weighting suas referências para a construção dos instrumentos de pesquisa. Nas entrevistas, utilizamos o NVivo para organização dos dados e posterior análise do conteúdo e, quanto aos resultados advindos dos questionários, os organizamos em gráficos e hierarquicamente por meio de listas e quartis e, como apoio ao seu julgamento, utilizamos testes não-paramétricos, como Friedman e Kruskal-Wallis. Concluímos pela existência de potencial do mestrado profissional em Saúde Coletiva da UFG à qualificação de trabalhadores do Sistema Único de Saúde, dada a grande possibilidade de produção efetiva de conhecimento aplicado inerente a mestrados profissionais, mas identificamos algumas lacunas que necessitam ser corrigidas no programa estudado, caso se queira explorar todo o potencial existente. Entre as lacunas, destacamos a orientação, excessivamente, acadêmica e tradicional do currículo, o relativo distanciamento entre instituição demandante e demandada, a existência de fatores políticos, econômicos e culturais interferindo sobre a implementação do curso, o conflito de concepções acerca do que seja um mestrado profissional entre os atores. Os presentes resultados apresentam, ainda, utilidade para a avaliação de outros programas assemelhados, uma vez que foram possíveis a construção de instrumentos e a extração de critérios generalizáveis analiticamente.

Palavras-chave: Ensino na Saúde, Mestrado Profissional, Saúde Coletiva, Pós-graduação, Avaliação de Programas.

ABSTRACT

The professional master (PM) began as instrument of a Brazilian postgraduation's policy aimed the aproximation between academic and job world. However, there are several controversies around this theme, which promote big interferences on the form that PM is implemented. Inside this context, we find the Professional Master in Public Health (PMPH) of the Universidade Federal de Goiás (UFG) together with Secretaria de Estado da Saúde de Goiás (SES-Go). This doctoral dissertation aimed to understand the strategies and the implementing's context of first class of PHMP-UFG, trying to find its objective, processes and outputs, face to face publics policies that to creat it. We performed it using documental analisys, interviews and questionnaire. In total, we invited 57 people, but answered 16 students between 25 and 50 years old, 9 professors and 9 health-worker involved with PMPH-UFG both between 40 and 65 years old. There were 31 participants with undergraduation in the Health's area, 76% female. The method applied quantitative and qualitative strategies and also it was based on technics from logic model, gap's model, and Swing Weighting model to creat the research questionnaire. For interviews, we used the technic named content's analysis and to extract information from questionnaire we used graphics, rankings and no-parametric statistics tests as Friedman and Kruskal-Wallis. Like this, we concluded that the PM is adjusted to qualify people to work in Sistema Único de Saúde (SUS), why PM is efficient when we talk about aplicacion of the knowledge and SUS has needs of this type of qualification to its workers to qualify the Brazilian health system. However, we found some gaps in the program studied. In this case, we underscore the traditional and academic curricula's orientation, distance between UFG and SES-Go, existence of political, economical and cultural interferences factors and low comprehension about the professional master course's concept. The results obtained with this research give us material to perform an assessment the PMPH-UFG and others PM using the criterias and instruments constructed from investigation method used.

Keywords: Health teaching, professional master course, Public Health, postgraduation, programs evaluation.

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Objetivos.....	26
1.1.1 Objetivo geral.....	26
1.1.2 Objetivos específicos	26
2. REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1 Método de busca do referencial teórico.....	29
2.2 Avaliação de programas educacionais: algumas palavras.....	37
2.2.1 A Avaliação e a Capes	53
2.2.2 Modelo lógico: uma referência teórico-conceitual para a avaliação de mestrados profissionais	56
a. Aspectos da Taxonomia de Bloom aplicados à análise documental.....	62
2.2.3 Modelo de Lacunas e Swing Weighting: uma associação possível.....	66
2.3 O mestrado profissional: uma resposta a necessidades nacionais	73
2.3.1 O contexto de constituição e vigência do mestrado profissional.....	82
2.3.2 Tensões entre o profissional e o acadêmico na concepção de mestrados profissionais.....	97
2.3.3 Mestrados profissionais em Saúde Coletiva: uma resposta às necessidades da área e do SUS	102
3. MÉTODO.....	113
3.1 Os instrumentos de pesquisa.....	116
3.2 As etapas de pesquisa	123
3.2.1 Etapa I: Elaboração do modelo lógico preliminar, do questionário e do instrumento de entrevistas.....	124
3.2.2 Etapa II: Coleta das percepções para validação do modelo lógico e construção de novos critérios destinados à avaliação de resultados	128
a. Critérios de inclusão e exclusão dos participantes.....	130

3.2.3 Etapa III: Sistematização e análise dos dados.....	130
a. Questionário bidimensional.....	132
b. Entrevistas.....	141
3.3 Compromisso ético.....	145
4. DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS.....	146
4.1 Características do objeto de pesquisa.....	146
4.2 Características do universo e dos respondentes.....	147
4.3 Características dos pré-projetos de pesquisa e dissertações.....	149
4.4 Características do Plano de Curso e do Regulamento do Programa.....	156
4.5 Características dos planos de ensino.....	163
4.6 Dados de percepção dos participantes.....	169
4.6.1 Resultado dos questionários.....	169
4.6.2 Resultado das entrevistas.....	185
a. Primeira categoria: Ação coletiva.....	186
b. Segunda categoria: Fatores políticos, econômicos e culturais.....	190
c. Terceira categoria: Diferenças entre modalidades de pós-graduação.....	194
d. Quarta categoria: Elementos do organizador gráfico “Mapa Lógico”.....	198
e. Quinta categoria: Nascimento e amadurecimento do curso.....	199
f. Sexta categoria: Orientação curricular.....	203
4.7 Síntese dos resultados.....	206
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	227
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	247
7. REFERÊNCIAS.....	256
APÊNDICES.....	283

Lista de tabelas

Tabela 1: Resultado do teste Kruskal-Wallis para comparações não pareadas das prevalências das categorias (P').....	170
Tabela 2: Resultado do teste de Friedman para interações do fator categoria x o bloco ator em P'	171
Tabela 3: Resultado do teste de Friedman para interações do fator <i>ator</i> x os blocos <i>categoria</i> , em P'	172
Tabela 4: Comparações múltiplas das interações ator x categoria, por meio do teste de Friedman, em P'	172
Tabela 5: Resultado do teste de Kruskal-Wallis para os quartis dos egressos.....	173
Tabela 6: Comparações múltiplas entre os quartis das lacunas L dos egressos.....	173
Tabela 7: Resultado do teste de Kruskal-Wallis para os quartis dos professores.....	173
Tabela 8: Comparações múltiplas entre os quartis das lacunas L dos professores.....	174
Tabela 9: Resultado do teste de Kruskal-Wallis para os quartis dos servidores.....	174
Tabela 10: Comparações múltiplas entre os quartis das lacunas L dos servidores.....	174
Tabela 11: Resultado do teste de Kruskal-Wallis para a diferença entre quartis na categoria I, segundo seus postos.....	176
Tabela 12: Comparações múltiplas entre respondentes, para cada quartil dentro da categoria I, segundo seus postos.....	176
Tabela 13: Resultados do teste de Kruskal-Wallis para a coluna P, categoria I.....	179
Tabela 14: Comparações múltiplas entre atores, na categoria I, coluna P.....	180
Tabela 15: Resultados do teste de Kruskal-Wallis para a coluna P, categoria IV.....	180
Tabela 16: Comparações múltiplas entre atores, na categoria IV, coluna P.....	180

Lista de figuras

Figura 1: Etapas de uma revisão sistemática e narrativa, no método integrado de revisão teórica (MIRT)	31
Figura 2: Filtros aplicados à pesquisa dois da revisão sistemática na Biblioteca Virtual de Saúde (BVS)	32
Figura 3: Filtros utilizados na revisão sistemática realizada na Scielo	33
Figura 4: Quantitativo de artigos considerados aptos na primeira fase após a busca em cada fonte de dados.....	34
Figura 5: Relação dos 31 artigos resultantes do levantamento metódico da revisão sistemática, em ordem alfabética.....	36
Figura 6: Componentes de uma intervenção	38
Figura 7: Modelo de lacunas derivado de Nepomuceno <i>et al</i> (2010), Nepomuceno e Costa (2012) e Freitas, Bolsanello e Viana (2008).....	66
Figura 8: Cálculo do quartil inclusivo, possibilidades 1 e 2.....	69
Figura 9: Cálculo do quartil exclusivo	70
Figura 10: Etapas de um Estudo de Caso e sua relação com os instrumentos, as estratégias, as fontes e os objetivos propostos para a pesquisa. Adaptado de Ventura (2007).	114
Figura 11: Características, vantagens e desvantagens comparadas entre desenhos metodológicos mistos concomitantes e sequenciais, conforme Creswel (2007) e Creswell e Clark (2013).	117
Figura 12: Síntese gráfica dos procedimentos de cada etapa de pesquisa, pelo método integrado de revisão teórica (MIRT)	124
Figura 13: Organizador Gráfico Lógico	131
Figura 14: Método de avaliação perceptiva por meio de questionário (MAP).	139
Figura 15: Hipóteses de trabalho utilizadas para orientar a análise do conteúdo das entrevistas e extraídas após a leitura panorâmica e exploratória do material.....	142
Figura 16: Perfil sociodemográfico dos respondentes da pesquisa	150
Figura 17: Perfil sociodemográfico dos respondentes da pesquisa	151
Figura 18: Principais questões teóricas abordadas nas dissertações. do MPSC-UFG, turma 2010-2012.....	153
Figura 19: Objetivos emergentes da leitura do plano de curso, dos planos de ensino e das dissertações do MPSC-UFG e reelaborados conforme princípios da Taxonomia de Bloom.	161
Figura 20: Classificação bidimensional dos Objetivos de Aprendizagem do MPSC-UFG, segundo a Taxonomia de Bloom revisada.	162
Figura 21: Classificação bidimensional dos Objetivos de Desempenho do MPSC-UFG, segundo a Taxonomia de Bloom revisada.	162

Figura 22: Resultado da análise dos planos de ensino.....	165
Figura 23: Comportamento das categorias (I, II, III e IV) em relação ao ator (egressos, professores e servidores)	171
Figura 24: Comparação das prioridades estabelecidas por meio dos quartis, entre cada ator, dentro de cada categoria	178
Figura 25: Planilha comparativa do item “23-Compatibilidade das condições físicas e materiais, na Secretaria de Saúde, com a aplicação das habilidades aprendidas no curso”, entre atores	183
Figura 26: Categorias do questionário aplicado aos atores do MPSC-UFG.	207
Figura 27: Priorização da categoria III do questionário, quanto à inserção dos itens nos quartis (prioridade decrescente de 1 a 4).	208
Figura 28: <i>Ranking</i> dos itens do questionário quanto à prevalência (P) derivada da importância (H) atribuída e seus pesos (W) relativizada pela lacuna (L.).	209
Figura 29: Quadro-síntese das categorias da entrevista com atores do MPSC-UFG... ..	213
Figura 30: Modelo lógico acrescido dos critérios resultantes das entrevistas, ao nível dos efeitos imediatos objetivos ou tangíveis.	217
Figura 31: Modelo lógico acrescido dos critérios resultantes das entrevistas, ao nível dos efeitos imediatos intangíveis ou subjetivos.	218
Figura 32: Modelo lógico acrescido dos critérios resultantes das entrevistas, ao nível dos efeitos tardios primário.	219
Figura 33: Modelo lógico acrescido dos critérios resultantes das entrevistas, ao nível dos efeitos tardios secundários.	223

Lista de siglas e símbolos

ABRASCO- Associação Brasileira de Saúde Coletiva

ANPPS- Agenda Nacional de Prioridades de Pesquisa em Saúde

CA- Comissões de Avaliação

Capes- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CNS- Conselho Nacional de Saúde

CONASEMS- Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde

CONASS- Conselho Nacional de Secretários de Saúde

CTC-ES- Conselho Técnico-Científico da Educação Superior

E- Percepção empírica

EB- Educação básica

f- Fator de correção de primeira ordem

f²- fator de correção de segunda ordem

FAP's- Fundações estaduais de apoio à pesquisa

FAPEG- Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Goiás

FCAP- Ficha Capes de Avaliação do Programa

FOPROP- Fórum Nacional de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação

GL- Gráfico Lógico

Go- Goiás

H- Hierarquia de importância relativa

IPTSP- Instituto de Patologia Tropical e Saúde Pública

L- Lacuna

LDB- Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação

MA- Mestrado acadêmico

MAP- Método de avaliação perceptiva

MEC- Ministério da Educação

MIRT- Método integrado de revisão teórica

ML- Marco/Modelo Lógico

MLH- Matriz Lógica Heurística

MLP- Mapa Lógico Preliminar

MP- Mestrado profissional

MPSC- Mestrado profissional em Saúde Coletiva

NESC- Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva

OLTI- Organizador do levantamento teórico integrado

P- Prevalência de prioridade de primeira ordem

P'- Prevalência de prioridade de segunda ordem

PAPD- Planilha de análise dos projetos de pesquisa e das dissertações

PAPE- Planilha de análise dos planos de ensino

PAS- Planilha de Análise Sistemática

PG- Pós-graduação

PGB- Pós-graduação brasileira

PMBok- *Project Management Body of Knowledge*

PNCTIS- Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação em Saúde

PND- Plano Nacional de Desenvolvimento

PNPG- Plano Nacional de Pós-Graduação

PPSUS- Programa de Pesquisa para o SUS

Q- Quartil

QBS- Questionários bidimensional e sociodemográfico

SES- Secretaria de Estado da Saúde

SNPG- Sistema Nacional de Pós-Graduação

SUS- Sistema Único de Saúde

T- Percepção teórica

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UFG- Universidade Federal de Goiás

USAID- *United States of America International Development*

W- Peso

Lista de Apêndices

Apêndice A. Matriz Lógica Heurística (MLH).....	284
Apêndice B. Organizador do levantamento teórico integrado (OLTI)	286
Apêndice C. Planilha de análise dos projetos de pesquisa e das dissertações (PAPD).....	288
Apêndice D. Planilha de análise dos planos de ensino (PAPE)	290
Apêndice E. Gráfico Lógico e Mapa Lógico-Instrumentos de entrevista.....	294
Apêndice F. Questionários bidimensional e sociodemográfico (QBS)	301
Apêndice G. Perfil sociodemográfico dos respondentes.....	306
Apêndice H. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	309
Apêndice I. Modelo lógico do programa de MPSC-UFG.....	311
Apêndice J. Compilação das médias das respostas de egressos (A), professores (B) e servidores (C), para variáveis respondidas e calculadas na primeira dimensão.....	316
Apêndice K. Compilação das médias das respostas na segunda dimensão para os três grupos de respondentes.....	320
Apêndice L. Compilação das Lacunas (L) para os três grupos de respondentes.....	322
Apêndice M. Ranking da variável P, na primeira dimensão, para os três grupos de respondentes.....	325
Apêndice N. Ranking da variável L em quartis para egressos (A), professores (B) e servidores (C)	332
Apêndice O. Posicionamento comparado, entre os respondentes, conforme a inserção dos itens em quartis, e posição relativa de cada categoria, segundo a priorização de seu conteúdo L.....	336
Apêndice P. Documentos de aprovação ética.....	338
Apêndice Q. Compilação de resultados dos planos de ensino do programa.....	342
Apêndice R. Resumo das categorias da análise de conteúdo.....	345
Apêndice S. Quantitativo de falas por categoria e ator, na análise de conteúdo.....	348

1. INTRODUÇÃO

Na intenção de empreender a flexibilização da pós-graduação brasileira, em 1995, tal política é instituída pelo Conselho Superior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2005), sendo formalizada pela Portaria Capes n. 47 (1995) e reafirmada por sucessivos instrumentos legais até o atual Plano Nacional de Pós-Graduação-PNPG (2010) em busca de atender demandas nacionais já identificadas desde o Parecer n. 977 (1965), de Newton Sucupira. Consoante Barros, Valentim e Melo (2005) e Melo e Oliveira (2005), mesmo antes da instituição formal e sistemática de ações governamentais destinadas à flexibilização da pós-graduação no Brasil, várias instituições de ensino superior implantaram cursos de mestrado com perfil profissionalizante, muitas vezes, não explícito ao longo dos últimos 50 anos, antecedendo a materialização legal dos mestrados profissionais (MP) pela Portaria Capes n. 47 (1995). Entretanto, existe grande diversidade de perfis e entendimentos sobre como deve ser estruturado um curso dessa natureza, ainda hoje (Quaresma & Machado, 2014), uma vez que isso depende das vivências concretas, expectativas e interesses do coletivo responsável pela criação do programa.

A variedade de interesses em jogo tanto condiciona o perfil inicial do programa, quanto os ajustamentos no decorrer de sua existência e depende de intensas negociações entre os atores envolvidos, resultando em variadas estruturas e configurações, não apenas interprogramas, mas, inclusive, intraprogramas, quando nos referimos a seus variados componentes, atributos e critérios constituintes, o que exige constantes diálogos e, dada a natureza dos mestrados profissionais, a ampliação do debate para espaços públicos e, aparentemente, alheios ao mundo acadêmico.

O debate público carrega em si um potencial de materialização dos princípios da multideterminação do real, trazidos por Mol (1998) e Mol, Law e Hassar (1999) em sua política ontológica, dado que amplia as possibilidades de percepção e constituição do objeto debatido e permite a participação de atores, tradicionalmente, excluídos nas tomadas de decisão, quando nos referimos a uma política pública. Esse debate ampliado não se dá de forma plenamente eficaz se não contar com a participação acadêmica, mas perde efetividade se não for deslocado para o espaço público, na acepção que nos traz Arendt (2010), a fim de que os conceitos, princípios e teorias importantes à compreensão

múltipla do objeto sejam apropriados pelos diversos atores sociais e adquiram a necessária imortalidade como *res publica*, criando condições de possibilidade para a constituição de sentidos de realidade permitidos pelo compartilhamento de ideias.

Uma vez que se materializa a necessidade de confrontar ideias e interesses em busca de um objetivo comum localizado no meio-termo e, socialmente, justificado, problematizações sobre um fazer unívoco e tecnicamente orientado, se mostram presentes de maneira marcante, permeando todo o debate, e resgatam elementos como os inscritos pela Teoria Ator-Rede no conceito de associações sociotécnicas (Callon, 1986; Law, 1989, 1992; Latour, 2000, 2012). É, precisamente, nesse momento público, quando atores, entendimentos, sentidos e justificações extra-científicos são convocados para o debate acadêmico, que as fronteiras traçadas por Humboldt (2003) para a universidade e assimiladas por todo o mundo ocidental (Casper, 2003) se veem ameaçadas e se recrudescem.

De acordo com Mol, Law e Hassar (1999), as diferentes configurações de um objeto pelos diferentes olhares decorre da multiplicidade ontológica inerente à realidade, que lhe confere performances variadas, consoante a percepção que determinado público possui de seus atributos, sem que, necessariamente, uma falseie ou possua maior substancialidade que a outra. Antes, cada performance é o objeto sendo dentro das condições da realidade do sujeito que o interpreta e o constrói e, quanto maior o número de atores que se ocupam desse objeto, mais complexos a percepção e os usos que lhes são atribuídos. Assim, com Mol (2007), percebemos que ele é cada performance e todas ao mesmo tempo, sem uma essência ontológica universal e imutável, que seja inacessível aos olhares que o dissecam. Por outro lado, a negociação dos interesses em busca de um substrato comum, uma performance consensual sobre a qual trabalhar, na produção do conhecimento científico, é uma discussão que traz uma nova perspectiva e, talvez, uma nova epistemologia para a Ciência, deslocando-a de sua tradicional zona de conforto e arremessando-a no seio dos debates e problemas inerentes ao social, mas sem negligenciar as questões, eminentemente, técnicas características de cada campo do saber, como propõe Latour (2000, 2012) por meio da noção de *associações sociotécnicas*. De forma explícita ou não, o MP necessita enfrentar as diferentes correntes filosóficas e políticas que o pressionam na direção de performances específicas em sua empreitada como instrumento da flexibilização da pós-graduação e promotor do retorno social esperado por seus idealizadores.

Dentro das concepções trazidas por Moisdorn (2006), Lascoumes e Le Galès (2007, 2012) e Sechhi (2012), o MP pode ser considerado um instrumento de política pública no nível operacional, relacionado a uma política pública estruturante mais ampla materializada no V Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG, 2010). Na concepção de Contandriopoulos, Champagne, Denis e Pineault (1997) e Denis e Champagne (1997), podemos considerar o MP como uma intervenção, um conjunto organizado de meios em resposta a um problema e com objetivos, previamente, determinados, implantado em um contexto a ser modificado.

O problema, nesse caso, é a busca de aproximação entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho produtivo e econômico, com vistas ao desenvolvimento social, pelo atendimento das demandas próprias desse mundo, sem se eximir da responsabilidade com uma alta qualificação científica e uma formação humana mais ampla, como é exigível de programas *stricto sensu* e está expresso em documentos normativos como a Portaria Capes n. 17/2009 e no próprio PNPG (PNPG, 2010). Como tal, ele traz consigo uma visão de Universidade e Ciência diferentes da visão trazida por Humboldt (2003), na qual a Universidade deve lidar com questões propriamente científicas e se precaver contra intervenções extra-acadêmicas na decisão do *o quê e como* produzir conhecimento dentro dos limites da Ciência, a fim garantir sua assepsia e autonomia.

Subvertendo a ideia do ócio ou *scholé* que, consoante Arendt (2010), é considerada tão cara à produção do conhecimento acadêmico, o MP institui a necessidade do debate público e ampliado sobre questões, a princípio, restritas ao meio acadêmico e apresenta para a universidade a *vita activa* como origem e destino desse conhecimento, possibilitando o que Ribeiro (2005) considera o resgate de uma dívida social, não sem provocar levantes contra as possibilidades que isso representa frente ao mercado e ao receio de submissão da universidade às suas diretrizes (Silveira & Pinto, 2005; Melo & Oliveira, 2005; Oliveira & Velho, 2009; Bento, 2014).

O espaço público é, assim, convocado pelo MP quando este se propõe a trazer para o seio da universidade demandas de caráter social e a levar de forma maciça e intencional para a sociedade conhecimentos antes restritos ao mundo acadêmico (Ribeiro, 2010). Esse movimento de trocas recíprocas não se dá de forma espontânea, ao contrário, exige a negociação de perspectivas e interesses que se materializam no currículo do mestrado em discussão e leva para a sala de aula discussões, antes, distantes desses espaços, na esperança de que o aprofundamento teórico permitido pela Ciência consiga

contribuir com a solução efetiva e intencional de problemas sociais. Para o atendimento dessa nova demanda, entendemos que não basta a expectativa de escoamento contingente e circunstancial do conhecimento científico para a sociedade, sem o estabelecimento de estratégias e objetivos concretos que visem e viabilizem sua aplicação social. Tampouco basta aos conteúdos disciplinares de um curso serem modificados, na esperança de que os indivíduos egressos se empoderem e se motivem a aplica-lo com eficiência em sua lida diária no campo em que trabalham.

Na busca de efetivação das metas estabelecidas para um mestrado profissional, além da cumplicidade entre a universidade e a entidade demandante da qualificação, como preveem as diretrizes políticas (Portaria Capes n.17, 2009), é necessário, ainda, que as próprias estratégias de ensino, avaliação e seleção de conteúdos sejam modificadas (Quaresma & Machado, 2014; Mamede, 2015), denotando um confronto entre o paradigma educacional predominante e o exigido para uma aplicação concreta do conhecimento científico e técnico com a eficiência e efetividade que se espera, atendendo aos critérios de mérito e valor trazidos por Scriven (1991).

Paralelamente aos debates sobre o MP, encontramos aquele empreendido sobre as concepções de Saúde e Educação advogadas pelo Sistema Único de Saúde-SUS (Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, 2003; Valle, 2009), herdeiras da Reforma Sanitária e do Relatório Dawson (Dawson, 1920) e convergentes com as discussões que permeiam os embates sobre um novo modo de produção do conhecimento (Sobral, 2001; Oliveira & Velho, 2009; Velho, 2010; Sobrinho, 2014) desvinculado do modelo moderno de Ciência, debate esse também tributário de concepções trazidas pela Teoria Ator-Rede.

Nesse modelo de Saúde, o espaço público surge como lugar privilegiado ao debate das questões de interesse coletivo, possibilitando a assimilação das demandas sociais como sua responsabilidade e se contrapondo ao modelo biomédico e hospitalocêntrico derivado dos aportes de uma Ciência positivista (Comte, 1978; Bosi, 2005; Arana, 2007; Silvino, 2007) trazidos pelo Relatório Flexner (Almeida Filho, 2010), última grande mudança paradigmática no âmbito da Saúde e que se refletiu por todo o ocidente (Bravo, Cyrino, & Azevedo, 2014). Nesse caudal, ainda que os aportes teórico-práticos trazidos por Flexner mantenham sua importância relativa nos dias de hoje e tenham sido uma eficiente resposta à época de sua constituição ao qualificar cientificamente a profissão médica, suas demandas educativas são diferenciadas em

relação ao que, atualmente, vem se exigindo no campo Saúde, especialmente, quando nos reportamos ao SUS (Almeida Filho, 2011; Batista & Gonçalves, 2011; Bravo, Cyrino, & Azevedo, 2014).

Uma reorientação da formação em Saúde a fim de atender as novas exigências do campo, superando o modelo flexneriano, exige o acolhimento das necessidades locorregionais de saúde e a qualificação de profissionais capazes de romper com o individualismo biomédico, em direção ao conceito ampliado de saúde presente no SUS (Secretaria de Gestão, 2003; Resolução CNS nº 330, 2003) e à compreensão da Saúde Coletiva como campo científico de saberes interdisciplinares e práticas intersetoriais comprometido com as questões materiais, coletivas e simbólicas do objeto saúde e produzido como resultado das ações de especialistas e leigos dentro e fora das instituições de Saúde (Barata, 2008; Paim & Almeida Filho, 2000).

Assim, percebemos um ponto de encontro entre a proposta do MP e as demandas formativas do SUS, as quais exigem a qualificação de profissionais capazes de atuar no espaço público de forma democrática e sem concepções, rigidamente, predeterminadas e limitantes da possibilidade de superação das fronteiras culturais que os separam dos usuários do sistema (Pereira & Lima, 1996; Oliveira, 1996; Rosa & Labate, 2005). Atender as demandas do SUS pressupõe uma abertura universitária a esse mundo não-acadêmico, que não apenas fornece substrato, mas também se nutre nesse processo em que a produção do conhecimento se enriquece (Ribeiro, 2010). Segundo Saube e Wendhausen (2005), o MP está entre as melhores estratégias de formação pós-graduada para o SUS, dada sua orientação para a realidade concreta em que se processam os embates e surgem os problemas e seu potencial para responder efetiva e eficientemente a contextos de políticas públicas (Quelhas, Faria Filho, & França, 2005).

O MP apresenta as potencialidades necessárias para contribuir com o atendimento às demandas do SUS ao propor a seleção do conteúdo por meio da avaliação das demandas sociais e uma abertura do mundo privado acadêmico ao mundo das necessidades públicas, criando a exigência de que haja integração entre a universidade e a instituição não-acadêmica demandante da intervenção educativa e dando a oportunidade de envolvimento estratégico mais amplo de outros atores interessados nos resultados proporcionados por essa intervenção. Nos documentos oficiais que estruturam o MP, ficam em aberto, entretanto, as possibilidades didáticas e avaliativas a serem adotadas pelo curso (Quaresma & Machado, 2014), as quais, por coerência com a perspectiva

coletiva e aplicada de produção do conhecimento, nos encaminham para o entendimento de necessidade da adoção de métodos participativos e ativos em sala de aula, diferentes ou, na melhor das hipóteses, complementares dos métodos, tradicionalmente, utilizados (Comissão do Mestrado Profissional, 2005; Mamede, 2015).

Consoante as diretrizes estabelecidas para os MP's (Comissão do Mestrado Profissional da Capes, 2005; Portaria Capes n. 17, 2009), eles precisam ser contextualizados na realidade de trabalho de seus alunos e autofinanciáveis. Em se tratando de universidades públicas, precisam ser financiados com verbas originadas de parcerias institucionais, cujos dividendos do contrato necessitam se converter em investimentos materiais incorporados ao patrimônio público da instituição de ensino, enquanto os currículos visam atender necessidades específicas das entidades parceiras (Conselho Técnico-Científico da Capes, 1999; Dourado, Teixeira, Aquino, Vieira-da-Silva, Paim & Almeida Filho, 2005, 2006; Fischer, 2005; Melo & Oliveira, 2005). Assim, esses currículos necessitam atender às normas mais gerais emanadas de órgãos responsáveis pela regulamentação da pós-graduação, nomeadamente a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior-Capes, e às orientações tecnológicas, científicas e políticas da área, mas em consonância com as diretrizes do mercado profissional ao qual se encontram relacionados, sob o risco de ficarem descontextualizados em relação ao mundo do trabalho e à realidade aos quais buscam dar uma resposta.

A contextualização cria um enorme diferencial em relação aos mestrados acadêmicos e exige que o público-alvo seja, previamente, delimitado por seu perfil profissional, a fim de que o currículo esteja focalizado sobre um problema comum a se solucionar, o que, a princípio, constitui-se como uma grande vantagem para a qualificação de profissionais do SUS. Apesar das inofismáveis qualidades existentes em uma formação acadêmica dirigida a docentes e pesquisadores, refletir, academicamente, sobre a prática diária de serviço, incorporando a essa reflexão aportes científicos próprios de uma formação *stricto sensu*, concreta e intencionalmente, aplicáveis à realidade de trabalho é um passo significativo na direção da superação de condutas conservadoras e modelos de atenção não condizentes com as reais necessidades da Saúde da população e do indivíduo (Rosa & Labate, 2005; Costa & Miranda, 2009; Batista & Gonçalves, 2011).

Ao se apresentar dessa forma, o MP rompe as concepções tradicionais de Universidade, Educação e Ciência, se distanciando de uma perspectiva endogênica,

unicamente, acadêmica, e se aproximando das organizações de trabalho como uma estratégia para seu desenvolvimento, mas não abrindo mão da autonomia universitária, nem submetendo a academia de forma absoluta a uma demanda social e econômica de mercado. No entanto, isso o coloca, como alerta Paixão, Bruni, Becker e Tenório (2014), de forma ambígua e turbulenta dentro do sistema de avaliação da Capes, e o situa no obscuro meio-termo entre o treinamento e os processos educativos, propriamente ditos, à semelhança do que Hamblin (1978) descreve para as atividades de desenvolvimento pessoal, características das organizações de trabalho.

Essa proximidade com as necessidades de mercado, própria da Educação Corporativa, associada ao fato de que em documentos oficiais, algumas vezes, o MP é referido a treinamento (Conselho Técnico-Científico da Capes, 1999, p. 56; Comissão do Mestrado Profissional da Capes, 2005, p. 154; Portaria Capes n. 17, 2009, Art. 5º, Parágrafo Único), angaria para essa modalidade de pós-graduação críticas relativas ao seu potencial compromisso com perspectivas pragmáticas ou mercantilistas de universidade (Melo & Oliveira, 2005; Vasconcelos & Vasconcelos, 2010; Bento, 2014). Tal percepção acaba por constituir dois pólos teóricos para o debate, entre os quais ocorre uma gama variada de posicionamentos: de um lado estaria, aparentemente, subsumida uma ética consequencialista, baseada no utilitarismo de Bentham (1789), na qual o benefício de muitos justifica o prejuízo de poucos, na medida em que seriam os fins (desenvolvimento econômico do país) justificadores dos meios (ruptura da autonomia universitária); de outro estaria implícita uma ética que teria nos princípios humboldtianos uma lei a priori rígida, nos moldes kantianos, a ser respeitada como paradigma na produção do conhecimento, independentemente de suas consequências.

Sem a intenção de adentrar as questões filosóficas que fundamentam esses dois pólos, mas visando a obtenção de dados concretos que contribuam com a discussão, o presente trabalho buscou compreender as estratégias e o contexto de implantação do Mestrado Profissional em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Goiás (MPSC-UFG), tendo como foco sua primeira turma, 2010-2012, em termos de seus objetivos, seus processos e seus resultados, frente às políticas públicas que o instituíram e que o fundamentam.

O MPSC-UFG surge, em 2010, de uma parceria entre a Universidade e a Secretaria de Estado da Saúde de Goiás (SES-Go), após longo processo de organização administrativa e acadêmica que envolveu diversos atores, particularmente, aqueles que

integravam o Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva (NESC), que contava com representantes do serviço de Saúde e da academia. O programa vinha em resposta a necessidades, coletiva e espontaneamente, percebidas a partir de variadas fontes e buscou atender demandas formativas relativas ao sistema de Saúde como um todo, mas, particularmente, focado nos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) e da Saúde Coletiva, a fim de qualificar o sistema por meio de seus servidores¹.

O desenvolvimento desta pesquisa se deu, de um lado, por meio de análises documentais, que incluíram documentos específicos do programa, como regulamento, plano de curso, planos de ensino e trabalhos de conclusão, e documentos oficiais da política de instituição e regulação dos MP, e, de outro, por meio da aplicação de entrevistas e questionários para a coleta da percepção de professores vinculados à UFG, discentes egressos do programa, vinculados ou não às diversas Secretarias de Saúde no Estado de Goiás, e servidores lotados na Secretaria de Estado da Saúde de Goiás (SES-Go), entidade parceira da UFG na condução do MPSC-UFG². Dentro desse contexto, foi estruturada a seguinte pergunta de pesquisa: Como egressos, professores e servidores percebem o MPSC-UFG, turma 2010-2012, na qualidade de seus atores centrais, e que critérios seriam legítimos para se avaliar um MPSC, considerando as normas e as políticas que regulamentam os MP?

Algumas questões subjacentes necessitavam ser respondidas já em um primeiro momento: que estratégia avaliativa utilizar?; que espécie de intervenção é o MPSC-UFG?; ele pode ser compreendido como um programa educacional?. Por programa educacional, entendemos um conjunto organizado, sistemático e planejado de pessoas, objetivos, critérios e estratégias com a finalidade de responder de forma eficiente, eficaz e efetiva a um problema, previamente, determinado do contexto e produzir mudanças contextuais por meio de modificações nos indivíduos (Hamblin, 1978; *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, 1994; Contandriopoulos, Champagne, Denis & Pineault, 1997).

Considerando o exposto, foi realizada uma leitura prévia de documentos oficiais relacionados com os MP. Assim, foi identificado que o corpo de normas que

¹ Informações disponíveis em <https://pos-saudecoletiva.prgg.ufg.br/p/6627-historico#> e no Projeto de Curso.

² No escopo deste trabalho, “discentes” e “egressos” são termos homônimos, quando referidos aos respondentes da pesquisa, “professores” deve ser entendido como uma referência aos docentes com vínculo estatutário com a UFG, quando não explícito algo diferente, e a expressão “servidores” referir-se-á, indistintamente, aos supervisores, coordenadores, gerentes ou docentes da proposta de formação e que possuam vínculo de serviço com a SES-Go, bem como a qualquer trabalhador desta Secretaria que tenha condições de contribuir com a caracterização do programa e do contexto, para sua melhor compreensão.

instituiu e dá sustentabilidade aos MP (Conselho Técnico-Científico, 1999; Comissão do Mestrado Profissional, 2005; Portaria Capes n. 17, 2009; PNPG, 2010), não simplesmente, atribui a denominação de programa, mas prevê que, para a constituição de um MP, é necessário que se tenha a identificação de um problema prático, relevante para uma entidade demandante, a ser superado pelo curso. Assim, a definição de objetivos orientados para o desempenho profissional e social do público-alvo, previamente caracterizado, a apresentação de estratégias que possibilitem o alcance dos objetivos traçados e a prospecção dos resultados esperados sobre o contexto de exercício profissional do egresso, constituindo uma clara noção de formação científica aplicada e com intencionalidade bem definida de retorno social, é o que lhe confere as características necessárias para ser considerado um programa educacional.

Tal constatação, permitiu o uso da técnica do Modelo Lógico-ML (Carvalho & Santos, 2011; Mourão & Meneses, 2012b; Damasceno, Abbad & Meneses, 2012; Abbad, Souza, Laval & Souza, 2012) como referência central para a pesquisa e sustentou a construção de instrumentos e estratégias, a fim de evidenciarmos os componentes estruturais do programa investigado, incluindo seu problema-gerador, buscando estabelecer relações de causalidade entre eles e os resultados obtidos. Assim, foi empreendida uma análise documental, que possibilitou a identificação de critérios a serem inclusos no questionário e no instrumento de entrevista na etapa posterior.

O questionário foi confeccionado com base em duas técnicas distintas, o Modelo de Lacunas (Freitas, Bolsanello & Viana, 2008; Nepomuceno, Costa & Shimoda, 2010; Nepomuceno & Costa, 2012, 2015) e a técnica *Swing Weighting* (Gomes, Rangel & Leal Junior, 2011; Neiva & Gomes, 2007) e permitiu, aos respondentes, julgar critérios na forma de 55 itens que evidenciaram sua percepção sobre o curso obtido e o curso esperado, bem como sobre a relevância dos itens entre si. Concomitantemente à aplicação do questionário, um modelo preliminar do programa, constituído pela análise documental, foi validado como seu modelo lógico a partir do julgamento advindo de representantes de egressos e professores, da turma 2010-2012 do referido mestrado, e dos servidores vinculados à SES-Go, em entrevistas, o que permitiu compreender suas estruturas e relações e delinear com maior clareza o problema-gerador, inicialmente, implícito à proposta do MPSC-UFG e que motivou sua existência: necessidade de qualificação dos servidores do SUS em Goiás, na direção de estratégias mais eficientes de gestão, proteção, recuperação e promoção da saúde.

Importa dizer que, ainda que trabalhemos com uma noção de causa e efeito entre a intervenção e os resultados obtidos, a concepção de causalidade que adotamos no decurso de todo o trabalho tangencia as proposições de Shadish, Cook e Campbell (2002) e de Arendt (1990), nas quais um evento deve ser considerado uma dentre diferentes variáveis numa constelação de variáveis existentes, que orbitam e perpassam um ponto de convergência na cristalização dos resultados. Nessa perspectiva, o resultado observado pode não ser uma consequência direta do programa, mas sofrer interferência das diversas variáveis de contexto já presentes no ato de implantação ou presentificadas no decurso ou após a implementação da intervenção e, também nisso, estamos de acordo com Hamblin (1978) e com sua afirmação de que é impossível se divisarem os efeitos de um programa daqueles decorrentes de acontecimentos outros que não os planejados para ele, mas presentes no contexto.

Como resultado final do presente trabalho, foi-nos possível construir um modelo lógico para o programa, bem como compreender a percepção dos respondentes sobre ele e sobre o próprio conceito de MP, permitindo a elaboração de instrumentos e critérios, úteis à avaliação de MPSC, contribuindo com dados para o aprimoramento tanto das demais turmas do MPSC-UFG, quanto para a constituição ou aprimoramento de outros programas de MP.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Propor uma estratégia de avaliação de mestrados profissionais, a partir da percepção de atores do programa de mestrado profissional em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Goiás (MPSC-UFG).

1.1.2 Objetivos específicos

- i. Descrever os componentes do programa estudado, explicitando as relações entre eles, por meio da elaboração de um Mapa Lógico;
- ii. Descrever os resultados obtidos pelos egressos, conforme trabalho de conclusão de curso;

- iii. Identificar, nos trabalhos de conclusão de curso, os elementos próprios de um mestrado profissional;
- iv. Identificar elementos que possibilitem uma comparação entre as expectativas expressas para o mestrado profissional nas políticas públicas de flexibilização da pós-graduação e no projeto de curso do programa estudado;
- v. Identificar critérios ou indicadores aplicáveis na avaliação do curso de mestrado profissional em Saúde Coletiva da UFG (MPSC-UFG);
- vi. Validar Mapa Lógico como modelo lógico do MPSC-UFG;
- vii. Evidenciar elementos do contexto e das estratégias de implantação e implementação do currículo do curso;
- viii. Identificar a lacuna existente entre aquilo que se obteve com o curso (percepção empírica) e aquilo que se esperava do curso (percepção teórica);
- ix. Comparar as percepções, expectativas e prioridades estabelecidas, por egressos, professores e servidores envolvidos com o curso;
- x. Propor critérios, potencialmente, utilizáveis na construção de indicadores de resultado e aplicáveis na avaliação de programas de mestrados profissionais em Saúde Coletiva;
- xi. Apresentar estratégias capazes de contribuir com a avaliação do mestrado profissional em Saúde Coletiva da UFG e outros mestrados profissionais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O tópico Referencial Teórico é constituído por três seções. A primeira seção, Método de busca do referencial teórico, apresenta a estratégia utilizada para se obter acesso ao material que possibilitou o embasamento legal, teórico e conceitual da tese, discutido nas seções seguintes.

A segunda seção Avaliação de programas educacionais: algumas palavras, apresenta conceitos importantes, como o de avaliação, programas, critérios e indicadores, a fim de permitir um entendimento sobre alguns dos princípios teóricos da pesquisa, e elementos históricos para contextualizar o leitor. Na subseção A avaliação e a Capes podem ser encontrados esclarecimentos sobre a história e o modelo de avaliação da Capes complementando a contextualização sobre avaliação iniciada na seção anterior. A

subseção Modelo lógico: uma referência teórico-conceitual para a avaliação de mestrados profissionais traz uma discussão sobre o modelo lógico, referência metodológica central deste trabalho, de onde derivaram os instrumentos utilizados na análise documental e nas entrevistas e o instrumento organizador da análise dos dados. Esta subseção traz também elementos que buscam esclarecer os fundamentos para a análise e construção dos objetivos, a partir da análise documental, em uma subdivisão denominada Aspectos da Taxonomia de Bloom aplicados à análise documental. Na sequência, uma subseção trata da teoria por trás do questionário construído, esclarecendo pontos importantes e justificando a combinação de duas diferentes técnicas. A essa subseção denominamos Modelo de Lacunas e Swing Weighting: uma associação possível.

A terceira seção, O mestrado profissional: uma resposta a necessidades nacionais, dividida em três subseções, fornece elementos para a compreensão do problema de pesquisa que orientou as entrevistas mais diretamente. Apresenta uma síntese legal e teórica sobre os mestrados profissionais (MP), contextualizando o leitor no tema geral da tese. Sua primeira subseção, O contexto de constituição e vigência do mestrado profissional, busca localizar os mestrados profissionais dentro do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), apresentando uma síntese do processo histórico de constituição da pós-graduação brasileira (PGB) e dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG). A segunda subseção, Tensões entre o profissional e o acadêmico na concepção de mestrados profissionais, apresenta ponderações sobre a constante tensão entre concepções mais conservadoras de pós-graduação e aquelas que motivaram a existência dos MP e confrontam, em alguma medida, os princípios humboldtianos que regem a universidade brasileira. A terceira subseção, Mestrados profissionais em Saúde Coletiva: uma resposta às necessidades da área e do SUS, apresenta alguns aspectos relacionados à Saúde Coletiva em sua intersecção com o Sistema Único de Saúde (SUS) e a PGB na figura dos mestrados profissionais em Saúde Coletiva (MPSC), indicando a origem das demandas formativas do SUS.

2.1 Método de busca do referencial teórico

Como nos traz Vosgerau e Romanowski (2014), existe certa polissemia e pouco consenso acerca da nomenclatura referida aos métodos de revisão da literatura. Contudo, uma síntese interpretativa de diferentes autores (Segura Muñoz, Takayanagui, Santos & Sanchez-Sweatman, 2002; Cordeiro, Oliveira, Rentería & Guimarães, 2007; Mendes, Silveira & Galvão, 2008; Souza, Silva, & Carvalho, 2010; Botelho, Cunha, & Macedo, 2011; Ercole, Melo, & Alcoforado, 2014) nos permite definir dois momentos, não obrigatoriamente consecutivos, de uma revisão: técnicas de mapeamento ou levantamento e técnicas de análise e interpretação. Um mapeamento pode se dar de duas formas: metódica e orientada. Na forma metódica, as técnicas de busca, as origens do material, os recursos utilizados, o lapso temporal adotado, a quantidade e natureza de obras obtidas e os critérios de sua inclusão e exclusão no estudo são explícitos. A forma orientada coincide com o modelo de levantamento bibliográfico definido por Vosgerau e Romanowski (2014), sendo uma técnica que visa estabelecer um mapeamento não necessariamente exaustivo de obras de qualquer natureza (livros, artigos, sites, revistas), o que inclui a legislação em seu escopo, tendo por referência critérios pouco específicos e por orientação um tema de interesse do pesquisador. Em qualquer dos casos, uma vez de posse das obras, o pesquisador pode, simplesmente, realizar uma catalogação ou seguir adiante em uma análise e interpretação, a fim de sintetizar e descrever o conteúdo dessas obras, seja na forma de um texto, seja por meio de um quadro-síntese.

As técnicas de análise e interpretação, como apresenta Rother (2007), podem ser divididas em revisão narrativa e revisão sistemática. Vosgerau e Romanowski (2014) apresentam diversas expressões encontradas na literatura, mas concluem pelo entendimento de que muitas representam variações de técnicas semelhantes e que, no nosso entendimento, podem ser distribuídas como propõem Rother (2007) e Botelho, Cunha e Macedo (2011), alocando, de um lado, a revisão narrativa caracterizada pela técnica de análise bibliográfica tradicional, e, de outro, a revisão sistemática constituída pelas técnicas de análise sistemática, meta-análise, análise integrativa ou metassíntese.

Para Segura Muñoz *et al* (2002) e Rother (2007), uma revisão narrativa pode ser definida como uma técnica qualitativa de análise e interpretação pessoal de obras, previa e continuamente, selecionadas, segundo demandas da pesquisa, cujos métodos e

critérios não são explícitos e sistemáticos, não ficando claro o nível de subjetividade imposto pelo pesquisador. Contudo, tais características não desmerecem os resultados possíveis e sua importância, se consideramos sua possibilidade de integrar dados e informações de diferentes naturezas, em busca de aprofundamento teórico ou metodológico, seu potencial para a elaboração de estados da arte sobre determinado tema de pesquisa e sua maior liberdade relativa para o rastreamento de conteúdos e aprofundamento de temas e conceitos, os quais não ficam limitados aos descritores e critérios, prévia e rigidamente, definidos. Já a revisão sistemática, para Botelho, Cunha e Macedo (2011) e Otani e Barros (2011), é constituída por técnicas que possuem objetivos, métodos, descritores, critérios e etapas bastante rigorosos e, necessariamente, explícitos e reprodutíveis e, a partir dos estudos de Segura Muñoz *et al* (2002) e Vosgerau e Romanowski (2014), observamos que essas técnicas variam quanto às associações que realizam entre o desenho metodológico do estudo avaliado (teórico ou empírico), a natureza dos dados e resultados nas obras estudadas (quantitativa ou qualitativa) e o tratamento dispensado a esses dados na síntese resultante (interpretativo ou estatístico).

Ainda que a revisão sistemática possibilite a replicação, mais ou menos fidedigna, do passo-a-passo seguido pelo pesquisador e que suas etapas sejam, objetiva e claramente, registradas, está nela também presente certa carga de subjetividade desde a escolha das bases de dados e dos descritores com suas combinações, até a formulação dos critérios de inclusão/exclusão e seleção dos artigos, a partir de tais critérios. Além disso, seus resultados se mantêm reféns das limitações técnicas dos mecanismos de busca *online*, da disponibilidade dos textos e da facilidade de seu acesso por outros meios. Considerando as limitações e potencialidades dos dois métodos, se mostra razoável inferir que uma busca de referencial bibliográfico tem muito a ganhar com associação de ambos, em um método integrado de revisão teórica (MIRT), como visualizado na Figura 1.

Seguindo essa linha, uma revisão bibliográfica narrativa poderia anteceder e suceder uma revisão bibliográfica sistemática. Ocorrendo antes, ela daria suporte para o conhecimento panorâmico do tema e definição dos critérios de busca sistemática que, uma vez realizada, se beneficiaria com a flexibilidade da revisão narrativa para a busca de esclarecimentos e complementações a partir de textos não incluídos na revisão sistemática, seja em decorrência das limitações citadas, seja por suas características marginais ao tema e problema propostos para o levantamento. Desse modo, teríamos um

referencial teórico fundamental coberto pela revisão sistemática e complementado pela revisão narrativa.

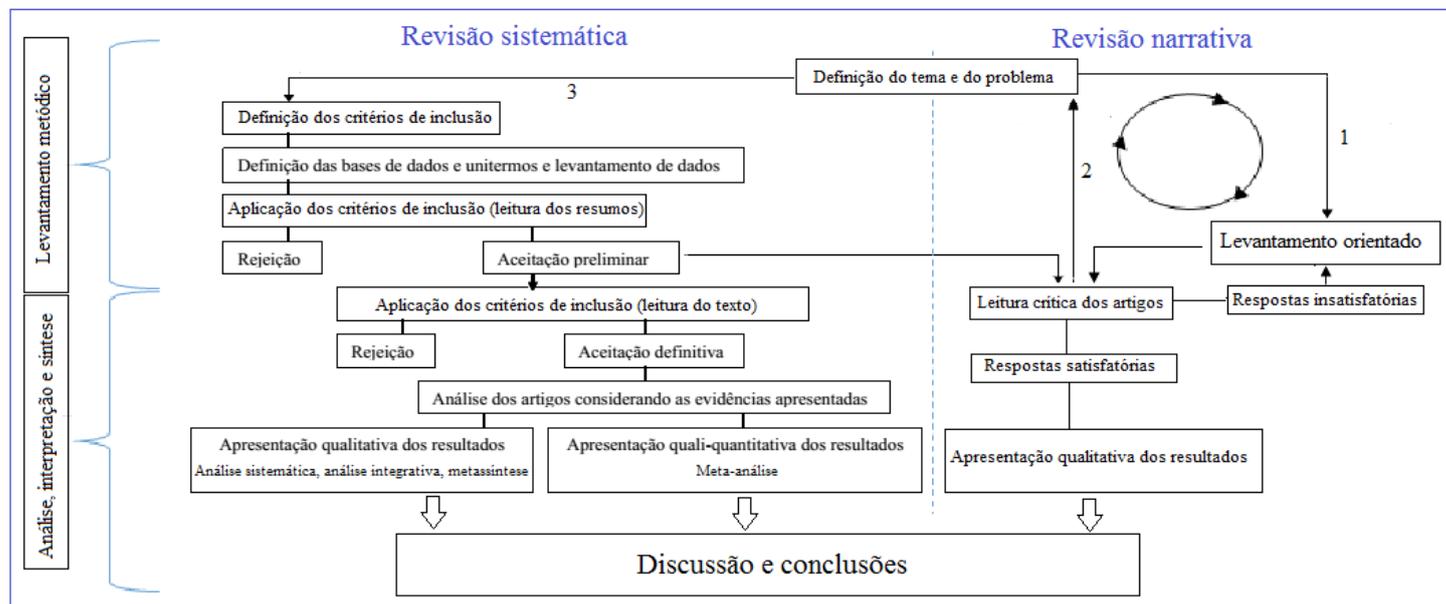


Figura 1: Etapas de uma revisão sistemática e narrativa, no método integrado de revisão teórica (MIRT). Adaptado de Segura Muñoz *et al* (2002) com as contribuições de Cordeiro *et al* (2007), Mendes, Silveira e Galvão (2008), Souza, Silva e Carvalho (2010), Botelho, Cunha e Macedo (2011), Ercole, Melo e Alcoforado (2014) e Vosgerau e Romanowski (2014).

Obedecendo essa lógica, elaboramos o instrumento denominado organizador do levantamento teórico integrado (OLTI) e procedemos como se segue para a seleção dos artigos analisados. A referência cronológica para a realização dessa revisão data de fevereiro de 2015, quando foi feita uma atualização da primeira revisão realizada em julho de 2014, a fim de que pudéssemos ter limites fechados em 2005 e 2014, configurando um período de dez anos para o levantamento.

Nesse processo, os critérios de inclusão/exclusão adotados permitiram a recepção de artigos completos gratuitos, disponíveis *online*, que faziam referência direta, como objeto de estudo ou debate, ao mestrado profissional no Brasil, em sentido amplo, ou ao mestrado profissional em Saúde Coletiva/Pública brasileira, em sentido estrito, não sendo considerados aqueles artigos que se ocupavam de processos de ensino-aprendizagem, estudos didático-metodológicos, cartográficos, sociodemográficos, econômicos e de gênero e perfis ou históricos de áreas, cursos, instituições e disciplinas. Ainda, foram excluídos trabalhos que traziam Estados da Arte e os perfis profissiográficos e acadêmicos discentes e docentes, a menos que se tratassem de uma perspectiva analítica voltada para a reflexão conceitual ou de impacto dos mestrados profissionais. Tais critérios primaram, também, pela rejeição de relatos de experiência

descritivos, editoriais, informes, patentes, relatórios, resenhas, resumos, monografias, dissertações, teses e documentos oficiais ou legais.

A revisão sistemática, na modalidade integrativa (Souza, Silva & Carvalho, 2010; Botelho, Cunha & Macedo, 2011), do referencial teórico do presente trabalho configurou-se em torno do tema “mestrado profissional”, o qual está incluso em temas maiores, como “educação”, “ensino” e “pós-graduação”. Perseguindo as orientações de Graziosi, Liebano e Nahas (2013), procedemos uma primeira pesquisa ampla de descritores, dentro da Biblioteca Virtual de Saúde-BVS (<http://bvsalud.org/>). Após uma leitura rápida dos títulos e resumos dos 81 trabalhos listados, verificamos a existência de vários resultados repetidos, bem como a grande diversidade e distanciamento de muitos trabalhos encontrados em relação ao nosso tema de estudo (algo que se repetiu em todas as buscas operadas), os quais foram eliminados de acordo com os critérios de inclusão/exclusão adotados, restando apenas dois trabalhos.

Ainda na esteira das orientações de Graziosi, Liebano e Nahas (2013), em uma segunda pesquisa, buscamos aprimorar as buscas na BVS associando, em “Busca Avançada”, os descritores gerais “ensino na saúde”, “pós-graduação”, “mestrado profissional”, “mestrado profissionalizante”, “plano nacional de pós-graduação”, “saúde coletiva”, “saúde pública”, “sistema único de saúde”, “qualificação profissional”, “desenvolvimento nacional” e “formação para o mercado” coletados, principalmente, pela leitura prévia não-sistemática de artigos publicados sobre o tema. Nessa lógica, aplicamos os filtros da Figura 2 sobre os descritores escolhidos.

Assunto principal	Ano de publicação (2005-2014)
<input type="radio"/> Educação Superior	<input type="radio"/> 2005
<input type="radio"/> Ensino	<input type="radio"/> 2006
<input type="radio"/> Avaliação de Programas e Projetos de Saúde	<input type="radio"/> 2007
<input type="radio"/> Educação de Pós-Graduação	<input type="radio"/> 2008
<input type="radio"/> Currículo	<input type="radio"/> 2009
<input type="radio"/> Saúde Pública	<input type="radio"/> 2010
<input type="radio"/> Programas de Pós-Graduação em Saúde	<input type="radio"/> 2011
<input type="radio"/> Educação Profissional em Saúde Pública	<input type="radio"/> 2012
<input type="radio"/> Avaliação	<input type="radio"/> 2013
	<input type="radio"/> 2014
<hr/>	
Tipo de documento	Artigo (Texto completo)
País/Região como assunto	Brasil
Idiomas	<input type="radio"/> Português
	<input type="radio"/> Inglês

Figura 2: Filtros aplicados à pesquisa 2 da revisão sistemática na Biblioteca Virtual de Saúde (BVS)

Assim, como resultado total das buscas na BVS, obtivemos seis artigos. As bases de dados com as quais trabalhamos dentro da BVS, e que originaram tais trabalhos, foram: Lilacs, Medline, IndexPsi, HISA, BDNF, BBO-Odonto, LIS, Coleção SUS, CENTRAL-Ensaio Clínicos, CVSP-Brasil, CUMED, IBECS, Index Psicologia-Periódicos, Index Psicologia-Teses, CidSaúde, BDNF, WHOLIS, REPIDISCA, Desastres, MedCarib, CDSR-Cochrane, Homeo Index-Homeopatia e CVSP-Cuba.

Na intenção de ampliar o número de artigos, realizamos uma busca complementar no Portal de Periódicos Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>), com os descritores: “mestrado profissional-(exato)”, “professional master-(exato)” e, por último, “mestrado profissionalizante-(exato)”. Utilizamos filtros que limitaram os resultados a artigos publicados em periódicos revisados por pares, nos últimos 10 anos, em qualquer língua, pesquisando pelo descritor em qualquer posição do texto. Os resultados de cada descritor foram comparados entre si para eliminação de artigos repetidos. Após análise por meio dos critérios de inclusão/exclusão e cotejamento com os resultados das buscas na BVS, a fim de se conseguir nova redução da lista, pelo corte de repetições, restaram sete trabalhos. Prosseguimos as buscas no *Scielo* (<http://search.scielo.org/>) e Google Acadêmico (scholar.google.com.br).

No *Scielo*, realizamos uma pesquisa avançada integrada em “Todos os índices”, com os mesmos descritores, mas associados (“mestrado profissional OR professional master OR mestrado profissionalizante”), sem restrições à sua posição no texto, o que retornou 210 trabalhos, sobre os quais foram aplicados os filtros da Figura 3.

SciELO Áreas Temáticas	<input type="radio"/> Ciências Humanas
	<input type="radio"/> Ciências da Saúde
WoK Áreas Temáticas	<input type="radio"/> Educação e pesquisa educacional
	<input type="radio"/> Saúde pública, ambiental e ocupacional
Ano de publicação (2005-2014)	<input type="radio"/> 2005
	<input type="radio"/> 2006
	<input type="radio"/> 2007
	<input type="radio"/> 2008
	<input type="radio"/> 2009
	<input type="radio"/> 2010
	<input type="radio"/> 2011
	<input type="radio"/> 2012
	<input type="radio"/> 2013
	<input type="radio"/> 2014
Idioma	<input type="radio"/> Português

Figura 3: Filtros utilizados na revisão sistemática realizada na Scielo

A aplicação desses filtros resultou em 62 artigos, que foram avaliados segundo os critérios de inclusão/exclusão e cotejados com as buscas anteriores para eliminação de trabalhos repetidos, restando apenas cinco trabalhos, como resultado desta fase de busca.

No Google Acadêmico, a exemplo da busca anterior, utilizamos os três descritores em uma associação alternativa ("Mestrado profissional" OU "Professional master" OU "Mestrado profissionalizante"), o que retornou 72 trabalhos, dos quais 25 foram considerados aptos após aplicação dos critérios de inclusão/exclusão e cotejamento com as buscas anteriores para eliminação de trabalhos repetidos. Os filtros utilizados nesta busca foram: "Artigos"; "Pesquisar na Web"; "Período de 2005-2014". Não foram incluídas patentes e citações, nem se limitou a localização dos descritores no texto. A síntese dos resultados de cada busca pode ser observadas na Figura 4.

Fonte de dados	Quantidade de artigos antes do cotejamento e aplicação dos critérios de inclusão/exclusão	Quantidade de artigos após cotejamento e aplicação dos critérios de inclusão/exclusão na fase 1
BVS-busca 1	81	2
BVS-busca 2	36	4
Portal de Periódicos	81	7
<i>Scielo</i>	62	5
Google Acadêmico	72	25
Total final	332	43

Figura 4: Quantitativo de artigos considerados aptos na primeira fase após a busca em cada fonte de dados.

Ao final da fase 1, do total de artigos levantados nas quatro fontes de dados consultadas, 43 se mostraram inteiramente aptos para avaliação do texto completo e conferência do Qualis de suas revistas. Nessa segunda fase, acrescentamos como critério de inclusão a classificação das revistas nos Qualis A1, A2, B1 e B2, em qualquer área, para selecionarmos os artigos para análise e caracterização do tema "mestrado profissional" no período de 10 anos, entre 2005 e 2014. No total, restaram 31 artigos (Figura 5), em conformidade com os critérios adotados, sem prejuízo à leitura complementar de outros trabalhos. Os textos complementares lidos e que não se incluíram na análise do levantamento metódico da revisão sistemática foram selecionados por quatro motivos: 1-orientação prévia ao aprimoramento do tema e à construção dos descritores e critérios utilizados na análise integrativa; 2-demanda ocorrida por sua citação nos artigos buscados sistematicamente; 3-necessidade de aprofundamentos sobre

aspectos filosóficos, teóricos e práticos identificados a partir desses artigos; e 4- aparecimento do artigo nas buscas sistemáticas, mas excluído pelo não atendimento a algum critério estabelecido.

Uma parte da seleção dos textos complementares se deu na fase de levantamento orientado, por meio de uma pesquisa de cunho mais aberto e pontual com a ferramenta de busca do Google Acadêmico ou mesmo das bases, anteriormente, consultadas, e resultou nos demais textos incluídos na lista de referências bibliográficas do presente trabalho, os quais foram utilizados para responder, juntamente, com outras fontes teóricas externas à *internet*, novas questões surgidas e complementar conclusões, ponderações e afirmações no decorrer do nosso texto, caracterizando a fase de revisão narrativa. Vale mencionar que os documentos oficiais constantes da lista de referências bibliográficas apoiaram grande parte da caracterização do referido tema, mas que quatro principais documentos mereceram uma abordagem própria na terceira seção do *Referencial Teórico*.

De posse dos artigos e documentos obtidos com o levantamento bibliográfico procedemos à sua leitura interpretativa, tendo por lente, na medida do possível, o instrumento que denominamos Matriz Lógica Heurística (MLH) e, por extensão, seu derivado Gráfico Lógico (GL), na construção de nosso referencial teórico, mas sem nos preocuparmos com o registro formal dos dados em um documento a parte (matriz de síntese), como é comum em uma revisão sistemática integrativa padrão e como sugerem Botelho, Cunha e Macedo (2011) para artigos de revisão. Assim, foi-nos possível constituir as demais sessões do tópico Referencial Teórico, como se segue.

Autor/Ano	Tema do artigo
1. Agopyan e Oliveira (2005)	Mestrado profissional em Engenharia: uma oportunidade para incrementar a inovação colaborativa entre universidades e os setores de produção no Brasil
2. Barata (2008)	A Pós-Graduação e o Campo da Saúde Coletiva
3. Barros (2008)	Notas sobre o Mestrado Profissionalizante: a experiência do Centro de Desenvolvimento Sustentável da UnB.
4. Campanario, Maccari, Silva e Santana (2009)	Desenvolvimento de um curso de mestrado profissional sob a perspectiva da gestão de projetos
5. Canesqui (2008)	As Ciências Sociais e Humanas em Saúde na Associação Brasileira de Pós-graduação em Saúde Coletiva
6. Castro (2005)	A hora do mestrado profissional
7. Feltes e Baltar (2005)	Novas perspectivas para mestrados profissionais: competências profissionais e mercados regionais
8. Fischer (2005)	Mestrado profissional como prática acadêmica
9. Fischer (2010)	Sobre Maestria, Profissionalização e Artesanato Intelectual
10. Freitas, Rivera, Artmann e Santos (2006)	O Mestrado Profissional nos cenários futuros da Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz
11. Giuliani (2010)	Perfil Profissiográfico dos Egressos do Programa de Mestrado Profissional em Administração de uma Instituição de Ensino do Interior do Estado de São Paulo
12. Giuliani, Novaes Neto, Ponchio, Sacomano Neto & Batista (2007)	MBA's, Mestrados Acadêmicos, Mestrados Profissionais e Doutorados em Administração: suas contribuições para o ensino e a pesquisa
13. Hortale, Leal, Moreira e Aguiar (2010)	Características e limites do mestrado profissional na área da Saúde: estudo com egressos da Fundação Oswaldo Cruz
14. Melo e Oliveira (2005)	Origens e desenvolvimento institucional de um mestrado profissional
15. Menandro (2010)	Mestrado Profissional, Você Sabe Com Quem Está Falando?
16. Nascimento, Piñeiro e Ramos (2013)	Inovação e pós-graduação: um estudo específico sobre o primeiro mestrado profissional em Educação na Bahia
17. Nepomuceno, Costa e Shimoda (2010)	Impacto do mestrado profissional no desempenho dos seus egressos: intercomparação entre as percepções de discentes, docentes, coordenadores e empresa
18. Nunes, Ferreto e Barros (2010)	A pós-graduação em Saúde Coletiva no Brasil: trajetória
19. Paixão, Bruni, Becker e Tenório (2014)	Avaliação de Mestrados Profissionais: Construção e Análise de Indicadores à Luz da Multidimensionalidade
20. Piquet, Leal e Terra (2005)	Mestrado profissional: proposta polêmica no Sistema Brasileiro de Pós-Graduação – o caso do planejamento regional e urbano
21. Pires e Iglioni (2013)	Mestrado profissional e o desenvolvimento profissional do professor de matemática
22. Quaresma e Machado (2014)	Questões pedagógicas do mestrado profissional: uma aproximação ao tema a partir de análises bibliográficas.
23. Quelhas, Faria Filho e França (2005)	O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro
24. Ribeiro (2005)	O mestrado profissional na política atual da Capes
25. Ribeiro (2010)	A universidade como disputa da reprodução social: contribuição ao debate sobre os mestrados profissionais
26. Santos e Hortale (2014)	Mestrado Profissional em Saúde Pública: do marco legal à experiência em uma instituição de pesquisa e ensino
27. Saupe e Wendhausen (2005)	O mestrado profissionalizante como modelo preferencial para capacitação em Saúde da Família
28. Silva e Dittrich (2012)	O Mestrado Profissional em Saúde da UNIVALI: família e interdisciplinaridade como foco e princípio pedagógico
29. Silveira e Pinto (2005)	Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional
30. Vasconcelos e Vasconcelos (2010)	As Dimensões e Desafios do Mestrado Profissional
31. Vilela, Callegaro e Gama (2013)	Mestrado profissional em Defesa Agropecuária: criação, implementação e resultados preliminares

Figura 5: Relação dos 31 artigos resultantes do levantamento metódico da revisão sistemática, em ordem alfabética

2.2 Avaliação de programas educacionais: algumas palavras

Os múltiplos desafios na sociedade atual, nas mais diferentes áreas, produzem uma tensão que motiva as instituições a se aplicarem na busca de aprimoramento de seus serviços para a qualificação de seus produtos e atendimento aos objetivos autoimpostos como razão de sua própria existência e isso não se dá sem um criterioso processo de avaliação das intervenções que promovem (Giuliani, Novaes Neto, Ponchio, Sacomano Neto & Batista, 2007; Afonso, 2009).

A qualificação de serviços e produtos de uma instituição, independentemente de sua natureza, passa pela necessária qualificação de seus próprios trabalhadores e espaços, com a implantação de intervenções (ações e construtos humanos) como políticas, programas, planos, projetos, cursos, atividades, técnicas, tratamentos, reuniões, reengenharias ou quaisquer estratégias com um fim específico em dado contexto espaço-temporal, podendo ocorrer, segundo Hamblin (1978), de forma simultânea ou individual, com efeitos previstos e desejáveis ou imprevistos e indesejáveis. Os programas de educação, desenvolvimento e treinamento são, de acordo com o autor, quaisquer atividades destinadas ao aprimoramento pessoal, constituídas de objetivos e critérios claros e definidos, que permitam seu controle por meio de avaliações de processos e resultados. Ele estabelece diferenciações entre os três tipos de programas dentro de uma organização de trabalho: um programa educacional possui objetivos mais amplos que o desempenho profissional; um programa de desenvolvimento é orientado para desempenhos profissionais futuros, muitas vezes, com comportamentos ainda pouco delineados; e um programa de treinamento se ocupa, especificamente, do desempenho profissional para aplicação imediata, em comportamentos bem definidos. Hamblin (1978) salienta que as atividades de desenvolvimento oscilam entre a educação e o treinamento, ocupando a posição de um incômodo meio-termo para processos avaliativos. Qualquer que seja a natureza do programa, o que transparece é sua condição como uma intervenção constituída de objetivos, critérios, processos e resultados em resposta a um problema em um dado contexto.

Para Contandriopoulos *et al* (1997), uma intervenção, qualquer que seja ela, é definida como um conjunto organizado de meios (físicos, humanos, financeiros, simbólicos) que, visando a solução de um problema e o alcance de objetivos, previamente,

determinados, são colocados em marcha, implantados em um contexto a ser modificado, sendo cinco os seus componentes: contexto, insumos, objetivos, processos e resultados. A Figura 6 apresenta os componentes e a dinâmica geral de uma intervenção.



Figura 6: Componentes de uma intervenção, onde 'VI'='variável interviniente' e as setas indicam o sentido e a direção das interações. Adaptado de Contandriopoulos *et al* (1997).

Encontramos na *Joint Comitee* (1994) uma definição de programas educacionais que incorpora o conceito genérico de intervenção presente em Contandriopoulos *et al* (1997), entendendo-os como um conjunto organizado, sistemático e planejado de pessoas, objetivos e estratégias com um fim específico: responder de forma eficiente, eficaz e efetiva a um problema e produzir mudanças contextuais por meio de modificações nos indivíduos.

Nesse contexto, a avaliação toma vulto significativo, sendo esperado que ela seja capaz de evidenciar o grau de sucesso do programa em atender parâmetros pré-estabelecidos para a intervenção. Segundo Paixão, Bruni, Becker e Tenório (2014), reafirmando concepções presentes em Rossi, Lipsey e Freeman (2004) e Khandker e Koolwal (2010), uma avaliação pode se dar ao nível do desempenho ou dos impactos. Na dimensão dos desempenhos, medimos o *status* atual do programa e seus processos frente a padrões mínimos pré-estabelecidos. Na dimensão dos impactos, analisamos os efeitos do programa sobre indivíduos, grupos ou sistemas, devendo envolver as expectativas dos *stakeholders*. Em ambos os casos, a definição de critérios (o que medir) é imprescindível e sua conversão a indicadores (o que + como medir) é, relativamente, complexa.

Indicadores “devem ser entendidos como instrumentos de categorização que se configurem numa representação cognitiva do real...permitindo, sempre, apenas visões parciais dos fenômenos...” (Paixão, Bruni, Becker & Tenório, 2014, p. 506), dada a complexidade e multidimensionalidade da realidade. Os autores asseveram, ainda, que nenhum critério é somente subjetivo ou objetivo, devendo sua busca se dar pela via participativa, e que a simples existência de critérios, assim delineados, ainda que não convertidos a indicadores, permite, muitas vezes, auxiliar mais nas discussões sobre o programa avaliado do que o debate sobre o “como medir”, que pode ser relegado a um segundo momento de maior amadurecimento das concepções e dos *stakeholders*. Hamblin (1978) chama a atenção para o fato de que é inútil a escolha de um critério impossível de se medir ou que não pode ser usado no aprimoramento do programa. Assim, os critérios não podem ser, demasiadamente, ambiciosos a ponto de torná-los inócuos para a avaliação, tornando-a um fim em si. Para o autor, a avaliação necessita ser, sobretudo, útil.

Consoante Minayo (2009b), dois são os tipos de indicadores qualitativos possíveis: construídos com lógicas quantitativas e construídos com lógicas qualitativas. Um indicador quali-quantitativo típico, segue lógicas estatísticas e negligenciam as referências e os critérios utilizados pelo respondente. Um exemplo seria uma escala de satisfação do usuário, muito comum na Saúde. Nessa lógica, podem ser utilizadas escalas que possibilitem uma hierarquia entre seus itens, à semelhança das escalas de Bogardus, e de Guttman.

A maioria desses instrumentos foi produzida entre os anos 1920 e 1930. Todos os seus organizadores atribuíam valor numérico ou ordenação percentual a respostas sobre atitudes e comportamentos frente a situações reais ou hipotéticas...(Minayo, 2009b, p. 86).

Um indicador quali-qualitativo apresenta uma lógica hermenêutica e origem empírica e participativa, envolvendo, em sua construção e legitimação, o maior número possível de atores interessados naquilo que ele mede. Por esse motivo suscitam críticas quanto à sua validade e confiabilidade, dúvida essa respondida pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, onde “...não cabe falar em confiabilidade, pois as percepções e as relações sociais, objetos desse tipo de operação, são dinâmicas e impossíveis de serem repetidas em sua integralidade...” (Minayo, 2009b, p. 89), sendo a validade função do

compartilhamento, entre investigador e investigados, acerca da veracidade e dos sentidos dos resultados em uma avaliação.

Dentro desse cenário, avaliar algo, de acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), representa realizar uma atribuição de valor e considerar seu mérito segundo normas ou critérios (qualitativos ou quantitativos), claramente, pré-estabelecidos e envolve uma certa variedade de orientações metodológicas e epistemológicas. Nisso, aproximam-se de Hamblin (1978), para quem avaliar um programa é o ato de julgar seus efeitos e processos, à luz de algum critério de valor e das informações disponíveis, tendo por referência seus objetivos (validade interna) e as necessidades de contexto (validade externa) e por meta seu aprimoramento. Para Denis & Champagne (1997), formatos mais sistêmicos de avaliação de intervenções, inclusive a de programas, se preocupam em compreender e explicar as interações entre contexto, implantação e resultados, por entender que essas são uma ameaça à validade externa (relacionada com o atendimento a necessidades concretas do contexto e o potencial de sua generalização para contextos diversos), na medida em que resultam de um conjunto de variáveis imprevistas que interferem sobre os efeitos e não decorrem de fatores próprios da intervenção planejada.

Para Contandriopoulos *et al* (1997), avaliar é “...fazer um julgamento de valor a respeito de uma intervenção ou sobre qualquer um de seus componentes, com o objetivo de ajudar na tomada de decisões...” (p. 31), o que pode se dar por meio de uma avaliação normativa ou de uma pesquisa avaliativa. Em conformidade com Souza (2013), é a avaliação capaz de julgar processos e verificar o cumprimento de objetivos e o alcance de resultados, buscando identificar relações causais entre ações e efeitos e evidências de que o programa foi capaz de produzir os resultados medidos e promover a reflexão e a comunicação entre os atores de uma intervenção, produzindo a negociação de posicionamentos individuais ou coletivos, na direção do aprimoramento da efetividade, eficácia e eficiência da intervenção avaliada. Contudo, com qual definição de eficiência, eficácia e efetividade estamos trabalhando?

Assumimos com Sander (1995) e Minayo (2009b), o entendimento de *eficácia* como sendo a capacidade da intervenção em atingir os objetivos autoimpostos quando de seu planejamento, em uma relação entre o objetivo pré-estabelecido e o resultado obtido. Já *eficiência*, para esses autores, corresponderia a uma relação custo-resultado inerente ao alcance dos objetivos, almejando-se sempre um processo econômico no qual se busca o máximo resultado com o mínimo recurso. *Efetividade* seria o grau em que o programa

atende a uma demanda real, revelando o lastro de seus objetivos e resultados com uma necessidade concreta da realidade relacionada ao problema que lhe deu origem, a qual é teoricamente justificada e da qual é filosoficamente dependente.

Sander (1995) traz, ainda, o conceito de *relevância* como sendo o grau de importância e valoração do programa atribuídos pela comunidade à qual se destina, se orientando segundo critérios intrínsecos, que transitam entre as dimensões político-econômico-culturais, de um lado, e técnico-científicas, de outro, estando comprometida com o desenvolvimento humano e a qualidade de vida, e define eficiência como critério econômico, eficácia como critério institucional, efetividade como critério político e relevância como critério cultural, subsumindo eficiência à eficácia, sendo ambas subsumidas pela efetividade, e assume a relevância como o conceito mais amplo, que incorpora os outros três. Assim, o sucesso de um programa estaria, diretamente, relacionado ao alcance de seus objetivos (eficácia) de forma econômica (eficiência) e ao quanto tais objetivos estiveram alinhados com o problema real indicado como justificativa e origem do programa, respondendo, portanto, a uma demanda concreta pré-diagnosticada (efetividade), o que conferiria alto grau de importância social ou científica (relevância) à intervenção avaliada.

De acordo com Silva (2013), o conceito de avaliação de intervenções, primeiramente, direcionado a políticas e programas públicos, surgiu logo após a Segunda Guerra Mundial, quando o Estado, sobretudo, o norteamericano, arroga maior participação como financiador de projetos sociais, especialmente, na área da Educação e Saúde, visando aprimorar o controle do gasto público e a eficiência no uso dos recursos, tendo os economistas norteamericanos à frente da discussão internacional. Essa tendência se desenvolveu com maior ênfase com a recessão econômica pós-guerra e a perspectiva de corte de custos pelo Estado, principalmente, no âmbito da Saúde, o que colocava em xeque a qualidade dos serviços prestados. Associada a isso, a complexidade do sistema, a inflação tecnológica crescente, as dúvidas quanto às relações de causalidade entre intervenção e resultados (validade interna) e as exigências sociais cada vez maiores dificultavam, ainda mais, a tomada de decisão e a manutenção da qualidade, fortalecendo o papel da avaliação como estratégia para a obtenção de informações sobre a eficácia do sistema e seu funcionamento. Dentro desse contexto, proliferaram, em várias partes do mundo, mas sobretudo nos Estados Unidos, os trabalhos sobre desenvolvimento, métodos e definições conceituais na área da avaliação (Silva, 2013).

Assim, os anos 60 e 70, do século XX, foram palco de intenso desenvolvimento da avaliação de programas, no contexto internacional, em uma abordagem somativa (*outcome evaluation model*), focalizada sobre a medição dos efeitos ou impactos, ou seja, os resultados finais de um construto, sobretudo, nos Estados Unidos, em um modelo que ficou conhecido como “caixa-preta” (*black box experiment*). Nesse modelo dicotômico (presença x ausência de tratamento), a intervenção era vista como uma entidade relativamente homogênea, uma espécie de algoritmo capaz de induzir mudanças (efeitos) passíveis de medição e preditivos da eficácia do programa, independentemente dos processos e dinâmicas ocorridos entre o projeto inicial e os resultados finais, por isso o nome “caixa-preta”: aquilo que acontece em seu interior não interessaria, mas apenas os resultados advindos de seu uso (Contandriopoulos *et al*, 1997; Denis; Champagne, 1997; Latour, 2000; Silva, 2013).

Consoante Contandriopoulos *et al* (1997) e Silva (2013), a área de avaliação, desde seus idos iniciais, evoluiu de uma perspectiva normativa, autocrática, tecnicista, gerencial, centrada no disciplinamento rígido e coercitivo dos processos, na execução do plano e na medida quantitativa de sua eficácia, para uma abordagem científica qualitativa, mais incremental focada nos resultados, na qual *feedbacks* e narrativas do contexto de implantação passaram a ser considerados como novos parâmetros para a reestruturação do que fora planejado. Guba e Lincoln (1990) apontam quatro estágios de evolução dos processos avaliativos, que se iniciam com uma perspectiva quantitativa de medida de resultados, ainda no século XIX, e caminham até o estágio de explicação e percepção do processo como algo, essencialmente, político, passando pelas fases de descrição das estratégias de alcance das metas e de julgamento da intervenção por meio de seus processos e resultados. Nesse processo, incorporaram-se, não sem questionamentos da racionalidade positivista, princípios e métodos científicos oriundos do meio acadêmico, com a exigência de reconhecimento da subjetividade, de posições ético-políticas e culturais do avaliador e da validade do protagonismo democrático por parte dos diversos atores interessados nos resultados (Contandriopoulos *et al*, 1997; Denis & Champagne, 1997; Silva, 2013).

Dentro desse cenário de evolução dos debates, Chen (1990), em um estudo de classificação, distingue as avaliações focadas no método daquelas focadas em abordagens mais sistêmicas e na discussão teórica sobre as relações entre características da intervenção, características do contexto e resultados obtidos. Para Patton (1981) e

Contandriopoulos *et al* (1997), seis seriam as categorias de natureza capazes de serem aplicadas à avaliação, subdivididas em seis subcategorias de conteúdo capazes, no total, de classificar apenas pouco mais da metade dos trabalhos publicados na área, tamanha sua amplitude e diversidade. Diante dessa fertilidade dos últimos 40 anos para a área de avaliação de intervenções, particularmente, para a avaliação de programas, segundo nos traz Silva (2013), não há nem é possível se ter um consenso sobre o modelo teórico mais adequado, existindo uma grande variedade de modelos e abordagens, cuja prescrição depende do contexto e suas demandas, bem como do problema-gerador evidenciado.

Ao focalizarmos nossa atenção sobre o Brasil, em um rápido olhar histórico, percebemos que práticas avaliativas, com foco na organização administrativa da Educação, ainda que assentadas na ideia de mensuração classificatória de desempenhos individuais, podem ser remontadas ao período imperial, com os exames de suficiência, constituídos pelo Ato Adicional à Constituição, em 1834, que permitiu acesso direto ao ensino secundário e superior, desobrigando os alunos à frequência escolar e o poder público ao investimento nessa área, frente à sua ineficiência em atender às demandas sociais (Corrêa, 1997; Saviani, 2007). Após diversas reformas ocorridas nesse período, tal desresponsabilização do Estado foi retomada e, mais uma vez, levada a cabo pela reforma liberal de Leôncio de Carvalho, no Decreto 7.247 de 1879, último ato legal do Império nesse campo³, com reflexos que adentraram a República e se perpetuaram em nossa história educacional. Seguindo a tendência liberal dos debates, o papel da avaliação educacional, presente no Ato Adicional de 1834 e incorporado por Leôncio de Carvalho, foi reafirmado pela Reforma Rivadávia Corrêa, de 1911 a 1915, com a manutenção da prática dos exames de suficiência para o acesso ao ensino superior e desobrigação à frequência escolar, constituindo a origem dos atuais, mas reformulados exames vestibulares, numa acepção ainda excludente e classificatória, em uma imputação individual pelo fracasso, diante da ineficiência estatal (Rocha, 2010).

Como resultado das discussões nesse contexto e com vistas no desenvolvimento nacional, as preocupações com o desempenho do sistema e a responsabilidade estatal se aprofundaram e se ampliaram para além do indivíduo. Contudo, em conformidade com Silva (2013), em parte, como herança dos regimes totalitários brasileiros, particularmente, o compreendido entre 1964 e 1984, do Regime Militar, enquanto as discussões sobre

³ A rigor, o último documento foi o parecer do Barão de Mamoré, em 1886, mas este não se configurou como um documento legal.

avaliação se mostravam acaloradas no cenário internacional, muito pouca prática avaliativa esteve presente no Brasil antes dos anos 90, do século passado e o que se via ainda eram, predominantemente, sistemas de medidas no âmbito da Saúde e da Educação, com fins políticos ou fiscais. Com isso concordam Gomes Neto e Rosenberg (1995) e Gatti (2002, 2014) ao informar que a avaliação educacional, bem como outras subáreas relacionadas, apesar de centenária em países norte-americanos e europeus, é um campo de estudo recente no Brasil, tendo se desenvolvido de forma incipiente e fragmentada desde a década de 60, do século XX, e se firmado como área de pesquisa e de prática de maneira mais consistente, ampla e fundamentada a partir de finais dos anos 80, com sua introdução incisiva como preocupação em políticas públicas para a Educação. Para a Gatti (2002, 2014), é apenas nesse momento que as preocupações centrais, predominantemente, mantidas em torno dos testes de desempenho individual e de processos seletivos de acesso ao ensino superior, frente ao reduzido número de vagas nas universidades, se ampliam para os demais níveis da Educação e para questões políticas e institucionais, de forma mais sistemática, em respostas às demandas impostas pela globalização.

Para Davok (2006), Elliot (2011) e Paixão, Bruni, Becker e Tenório (2014), a gestão da Educação no Brasil e, com ela, as abordagens avaliativas evoluíram segundo o deslocamento de sua centralidade sobre quatro critérios, em diferentes momentos. Em inícios do século XX, focalizava critérios de eficiência com caráter extrínseco, utilitário e de viés econômico, sob influência do paradigma taylorista, se ampliando, após a Segunda Guerra, para uma centralidade sobre a eficácia, cujo fundamento comportamental mantinha o enfoque tecnocrático e instrumental, ainda que numa abordagem intrínseca. Com a ascensão das Ciências Sociais na década de 70, passou a valorar a efetividade, bem como a orientação política, a responsabilidade social e a *accountability* daí decorrentes. Em um estágio seguinte, foi incorporada pela abordagem multiculturalista, participativa e democrática do critério de relevância, cuja natureza é tanto técnica, quanto política, cultural, econômica e ideologicamente constituída. Esse processo de desenvolvimento se refletiu sobre as abordagens avaliativas das intervenções educacionais, condicionando seus conceitos e *modus operandi*, e possuiu condicionantes históricos e políticos.

A despeito do aprimoramento teórico na área, para Gatti (2002, 2014), pouco se fez no Brasil pela formação de especialistas em avaliação educacional até finais da década de 80 do último século, assim como restritas foram as práticas avaliativas de caráter

institucional e político, havendo severas deficiências, especialmente, quanto a métodos quantitativos mais robustos, em razão da formação, predominantemente, humanista dos profissionais e às críticas ideológicas ao empirismo e ao tecnicismo implementadas em finais dos anos 70. Para a autora, ainda hoje, o campo conta com “massa crítica intelectual relativamente pequena, grande parte composta por profissionais oriundos de outras áreas que não propriamente a da educação” (Gatti, 2014, p. 10).

Assim, ainda que antes dos anos 90 houvesse estudos fundados na fenomenologia, que buscassem a superação de desigualdades sociais e, inclusive, fugissem ao caráter psicologizante, estabelecendo relações entre a situação educacional e o perfil socioeconômico da população atendida, como nos projetos do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas, criado em 1966, no Rio de Janeiro, e o Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana, nos anos 70, para Gomes Neto e Rosenberg (1995) e Gatti (2002), estes foram pontuais e descontinuados, se constituindo em número reduzido e insuficiente, não obstante estabelecessem as bases para o que viria a seguir, como foi o caso do Programa de Educação Rural para o Nordeste, entre 1982 e 1986. Com respeito à educação superior, a concepção fiscalista, vigente até finais dos anos 50, se modifica por meio de concepções mais participativas, nos anos 60, e se expande, ainda que de forma fragmentada, nos anos 70, criando as bases para as tentativas implementadas nos anos 80, como o Paru (Programa de Avaliação da Reforma Universitária), entre 83 e 86, até a constituição, não isenta de críticas à sua tendência neoliberal, de políticas mais participativas e consistentes, a partir dos anos 90 (Tenório & Andrade, 2009). Para a Gatti (2014), entretanto, a descontinuidade política em todos os âmbitos foi uma característica do período compreendido entre 1960 e 1990 e, em se tratando de avaliação educacional,

...o desenvolvimento desse campo em nosso país foi truncado...introduzido nas primeiras décadas do século XX, sob a égide da psicometria, não adquiriu relevância nas produções acadêmicas e no ensino nas décadas subseqüentes. Nos anos 60, no âmbito da valorização de perspectivas mais tecnicistas em educação, passa a ser incorporada no contexto das políticas desenvolvimentistas do período. No entanto, no fim dos anos 70 e início dos 80, a avaliação educacional, que ainda não tomara fôlego entre nós, é posta ‘sob suspeita’... (Gatti, 2002, p. 19)

Contudo, a despeito de perspectivas tecnicistas, a autora sustenta, com alguma parcimônia, que uma exceção, talvez, deva ser feita à área de avaliação organizacional,

que conquistou alguns avanços no desenvolvimento de modelos sistêmicos ou modelos compreensivos e participativos, enquanto as demais subáreas da avaliação se estagnaram no período mencionado (Gatti, 2002).

Silva (2013), entretanto, alerta que sistemas avaliativos, quando desprovidos de uma perspectiva analítica maior e descomprometidos com a questão social e política mais ampla, para além do desempenho focalizado na eficiência e na eficácia, tendem a se tornar ferramentas de exclusão, como foi o caso da criação do exame vestibular em 1911 ou dos processos que excluía a maior parte dos cidadãos brasileiros do atendimento gratuito em Saúde, antes da criação do SUS, uma vez que, apenas detinham tal direito trabalhadores formalmente registrados, ficando os demais destinados às contingências das instituições filantrópicas, alheias a qualquer controle de qualidade severo pelo Estado. Para o autor, esse era o cenário predominante da avaliação no Brasil até a década de 90, do século XX e, ainda que o Regime Militar, em finais dos anos 70, gradativamente, perdesse suas forças, criando espaço para o renascimento de movimentos sociais, os instrumentos de qualificação dos serviços permaneciam nas mãos do Estado, restando à população, apenas, o espaço para reivindicações e influência indireta sobre as agendas públicas, o que não era suficiente e possuía um exemplo emblemático no caso da assistência social que, frente à completa omissão estatal, era gerido pelas Primeiras Damas, por meio de Legiões da Boa Vontade (LBV), tornando o brasileiro refém do clientelismo político. Nesse cenário árido, a avaliação assumiu um amplo papel político na redemocratização do país. Alijada dos instrumentos capazes de imprimir mudanças ao sistema, a população e, mais especificamente, os intelectuais envolvidos com o debate se valeram da análise de conjuntura e do uso de escassas informações como ferramenta de mobilização e influência nas agendas políticas e administrativas, na defesa da democracia. Nesse processo, organizações não governamentais, particularmente, de origem internacional foram e são de grande influência, a despeito dos impactos políticos, sociais e econômicos decorrentes (Gatti, 2014; Silva, 2013).

A metodologia da caixa-preta, predominante até a década de 80, ao menos, no cenário internacional, começava a dar mostras de seus limites. Ela desconsiderava o mecanismo das ocorrências entre os objetivos e os efeitos, negligenciando o grau de integridade ou avaliabilidade da intervenção, as variáveis de contexto, as variações técnicas e as modificações mútuas entre atores humanos e não-humanos (instituições, instrumentos, mensagens...), entendendo-os como intermediários entre um extremo e

outro do processo (intervenção) e assumindo os resultados como questão de método. Por ser, demasiadamente, alheio à realidade ampla dos fatos e do contexto de materialização (especialmente, no que concerne a reformas sociais) e limitado para explicar os resultados obtidos, julgar a complexidade das relações entre os componentes de um programa, promover a análise de processos e considerar as várias perspectivas de análise em relação aos atores, o modelo da caixa-preta foi superado, em nome da validade externa. Assim, a década de 80 inaugura, com Cronbach (1983) e Mark (1987), a ênfase sobre as preocupações com a validade externa, negligenciada até então pela excessiva preocupação com a validade interna, existindo, desde então, um compromisso maior da análise da implantação com a transferabilidade (Lincoln & Guba, 1985) ou generalização analítica de resultados (Contandriopoulos *et al*, 1997; Denis & Champagne, 1997; Yin, 2005).

Nesse caudal, consoante Silva e Brandão (2003), Justen Filho (2002) e Oliveira (2012), com a redemocratização do Brasil, adoção de um modelo regulatório de Estado, expansão do regime neoliberal e estreitamento das relações comerciais entre Estado e sociedade civil, particularmente, no decorrer dos anos 90, a avaliação tornou-se foco de interesse, seja para a análise dos serviços comprados, seja como produto a ser vendido ao Estado, o que mitigou os movimentos sociais esfacelados pelos interesses econômicos nascentes e pelo vislumbre de oportunidades por seus próprios integrantes: o Estado não era, agora, um inimigo a se combater, mas um parceiro na busca de interesses comuns. Assim, para Demo (1988), Brandão, Silva, Oliveira e Guerra (2007) e Silva, (2013), a injeção de capital decorrente, inclusive, do apoio internacional promovido por instituições como as Fundações Rockefeller, Kellogg e Ford, permitiu a expansão do mercado avaliativo, ainda pouco explorado pelo Estado brasileiro. Nesse cenário, de acordo com Silva (2013), a avaliação surgiu como uma ferramenta de revisão e ajuste do já feito, mas não, inicialmente, de auxílio ao planejamento estratégico, ainda que já fosse uma realidade uma perspectiva democrática, com a participação ativa de diferentes atores interessados no processo. Contudo, continuando com Silva (2013), o cenário permitiu o surgimento de teorizações ingênuas sobre a avaliação, materializadas nas muitas cartilhas e manuais produzidos no período, resultando em fragilidade das ações avaliativas e em um contraditório ecletismo teórico carente de um debate epistemológico mais pronunciado, sendo dirigido mais à mobilização de atores para o debate que à retratação da realidade na qual esses atores se inseriam.

Em finais dos anos 90 e inícios do século XXI, o Brasil já se encontrava inserido no cenário mundial da avaliação de programas e outras intervenções. As teorias e procedimentos avaliativos tomavam corpo e forma mais madura e pilares metodológicos mais concisos foram erigidos. Parcelas generosas do orçamento público foram, então, destinadas ao investimento em avaliação de políticas e programas de Governo, muitas vezes, em proporção maior que a própria capacidade do Estado em responder aos resultados obtidos. Organizações não-governamentais de interesse civil continuaram a investir, maciçamente, na avaliação de suas ações sociais, assim como empresas de capital, contribuindo para o aprimoramento das metodologias avaliativas e influenciando agendas públicas, por meio de apoio técnico e assessoramento institucional. Também, a academia intensificou seus estudos sobre avaliação, bem como se empenhou na tradução e publicação de livros sobre o assunto e na expansão da produção de artigos, elevando, consideravelmente, o conteúdo científico sobre o tema no Brasil (Silva, 2013).

Não obstante ao acúmulo histórico das discussões na área de avaliação de programas, Davok (2006) aponta a carência de trabalhos empíricos que tratem da avaliação da eficiência de intervenções educacionais e Damasceno, Abbad e Meneses (2012), no cenário mais geral da avaliação de treinamento no Brasil, afirmam uma relação recíproca entre as deficiências de planejamento, que negligenciam a análise da demanda e do contexto, a articulação dos objetivos da intervenção com aqueles da organização e o necessário vínculo entre o desenho instrucional e seus efeitos institucionais, e a escassez de estudos que se ocupem da efetividade de um programa. Já de acordo com Paixão *et al* (2014), a avaliação da eficácia constituir-se-ia, ainda, um dos mais recorrentes pontos de preocupação entre os estudiosos e avaliadores do MP, denotando uma maior atenção com questões relativas ao mérito em detrimento do valor e uma carência reflexiva, especialmente, sobre a relevância.

O mestrado profissional (MP)⁴, percebido como um aliado do desenvolvimento social, econômico, científico e tecnológico nacionais e capaz de produzir impactos significativos nesses setores, o que representa um relevante indicador de sua qualidade (Paixão *et al*, 2014), se revela como importante alvo para ações avaliativas, na medida em que exige, para a efetivação dos princípios expressos nas políticas mais amplas que lhe originaram, tanto um planejamento bem estruturado, quanto

⁴ A definição oficial da Capes sobre o MP pode ser encontrada em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>

uma avaliação criteriosa preocupados com as dimensões do valor e do mérito, não apenas acadêmicos, mas também profissionais, o que lhe atribui uma dupla tarefa. Essa dupla preocupação do mestrado profissional com as dimensões acadêmica e profissional pode ser inscrita dentro do conceito de Demo (1985, 2001) para *qualidade*. Para esse autor, a qualidade na educação, especialmente, na educação superior teria três atributos: acadêmico, social e educativo. A qualidade acadêmica estaria referida ao ensino e à aprendizagem dos conteúdos e à produção do conhecimento pela pesquisa. A qualidade social estaria relacionada ao compromisso da universidade com o desenvolvimento social e com a comunidade que a acolhe, sendo as atividades de extensão e o estágio curricular seus principais instrumentos, permitindo uma aproximação teoria-prática e o escoamento do conhecimento científico em benefício da sociedade. A qualidade educativa se revela no compromisso da universidade com a formação plena do cidadão, o que lhe atribui responsabilidades que extrapolam seus limites tradicionais e a convocam para a qualificação não apenas do pesquisador, mas também do educador, do líder comunitário, dos dirigentes políticos, dos gestores públicos, dos profissionais do sistema produtivo e de qualquer cidadão. Nessa concepção, ainda consoante o autor, a dimensão acadêmica estaria circunscrita à social e ambas à educativa, que seria a mais ampla, possuindo as dimensões educativa e social um aspecto político e a dimensão acadêmica um aspecto formal. *Político* em termos de participação e compromisso social e *formal* em termos de habilidade para o manejo e produção do conhecimento.

Para Davok (2006), o entendimento do que seja *qualidade* em educação é, absolutamente, necessário para que se encaminhem processos avaliativos de forma coerente com aquilo que se almeja para um programa educacional, contudo, é ela uma palavra polissêmica e pode produzir equívocos ou vieses caso os avaliadores não estejam atentos quanto ao que, realmente, avaliar. Em suma, se avaliar representa identificar a qualidade relativa de algo, quanto a parâmetros de eficiência, eficácia, efetividade e relevância pré-estabelecidos, como propõe Davok (2006), de que qualidade estamos falando quando nos dispomos a avaliar um MP? Ao se propor a atender um público, frequentemente, excluído das preocupações com uma formação para a Ciência, o MP convoca a universidade para assumir as dimensões da qualidade, das quais fala Demo (1985, 2001), como um dos critérios de avaliação de seu desempenho e inscreve as necessidades de seu processo avaliativo em regiões que extrapolam as concepções de qualidade acadêmica ou formal e as medidas de eficácia, estas, em consonância com Paixão *et al* (2014), ainda, dominantes em avaliações desse gênero, despertando

preocupações com o necessário atendimento de demandas concretas da sociedade, o que atribui importância aos critérios de valor e mérito trazidos por Scriven (1991), como parâmetros necessários à avaliação de programas educacionais.

Para Davok (2006), a eficácia e a eficiência, inscritas na dimensão formal da qualidade, possuem relação com o mérito da intervenção, na medida em que esta atende a critérios e padrões pré-estabelecidos, enquanto a efetividade e a relevância, inscritas na dimensão política da qualidade, estão relacionadas com o valor atribuído à intervenção por seus atores em decorrência do atendimento de suas necessidades. Conclui-se que valor e mérito, assim como relevância, efetividade, eficácia e eficiência são valiosos indicadores de qualidade para a gestão de objetos educacionais, particularmente, quando nos referimos a mestros profissionais. Tal conclusão traz à tona a necessidade de que processos avaliativos direcionados à essa modalidade de pós-graduação adotem concepções mais sistêmicas para sua abordagem, a fim de que se possibilite a investigação dos diferentes fatores envolvidos em sua implementação, desde a concepção até os resultados mais distantes no tempo e no espaço.

Uma demarcação mais clara de posição, talvez, se faça necessária a esta altura. Ao associarmos a avaliação educacional ao conceito de qualidade, é preciso termos clareza sobre os parâmetros adotados como referência para o julgamento do caso considerado e, conseqüentemente, sobre os indicadores daí resultantes. O conceito de qualidade educacional possui profundas raízes em valores neoliberais (Gentili, 1996) e a utilização irrestrita de indicadores decorrentes desse modelo econômico-social, sem uma relativização e um questionamento mais incisivo de seus fundamentos, pode significar transformação da Educação em produto de aquisição no mercado, bem como conferir ao certificado escolar um caráter de bem de consumo, com valor instrumental legitimador das diferenças e de posições sociais estratificadas. Um indicador é um eficiente instrumento para a aferição do alcance de objetivos pré-definidos, mas estes são tributários de concepções filosóficas, políticas e técnicas que orientam a busca de resultados e reduzem a realidade ao que se deseja alcançar. Nessa lógica, Gatti (2002) questiona sob quais parâmetros devemos referenciar a avaliação da educação (o mundo do trabalho?; a política?; a economia?; a família?; a comunidade?; o homem?; a mulher?), afirmando ser esta uma questão em aberto, sem pontos definidos e irrevogáveis, “pura aposta de que será necessário que nos submetamos à avaliação permanente, seja nas organizações coletivas, seja na consciência individual” (Gatti, 2002, p. 38).

Moisdon (2006) e Lascoumes e Le Galé (2012) nos alertam de que qualquer instrumento de implementação de uma intervenção acaba por reduzir a realidade ao limite das fronteiras do próprio instrumento e seus fundamentos técnicos e ideológicos e Gatti (2014) sustenta que a qualidade em educação não pode ficar reduzida aos critérios definidos pelos processos de avaliação, como tem ocorrido, uma vez que “modelos avaliativos são desenhados para cada caso, contexto e as finalidades a que se destina” (Gatti, 2014, p. 24), o que não alcança a riqueza e amplitude das necessidades e potencialidades da realidade escolar e social. Para Tenório e Andrade (2009), a avaliação é uma ferramenta de gestão da qualidade na sociedade moderna, mas essa qualidade, sobretudo, a partir dos anos 1990, tende a se comprometer com princípios neoliberais e, como tal, a responder demandas do mercado e questões postas por organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial, transformando índices e resultados avaliativos em moedas de troca na competição por financiamento estatal ou privado e consumidores de certificados.

O que Gatti (2002 & 2014), Gentili (1996) e Tenório e Andrade (2009) têm em comum e com os quais concordamos é a preocupação com a qualidade que se almeja ao serem definidos objetivos e indicadores para os processos avaliativos educacionais. Assim, trazem à superfície aspectos como a dissociação entre qualidade dos resultados da avaliação, qualidade do ensino, qualidade da aprendizagem, qualidade dos processos, qualidade do acesso e qualidade da permanência no sistema educacional, alertando para a necessidade de avaliarmos seus objetivos e indicadores à luz de valores, critérios e normas que impeçam uma concepção utilitarista da Educação, bem como uma percepção da escola, em todos os níveis, como prestadora de serviços à sociedade. Diferentemente do que propõem Gomes Neto e Rosenberg (2009), o que se espera do sistema educacional não é que “forme cidadãos habilitados para se inserirem com sucesso no mercado de trabalho e participarem conscientemente das decisões que afetam a sociedade como um todo” (Gomes Neto e Rosenberg, 2009, p. 17). Não basta se inserir no mercado e ser participativo se os critérios e valores que orientam essa inserção e participação estão comprometidos com marcos tecnoburocráticos no interior de uma racionalidade econômica reprodutora das iniquidades do sistema, divorciados de valores éticos e sociais de interesse público e de uma ação política, no sentido trazido por Arendt (1990, 2010). Nesse contexto, é significativa a contribuição de Freire (1987) ao propor que a realidade material e objetiva dos gentios é origem e destino da prática educativa, não para a reafirmação e reprodução dessa realidade, mas como estratégia de sua transformação em

busca da justiça social, sendo todo ato pedagógico uma ação política, bem como toda ação política, em si, um ato pedagógico.

Dentro desse contexto, a importância da aproximação entre academia e mundo organizacional, trazidos por Silva (2013), não se confunde com uma relação clientelista entre universidade e sociedade, especialmente, se considerarmos válida sua defesa sobre a necessidade do conhecimento da diversidade teórica e instrumental existentes, em nome da cientificidade e da clareza dos pressupostos que orientam essa relação. O mestrado profissional é uma modalidade da pós-graduação que, especialmente, demanda, para sua avaliação, alto grau do tipo de aproximação de que trata Silva (2013), sem que isso deva representar a submissão da universidade ao mercado. É no seio dessa lógica que a Capes vem buscando ajustar sua metodologia de avaliação, a fim de, sem fugir aos pressupostos acadêmicos que orientam sua prática, incluir elementos que evidenciem de forma legítima e fiel os resultados alcançados pelos diversos programas de mestrados profissionais em funcionamento no país. Com isso, visa-se possibilitar o alcance dos objetivos traçados pela política de flexibilização da universidade prevista no PNPG 2011-2020 (PNPG, 2010), aproximando a academia do mercado de bens e serviços, sem prescindir da adequada qualificação científica e da necessária autonomia universitária no atendimento de demandas sociais. Para tanto, tal aproximação precisa se caracterizar como uma síntese entre ambos os atores, por meio do diálogo aberto e do debate sobre as necessidades mútuas que devem se materializar no currículo. Apenas do diálogo fundamentado, explícito e sincero no espaço público é possível emergir a autenticidade da ação política de que trata Arendt (1990, 2010), rompendo qualquer possibilidade de abordagem utilitarista e instrumental da universidade pelos entes da sociedade civil, bem como qualquer autoritarismo intelectual da academia.

É nesse cenário que se inscreve o presente trabalho. Propomos, com ele, empreender uma avaliação de programas direcionada à primeira turma do MPSC-UFG, seguindo a abordagem sistêmica permitida pela estratégia do modelo lógico, mantendo a preocupação e o compromisso com a cientificidade do processo e visando apresentar elementos que possam contribuir com a avaliação futura deste e de outros programas assemelhados.

2.2.1 A Avaliação e a Capes

No cenário do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a Capes possui papel estratégico, uma vez que os programas, necessariamente, devem se submeter à sua aprovação para que sejam, oficialmente, reconhecidos como tais, consoante calendário e diretrizes pré-estabelecidas (Comissão de Avaliação, 2012; Portaria Capes n. 193, 2011; Portaria Capes n. 5, 2010; Portaria Capes n. 10, 2013)⁵, assim como devem, anual e trienalmente⁶, ser avaliados para que se decida sobre sua continuidade ou reorientações e ajustamentos (Diretoria de Avaliação, 2013)⁷, tendo por referência critérios de eficácia, eficiência, efetividade e relevância, que ficam subsumidos nos relatórios e formulários de avaliação emitidos pela Capes. Tais critérios têm sido colocados em xeque desde o final da década de 80 do último século, quando os consultores da Capes enfrentaram dificuldades para a “...construção de critérios diferenciados para a apreciação de propostas distintas daquelas encaminhadas por cursos com orientação nitidamente acadêmica...” (Barros, Valentim & Melo, 2005, p. 125).

Como fruto das discussões, os critérios gerais de avaliação da pós-graduação, empreendida pela Capes (Capes, 2010, 2014; Diretoria de Avaliação, 2013), atualmente, incorporaram a análise da proposta do programa, do corpo docente, da produção docente (individual e coletiva) e discente, da proporcionalidade entre discentes e docentes, da qualidade, produtos e impactos dos trabalhos de conclusão de curso do tempo de titulação discente, da existência de bolsas sanduíche, do impacto e inserção social do programa e seus egressos, da visibilidade e reconhecimento das ações e produtos do programa, da equivalência e reconhecimento internacionais, do valor nacional e da capacidade de atrair e agregar em torno de si outras entidades ou pesquisadores. A qualificação dos quesitos é expressa pelos conceitos “Muito Bom”, “Bom”, “Regular”, “Fraco” e “Deficiente”, ponderados por pesos específicos determinados por área do conhecimento (Comissão de Área, 2013; Diretoria de Avaliação, 2013) para cada item e culminados em uma escala de 1 à 7 atribuída ao programa. A forma de construir, perceber e julgar cada um desses itens, em parte, está em relação direta com a concepção de Ciência e de universidade que o avaliador possui e foi fruto de um longo processo histórico.

⁵<http://capes.gov.br/avaliacao/cursos-novos-envio-de-propostas-e-resultado/2283-requisitos-das-propostas-de-cursos-novos>

⁶ Está em processo de ajustamento o prazo para quatro anos.

⁷ <http://trienal.capes.gov.br/?p=338>

O modelo avaliativo da pós-graduação brasileira tem suas origens em 1976 e surgiu como forma de garantir a adequação legal e a qualidade dos programas, contribuindo para sua legitimação em território nacional e internacional e possibilitando transparência de seus pontos fracos e fortes, a fim de que eles buscassem o auto aprimoramento e contribuíssem com o aprimoramento de terceiros e com o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil. Comissões de avaliação passam, assim, a ser formadas por diferentes consultores advindos das diversas universidades brasileiras, a fim de avaliarem programas já consolidados ou novas propostas apresentadas à Capes. No formato atual, realizada a primeira etapa avaliativa pelas Comissões de Avaliação (CA), os resultados preliminares são encaminhados para o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES), onde ocorrerem as deliberações finais. Os resultados de cada avaliação subsidiam as ações do Ministério da Educação (MEC), a fim de autorizar a criação de um programa ou reconhecer a possibilidade de sua continuação no triênio seguinte. Aspectos desabonadores de sua condição comprometem a classificação ou autorização do programa e são prontamente informados, a fim de que sejam superados pela instituição até a próxima avaliação ou apresentação de novo projeto, no caso de cursos novos, de acordo com cronograma anual. Os programas já em vigor contam, também, com o acompanhamento anual da Capes, cujo propósito é possibilitar e colaborar com a superação de dificuldades e problemas já identificados ou que se apresentem no decorrer do triênio (Capes, 2010, 2014; Diretoria de Avaliação, 2013).

É nesse espírito, buscando a superação dos desafios impostos pela realidade dos cursos e da avaliação, que o processo avaliativo das diversas áreas, promovido pela Capes, tem passado por constantes aprimoramentos desde sua criação. Com a formalização do mestrado profissional (MP), algumas adequações precisaram ser realizadas, tanto conceituais da pós-graduação, quanto nos critérios de avaliação, com o intuito de atender às suas especificidades (Portaria Capes n. 47, 1995; Portaria Capes n. 80⁸, 1998; Conselho Técnico-Científico, 1999, 2002b; Conselho Superior, 2005; Comissão do Mestrado Profissional, 2005; Portaria Capes n. 17, 2009; Portaria Capes n. 193, 2011; Diretoria de Avaliação, 2013; Comissão Especial, 2013), uma vez que, diferentemente do mestrado acadêmico, está comprometido com o atendimento à questões de relevância não apenas científica, mas, inclusive, com questões de relevância social e econômica (Capes, 2008), o que expressa uma concepção de universidade

⁸ Portaria Capes n. 80/1998 revoga a Portaria Capes n. 47/1995

diferente daquela que logrou hegemonizar-se a partir dos ideais oitocentistas humboldtianos (Humboldt, 2003; Rocha, 2003).

Assim, atendendo aos princípios definidos para o MP, quesitos referidos ao impacto social do programa, na forma de seus produtos, seus efeitos e seus egressos, foram, inicialmente, alocados, pela Capes, na “Ficha Capes de Avaliação do Programa” (FCAP), nos itens “3.3-Impacto dos Trabalhos de Conclusão e da atuação profissional do egresso”, “5.1-Impacto do Programa” e “5.5-Percepção dos impactos pelos egressos e/ou organizações/instituições beneficiadas”. Em decorrência das diferenças em relação ao mestrado acadêmico (MA), mesmo após as adequações realizadas, no decorrer das avaliações da Capes, nos triênios 2001-2003 e 2007-2010, foram referidas dificuldades sistemáticas na análise de itens dessa natureza, pela ausência de indicadores e de um meio eficiente de diagnóstico (Barros, Valentim & Melo, 2005; Comissão de Avaliação, 2010).

Em 2012, nova reestruturação da ficha de avaliação de mestrados profissionais foi empreendida (Comissão de Avaliação, 2012). Assim, o item 5.5 foi retirado e a avaliação da atuação do egresso, parte do item 3.3, deixou de figurar como seu objetivo explícito e manteve-se como recomendação para que a universidade identifique a aplicação das competências do egresso e os efeitos de seu trabalho de conclusão sobre a instituição demandante do mestrado profissional. Outros dois itens foram também retirados da ficha. A retirada de um deles, o “1.5-Articulação do Curso/Programa de Mestrado Profissional com cursos acadêmicos do mesmo Programa de Pós-Graduação”, aparenta um flagrante receio de que a manutenção de tal dispositivo pudesse reforçar a submissão do MP ao MA, uma tendência marcante identificada nos debates, ainda que, se guardada a parcimônia do processo, isso pudesse redundar em maior organicidade do programa. No outro extremo, a ausência do item “6-Articulação do MP com outros cursos/programas ministrados pela instituição na mesma área de atuação”, reduz as chances do MP enriquecer e ser enriquecido pelo contato com cursos e produtos de natureza mais pragmática (especializações, cursos técnicos, consultorias...) e aparenta um receio de que ele foque em demasia esse viés.

Seguindo as necessidades identificadas ao longo do tempo, para Fischer (2005), Piquet, Leal e Terra (2005) e Ribeiro (2005), o monitoramento do destino do egresso, a avaliação de seu impacto sobre o ambiente em que exerce suas funções profissionais, a identificação de sua empregabilidade e o acompanhamento de suas realizações e trajetória, especialmente, por comissões externas de avaliação,

especializadas em treinamento, seleção e capacitação de recursos humanos, presentes em documentos como a Portaria Capes n. 80 (1998) e a Portaria Capes n. 17 (2009), surgem como imprescindíveis para a adequada avaliação do programa. Quando, associado a isso, lançamos um olhar sobre o pouco consenso acerca dos critérios e indicadores que devem nortear a avaliação, inclusive, da produção acadêmica no mestrado profissional, a qual não deve estar assentada nos mesmos parâmetros do mestrado acadêmico (Silveira & Pinto, 2005), temos a dimensão da complexidade que desafia os métodos avaliativos da Capes e que se alimenta do debate sobre a autonomia da Ciência e da universidade em relação à sociedade e ao mercado, espaços esses nos quais encontramos inserido o SUS e o MPSC-UFG.

2.2.2 Modelo lógico: uma referência teórico-conceitual para a avaliação de mestrados profissionais

Segundo Moisdon (2006) e Lascoumes e Le Galé (2012), os instrumentos de materialização de uma intervenção tanto possibilitam sua implementação, quanto a condicionam e limitam em decorrência de suas próprias limitações, dado que se constituem como uma redução ideal da realidade. Tal princípio é extensível aos instrumentos de avaliação e, não por acaso, como na pesquisa científica, a totalidade das variáveis envolvidas na ocorrência de um evento jamais poderão ser esgotadas, devendo ser limitadas, arbitrariamente, pelo método adotado e justificadas pela teoria que o fundamenta, ainda que se opte por uma estratégia de triangulação metodológica (Shadish, Cook & Campbell, 2002; Minayo, 2009b). Assim, não obstante aos cuidados tomados quanto à eficiência relativa do instrumento de medida e à validade, confiabilidade e utilidade dos resultados, conforme alertam Zerbini *et al* (2012) e Secchi (2013), precisamos ter claras as dificuldades e limitações do processo de avaliação de uma intervenção e, segundo Davok (2006), atender aos seguintes aspectos gerais:

- (i) apresentar claramente a finalidade, os objetivos e as metas da avaliação; (ii) identificar claramente os seus *stakeholders*; (iii) descrever o *design* e o processo de implementação; (iv) apresentar os dados e os critérios usados na interpretação e análise; (v) relatar os resultados e conclusões; (vi) fazer recomendações para o uso dos resultados no sentido de melhorar o objeto avaliado...(Davok, 2006, p. 140)

Ainda, é importante, para o sucesso da avaliação, que se esteja atento ao que propõe a Teoria Ator-Rede: o ator em um evento qualquer pode ser humano, mas, também, não-humano, tal como um instrumento, um documento, um edital, uma política, um projeto, um programa, uma campanha, uma estratégia, um curso, um serviço ou qualquer que seja a denominação dada a uma intervenção projetada com um fim, como nos trazem Latour (2000; 2012), Law (1989; 1992), Moisdorn (2006) e Lascoumes e Le Galé (2007; 2012), o que vai ao encontro das proposições de Denis e Champagne (1997) e Contandriopoulos *et al* (1997) sobre as formas de se lidar com um instrumento (avaliativo ou de política pública), entendendo-o como um ente capaz de condicionar a ação coletiva, por meio da constituição de uma rede de relações que exige constantes negociações entre os aspectos técnicos e sociais que a constituem, produzindo a translação dos objetivos entre os atores humanos que com o instrumento se relacionam e condicionando a própria validade externa da intervenção.

Como nos traz Denis e Champagne (1997), a despeito da importância relativa da validade interna de um construto, defendida com afincamento por autores como Campbell e Stanley (1966) e Cook e Campbell (1979), desde a década de 80 as preocupações com a validade externa da intervenção e a transferência de resultados para contextos diversificados se tornaram alvo dos estudos. Assim, Contandriopoulos *et al* (1997) e Denis & Champagne (1997) apresentam três princípios que apoiam a validade externa, estão, diretamente, relacionados com o poder explicativo e preditivo da avaliação e dependem de uma análise minuciosa de processos e contextos: *semelhança*, *robustez* e *explicação*. *Semelhança* refere-se à ideia de que um contexto acolheria generalizações de resultados obtidos em contextos similares, por ser reduzida a possibilidade de interações desconhecidas. A *robustez* está relacionada com a perspectiva de que a variação de contextos nos quais se implanta uma intervenção fortaleceria a capacidade de generalização dos resultados, por produzir uma base de dados mais ampla e diversificada sobre as interações, possibilitando a identificação de padrões ou estruturas mais ou menos constantes e passíveis de se repetirem ou não em universos empíricos similares inexplorados, o que aumenta o poder de previsibilidade. E a *explicação* está referida ao pressuposto de que é necessário compreender as interações envolvidas na produção dos resultados, sejam quais forem, investigando as múltiplas relações de causalidade (ou de plausibilidade causal) implícitas aos processos e as hipóteses de sucesso ou fracasso da intervenção, o que aumenta a perspectiva analítica e a capacidade de generalização e cria condições para que o avaliador coteje explicações de contextos diversos entre si na

identificação das estruturas fixas ou variáveis de efeitos significativos ou não, que interferem nos resultados esperados.

Planejar uma intervenção significa buscar o melhor conhecimento possível das variáveis de contexto e seus fluxos, sem a pretensão de esgotá-las, a fim de que se consiga um construto capaz de intervir sobre aquelas mais significativas e provocar sua convergência na direção dos efeitos esperados. Como redução metódica da realidade, os instrumentos de materialização de uma intervenção são dependentes dos interesses de quem os planejou e da teoria que os justifica, o que os torna incapazes de abarcar todo o universo de variáveis do contexto para controlá-las. Assim, correntes imprevistas estarão a todo momento interagindo, atravessando a intervenção no espaço e no tempo, produzindo efeitos inesperados, os quais apenas poderão ser compreendidos pela produção de explicações alternativas à intervenção, com o protagonismo de todos os atores envolvidos no processo. É, virtualmente, impossível afirmar que o efeito observado foi, sem sombra de dúvidas, decorrente da intervenção, esta se constituindo como uma origem plausível e provável a ser relativizada pelo contexto, existindo “causas” anteriores e posteriores ou mesmo simultâneas não contabilizadas ‘a priori’ e de difícil identificação ‘a posteriori’. Isso retira da noção de causalidade seu rigor clássico e torna a implantação da intervenção e sua avaliação um processo mais próximo da realidade.

Causalidade, na esteira das proposições de Shadish, Cook e Campbell (2002) e nos aproximando do que propõe Arendt (1990), é aqui entendida fora dos quadros referenciais empírico-positivistas, principalmente, em razão da natureza da avaliação. Assim, buscar a causa do efeito em uma intervenção representa lidar com múltiplas variáveis que, em dado momento, convergem na produção de um resultado, esperado ou não. Se o resultado é o planejado, podemos aceitar que a intervenção foi capaz de convergir de forma adequada as variáveis de contexto, correntes que, estando sempre em fluxo, se constituíram em origem do evento esperado. Contudo, torna-se difícil dizer se outras variáveis, outras correntes imprevistas não foram capazes de se articular em momentos anteriores, concomitantes ou posteriores na produção dos resultados, principalmente, se estes não condizem com o esperado. Independentemente da intervenção, o contexto possui uma constelação de variáveis em ação, fluxos que fervilham em todas as direções e que produzem um ou outro efeito nas contingências do momento em que convergem para um mesmo ponto ou, segundo Secchi (2012) propõe, como uma das formas de materialização das decisões em políticas públicas de maneira

geral, na dependência de uma associação favorável entre necessidade, contexto e oportunidade.

A eficiência e eficácia de uma intervenção, bem como de sua avaliação exigem o conhecimento de certa variedade de métodos e modelos, além dos pressupostos teórico-filosóficos que os fundamentam, a fim de que as deficiências possam ser contornadas, sem que o avaliador se torne refém de suas próprias limitações técnicas. Assim, o Modelo ou Marco Lógico (ML) tem sido adotado nos mais diversos contextos por sua flexibilidade, possibilidade de interface com técnicas complementares, praticidade, eficiência e objetividade (Secretaria de Fiscalização, 2001; Braga, Carvalho & Santos, 2011; Mourão & Meneses, 2012b; Damasceno *et al*, 2012; Abbad, Souza, Laval & Souza, 2012; Souza, 2013) e, dada sua centralidade na construção dos instrumentos de avaliação do presente trabalho, daremos a seguir um destaque especial a ele.

O ML é uma estratégia eficiente, aplicável a qualquer nível e etapa de análise, deixando claro “porque”, “o quê”, “quem”, “como”, “com o quê” e “sob que risco” avaliar. As origens do ML assentam-se em uma agência assistencial estadunidense (*United States Agency for International Development-USAID*) nos finais dos anos 70 do séc XX, sendo o método amplamente adotado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) como exigência àqueles que pleiteassem seu apoio, desde então, e sua aplicação exige que se conheça o projeto a se avaliar e o contexto no qual se insere. O ML é um instrumento que pode ser aplicado com diversas finalidades, buscando diferentes níveis de resultado e ao abrigo de variadas teorias e, assim, é imprescindível sua associação a um modelo teórico que o sustente e oriente a interpretação dos dados e suas relações (Mourão & Menezes, 2012), pois, um instrumento, qualquer que seja, poderá e irá condicionar o uso dos resultados de sua aplicação e a ausência de um modelo teórico consistente acabará por submeter seu usuário à utilização irrefletida dos resultados obtidos, enviesando interpretações e soluções (Moisdorn, 2006). Com essa preocupação, o ML pode ser utilizado, a fim de sintetizar as informações sobre as estratégias e atividades instrucionais⁹ que se pretende avaliar ou mesmo ser aplicado à etapa de

⁹ Não nos ateremos à controvérsia em torno das questões teóricas envoltas na discussão sobre os conceitos “educação”, “treinamento”, “instrução” e “ensino” ainda que sejam relevantes a um debate mais amplo sobre o assunto, bastando por ora ter claro que existe uma relação hierárquica de amplitude descendente entre os três primeiros e às quais acresceremos o conceito de “ensino” como sendo as estratégias tecnológicas ou didáticas que os perpassa e que se ocupam da transferência ou compartilhamento de conteúdos para o desenvolvimento de aprendizagens e competências.

avaliação de necessidades de qualificação, já no momento do planejamento, o que permite um adequado alinhamento estratégico das ações educativas em todas as suas fases e garante a própria avaliabilidade do programa, segundo intenções bem estabelecidas e claras. Seu uso no planejamento de intervenções educativas permite a fuga da convencional contratação de programas pré-formatados de um ator (agente, demandado ou contratado) por outro (principal, demandante ou contratante) e da centralização das ações em um ou poucos indivíduos, bem como da redução da avaliação à mera coleta de dados sobre a satisfação dos partícipes com o curso (Damasceno *et al*, 2012; Mourão & Menezes, 2012).

No contexto das discussões sobre o tema, uma diferenciação entre as duas expressões “Marco Lógico” ou “Modelo Lógico”, por vezes, é realizada, sendo entendido por “Marco Lógico” a matriz relacional, propriamente dita, utilizada no momento de planejamento, com foco nos objetivos. Já a expressão “Modelo Lógico” referir-se-ia à matriz gráfica incorporada de aspectos teóricos que a justificam e explicam, tendo sua tradição na avaliação dos resultados. Muitas vezes, uma expressão é utilizada pela outra, chegando, mesmo, a ser encontrada na literatura a denominação “Modelo de Marco Lógico” (Secretaria de Fiscalização, 2001). Contudo, em harmonia com Souza (2013), a natureza conceitual não é a questão central (e parece não ser um consenso), mas, sim, a riqueza de usos e possibilidades. Assim, podemos encontrar “Marco/Modelo Lógico” e “Gráfico Lógico do programa” como expressões distintas e bem demarcadas ou como sinônimos e aproximações, mas o presente trabalho não se ocupará de sua definição epistemológica, bastando ter claro que a descrição de uma intervenção, tendo por referência a concepção de Marco/Modelo Lógico, é a caracterização da estrutura e das relações existentes entre todos os componentes de uma intervenção, de forma analítica, descritiva, sistemática e visualmente representável, sendo justificada por uma teoria do programa avaliado, por meio dos aportes teóricos adotados e que lhe dão sentido.

A estratégia do “Marco/Modelo Lógico”, no escopo deste trabalho, é adotada como a referência conceitual, uma forma de aproximação do objeto, que pode ser complementada por outras referências conceituais. Assim, adotando orientações presentes em Borges-Andrade (2002, 2006), Cassiolato e Guerresi (2010), Damasceno *et al* (2012), Mourão e Menezes (2012) e Souza (2013), o organizador gráfico geral, denominado Matriz Lógica Heurística (MLH), que apresentamos de forma completa na sessão referente aos métodos de investigação, é derivado dos pressupostos do ML e possui

três segmentos estruturantes, verticais, sequenciais e recíprocos: estrutura *ex-ante* (problema-gerador, insumos, retorno social e objetivos) estrutura *in curso* (processos) e estrutura *ex-post* (efeito imediato objetivo, efeito imediato subjetivo, efeito tardio primário e efeito tardio secundário). Diagonalmente, perpassando essa estrutura, temos os critérios e os meios possíveis de sua verificação (testes, questionários, produtos da aplicação, evidências de desempenho, relatórios, medidores de impacto, índices de ocorrências, observação, entrevistas...) e as suposições explicativas e de risco. Quatro são as fases históricas de sua ocorrência: análise de demanda, prioridades e contexto, planejamento dos componentes, materialização do plano (implantação e implementação) e avaliação de resultados. A MLH originou, ainda, um segundo instrumento denominado Gráfico Lógico (GL), caracterizado como uma representação pictórica sintética dos fluxos e relações nela presentes.

Em síntese, o que chamamos MLH, a exemplo do ML e como uma ferramenta para a aplicação de seus pressupostos, possibilita a abordagem e visão do programa a partir de seus indicadores de insumos (o que se tem para o alcance dos resultados propostos), processo (o que se faz para o alcance dos resultados propostos e com que eficiência) e resultados (o que se alcançou com o programa e com que eficácia e efetividade), tendo por referência um problema-gerador, presumidamente, identificado por uma avaliação de demanda e contexto, e a meta presente no retorno social e nos objetivos. A sistematização pela técnica proposta permite uma orientação das abordagens investigativas de forma a possibilitar organicidade e profundidade na abordagem do objeto, nas análises dos dados e na discussão dos resultados, indo ao encontro das preocupações de Scriven (1991) com o valor e o mérito da intervenção e de Silva (2013) com a necessária aproximação entre conhecimentos acadêmico e não-acadêmico em processos avaliativos e buscando superar os limites denunciados por Davok (2006), Damasceno, Abbad e Meneses (2012) e Paixão *et al* (2014) nos estudos sobre o tema, os quais tendem a focalizar um ou outro aspecto da intervenção, em abordagens pouco sistêmicas.

a. Aspectos da Taxonomia de Bloom aplicados à análise documental

Uma revisão da Taxonomia de Bloom original, de 1956, foi realizada em 2001, agregando-lhe algumas alterações que a tornaram mais flexível quanto à hierarquia e modificaram os nomes das categorias do domínio cognitivo, de substantivos (Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação) para verbos de ação que expressassem melhor sua natureza, invertendo as duas últimas (Conhecer, Entender, Aplicar, Analisar, Avaliar e Criar)¹⁰. Embora tenha sido mantida a estrutura lógica original, a nova Taxonomia assumiu um caráter mais processual e bidimensional, que passou a utilizar subcategorias como verbos no gerúndio e a valorizar as dimensões do conhecimento (efetivo ou factual, conceitual, procedural ou operacional, metacognitivo) na classificação dos objetivos. Dessa forma, um objetivo eferente completo deve conter um verbo de ação (cujo sujeito é o aluno) relacionado a um objeto direto ou indireto, que indica o conteúdo sobre o qual se empreende a ação, um instrumento de avaliação representado, muitas vezes, pelo verbo no gerúndio, que indica, geralmente, o meio pelo qual se pretende expressar a competência objetivada e pode, algumas vezes, representar a circunscrição definida para alcance do fim, e um parâmetro que indica uma referência qualitativa ou quantitativa para avaliação do sucesso de alcance do objetivo (Sossai, 1974; Abbad, Zerbini, Carvalho & Menezes, 2006; Ferraz & Belhot, 2010; Martinez, Martinez & Toledo, 2013; Silva & Martins, 2014)¹¹.

Na medida do possível, seguindo tais pressupostos da Taxonomia de Bloom e buscando apoio em Abbad, Zerbini, Carvalho e Meneses (2006), Rodrigues Jr (2006), Mourão e Meneses (2012b) e Zerbini *et al* (2012), o presente trabalho assume o pressuposto de que, nos objetivos, além das ações e seu conteúdo (fins), é desejável que

¹⁰ No presente trabalho, optamos por seguir a Taxonomia Revisada, mantendo apenas a denominação original, na forma de substantivos.

¹¹ Talvez seja importante ressaltar que verbos no gerúndio, em Inglês (origem da Taxonomia de Bloom), aceitam tradução substantivada para o Português. Assim, na nossa língua, um objetivo do tipo “Aplicar elementos e índices econômicos, implementando avaliações dos serviços de Saúde” teria o mesmo sentido que “Aplicar elementos e índices econômicos, na implementação de avaliações dos serviços de Saúde” ou, sendo mais flexível, “Aplicar elementos e índices econômicos, por meio da implementação de avaliações dos serviços de Saúde”, que em Inglês seria “Apply elements and economic indices, implementing assessments of health services”. Assim, há que se atentar para o contexto discursivo geral ao se interpretar qual o sentido do verbo no gerúndio em um objetivo (meio ou circunscrição?), sendo aconselhável evitar tais construções, em razão de sua dubiedade.

estejam presentes elementos que indiquem as condições (circunscrição, meios, contexto) em que a ação deve se manifestar e os parâmetros quali-quantitativos pelos quais a ação será considerada um sucesso (critérios, normas, padrões)¹². É interessante notar que Zerbini *et al* (2012) discriminam os objetivos de aprendizagem dos objetivos de desempenho, estando estes relacionados à aplicação, do que fora aprendido, na solução de problemas no ambiente de trabalho, indicando uma mudança no comportamento individual. Ainda, Sossai (1974) chama a atenção para o fato de que a denominação “objetivo psicomotor”, atribuída por Bloom aos objetivos de ordem prática e aplicada, não encontram eco adequado dentro da Educação em Saúde, uma vez que a aplicação desejada nesse campo é maior que a simples observação de habilidades neuromotoras, é externa à sala de aula e não se resume à sua verificação nesses espaços. Além disso, alega que toda atividade humana é, em última análise, psicomotora, o que tornaria a expressão de Bloom ambígua e pouco precisa. Com isso, propõe a expressão “objetivo ativo”, reconhecendo suas limitações, mas entendendo ser ela mais ajustada aos objetivos da Educação em Saúde, qual seja, a adoção de práticas, o que, para além da habilidade neuromotora, pressupõe um conhecimento prévio e a atitude necessária para sua aplicação.

Dada a excessiva amplitude do termo “psicomotor” apontada por Sossai (1974), adotaremos a expressão “objetivo sensório-motor” como uma alternativa menos ampla que “psicomotor”, mas não isenta de críticas, para tentar designar os objetivos restritos aos cenários de ensino-aprendizagem, relacionados com as habilidades neuromotoras. Ainda, frente à própria inexistência do termo “ativo”, já reconhecida por Sossai (1974), e à sua aparente proximidade com a solução apresentada por Zerbini *et al* (2012), a qual assimila, além das habilidades neuromotoras, conhecimentos e atitudes, portanto, competências, incorporamos as propostas de ambos e seguimos adiante, aqui propondo a divisão dos objetivos em aferentes e eferentes e assumindo a expressão “objetivos de desempenho” acrescida do qualificativo “eferente”, como uma síntese entre as expressões “objetivo psicomotor” e “objetivo ativo”.

Os objetivos aferentes (de ensino), quando presentes, referem-se a ações com origem em um sujeito coletivo ou indeterminado ou cujos sujeitos são os idealizadores

¹² A título de exemplo, um objetivo adequado seria: “Julgar boas práticas de atendimento, em cada órgão e entidade do SUS, conforme os Padrões de Qualidade do Atendimento ao Cidadão, por meio da observação da conduta dos trabalhadores”.

ou executores da intervenção, podendo estar relacionados com verbos menos precisos, que indicam objetivos gerais ou intenções do programa quanto ao seu público ou aos seus produtos e ações (viabilizar, favorecer, conscientizar, sensibilizar, provocar, mediar, apresentar, possibilitar, garantir, orientar, auxiliar, fortalecer, aperfeiçoar, fornecer, capacitar, refletir, ressignificar, aproximar, vislumbrar e qualquer outro verbo que, na dependência do contexto, indique uma ação que não se origine, exclusivamente, no discente). Os resultados de tais objetivos sobre o aprendiz são, muitas vezes, de difícil aferição, podendo almejar sua formação ética, política e filosófica, delineando os contornos gerais da intervenção, cujo detalhamento operacional é expresso por objetivos mais específicos (eferentes), focados em ações observáveis e mensuráveis.

Os objetivos eferentes referem-se a ações cujo sujeito é o discente, devendo se manifestar como competências nos cenários de ensino-aprendizagem (objetivos eferentes de aprendizagem) e no ambiente social ou de trabalho (objetivos eferentes de desempenho) e se relacionando com verbos que indicam uma ação observável e mensurável no aprendiz (que será capaz de lembrar, executar, produzir, solucionar, comparar, relacionar, apresentar, caracterizar, demonstrar, identificar, discutir, descrever, justificar, analisar, modificar, responder e qualquer outro verbo que indique o discente como origem exclusiva da ação). Os objetivos eferentes devem ser unifocais e dirigidos a resultados e não a processos, precisam ser, individualmente, relevantes para o objetivo aferente e, coletivamente, refletirem seu espírito, ainda que, muitas vezes, não possuam sentido individual completo. Deve-se ter claro que os verbos por si não são preditivos do tipo de objetivo, sendo necessário, às vezes, analisá-los à luz do contexto discursivo em que foram utilizados, contudo, são indícios mais ou menos seguros.

Dentro desse caudal, devemos considerar, ainda, o domínio afetivo, além do cognitivo e sensório-motor. Em síntese, objetivos cognitivos são definidos por verbos que expressam a capacidade de o indivíduo apreender um conhecimento, reproduzi-lo ou recriá-lo em novo discurso próprio, aplica-lo na solução de problemas concretos, decompô-lo em partes menores, para visualizar detalhes e relações, julgá-lo em seus significados e sentidos e enriquecê-lo, produzindo algo diferente, novo ou inovador. Os objetivos afetivos estariam relacionados com o desenvolvimento de atitudes, valores e crenças capazes de condicionar um comportamento, enquanto os sensório-motores se relacionam com o comportamento, propriamente, dito e com uma ação prática derivada de uma habilidade motora (Sossai, 1974; Rodrigues Jr., 2006). É desejável que um

programa contenha esses três domínios como objetivos, organizados em uma sequência hierárquica, de forma que um seja pré-requisito ao próximo da lista, estando nele contido (cumulatividade), segundo um eixo integrador (Abbad, Zerbini, Carvalho & Meneses, 2006), contudo, consoante Sossai (1974), há que se questionar tal necessidade, uma vez que os objetivos afetivos são mensurados por meio dos outros dois e os sensorio-motores, restritos que são à sala de aula, são ineficientes para se mensurar o comportamento nos postos de trabalho, sendo insuficiente a prática comum de inferir a possibilidade de modificações comportamentais a partir de objetivos e indicadores meramente cognitivos. Eis, entre outros, um motivo mais que suficiente para que os mestrandos profissionais se comprometam com a avaliação e acompanhamento de seus egressos nos ambientes de serviço por meio de objetivos e indicadores de desempenho, para além dos cenários de ensino-aprendizagem. Além disso, os pressupostos taxonômicos (hierarquia, cumulatividade e eixo integrador) propostos por Bloom e seus colaboradores, inicialmente, vem sendo alvo de questionamentos há longa data (Rodrigues Jr, 2006), tendo sido, ao menos em parte, relativizada a hierarquia pela revisão ocorrida em 2001 (Ferraz & Belhot, 2010), o que permite uma inversão das posições dos níveis Compreensão e Aplicação e dos níveis Síntese e Avaliação entre si, podendo ser considerado o nível Conhecimento como um processo a parte, na dependência do contexto e do perfil do público-alvo.

Os objetivos podem, ainda, quanto à natureza do conhecimento, ser classificados como factuais, representando uma coleção de dados a se memorizar; conceituais, referindo-se à interconexão dos dados memorizados, em modelos, heurísticas e novos conhecimentos indutivos e dedutivos; operacionais, caracterizando o desenvolvimento de métodos, técnicas e de discernimento para seu uso; e metacognitivos, referidos à capacidade de autoconhecimento e autopercepção da aprendizagem e das estratégias de sua construção, bem como de seus limites e potencialidades (Ferraz & Belhot, 2010; Silva & Martins, 2014).

2.2.3 Modelo de Lacunas e Swing Weighting: uma associação possível

O Modelo de Lacunas, segundo nos trazem Nepomuceno *et al* (2010), Nepomuceno e Costa (2012, 2015) e Freitas, Bolsanello e Viana (2008) é utilizado na comparação entre o desempenho observado em um serviço (percepção empírica) e as expectativas dos usuários desse serviço (percepção teórica). O desempenho ou performance do serviço é medido pela percepção de ocorrência de um critério considerado relevante para a análise de sua qualidade. As expectativas são medidas em termos da desejabilidade de ocorrência desse critério em uma situação hipotética ideal, denotando o grau de relevância atribuída ao critério considerado por quem está estabelecendo o julgamento. Uma síntese do método proposto por Nepomuceno *et al* (2010), Nepomuceno e Costa (2012, 2015) e Freitas, Bolsanello e Viana (2008) pode ser observado na Figura 7.

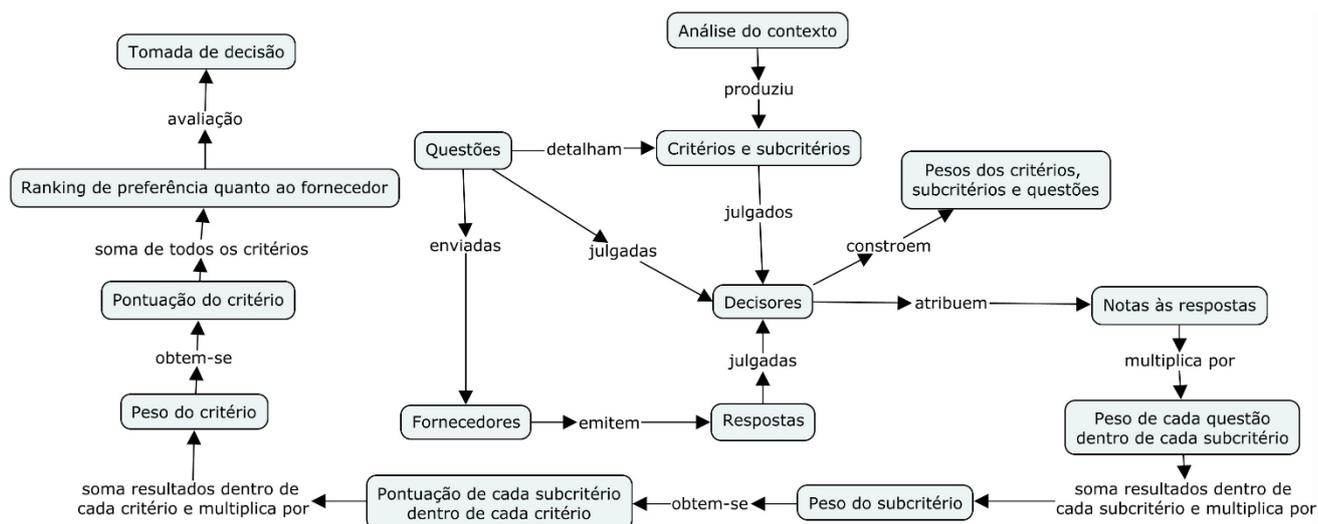


Figura 7: Modelo de lacunas derivado de Nepomuceno *et al* (2010), Nepomuceno e Costa (2012) e Freitas, Bolsanello e Viana (2008)

Para Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988), "expectativa" pode ser entendida como uma predição sobre o que se deseja que aconteça em função da relevância atribuída ao fato e "percepção" é aquilo que o indivíduo julga ter acontecido (performance), enquanto "qualidade" é uma comparação entre o que se sente que deveria ter ocorrido (expectativa) e o que, de fato, ocorreu (performance), não se confundindo com a mera satisfação, esta restrita no espaço e no tempo, é uma emoção dirigida para uma situação específica e momentânea. "Percepção da qualidade" é um julgamento global, uma orientação afetiva duradoura e ampla em relação a uma ocorrência. A satisfação não pressupõe reconhecimento de qualidade e, passado o momento, o indivíduo satisfeito

pode deixar de tê-lo e retomar uma atitude suprimida pela satisfação momentânea e contingente. Experiências de satisfação repetidas ao longo do tempo podem produzir percepção de qualidade, pois a contingência deixa de ser sua promotora. Por outro lado, uma percepção positiva de qualidade pode não resultar em uma satisfação com a ocorrência em um momento específico (Parasuraman *et al*, 1988). Em síntese, a satisfação possui relação com os critérios adotados no julgamento, no momento de construção do juízo, ainda que frente a uma qualidade duvidosa se utilizados outros critérios. Contudo, os critérios podem se alterar com o tempo e, apesar da qualidade, positivamente, percebida, o indivíduo pode não se dar mais por satisfeito com o resultado obtido.

Diferentes teorias tentam explicar a resposta de satisfação. A Teoria da Discrepância, em consonância com Porter (1961), propõe que a diferença entre expectativa e ocorrência traduza a satisfação do indivíduo com o evento. Para sua medida, Katzell (1964) desenvolveu um algoritmo em que a satisfação é igual a $1 - [(x-v)/v]$, onde x é o valor da recompensa efetiva e v é o valor da recompensa desejada. Locke (1969) propôs que a recompensa efetiva devia ser substituída pela recompensa sentida: independentemente daquilo que o indivíduo, efetivamente, recebe, o que ele sente que recebe determinaria sua satisfação. Locke (1969) propôs, ainda, que a satisfação geral do indivíduo é uma resultante da soma de discrepâncias parciais em um *pool* de expectativas e ocorrências. Lawler (1995), entretanto, afirma serem essas proposições carentes de suporte.

A Teoria do Processo Oponente (Solomon & Corbit, 1978; Solomon, 1980) sugere que exista um componente psicológico responsável por modular a satisfação, buscando conduzir estados emocionais ao meio-termo entre extremos negativos e positivos. Assim, para Solomon (1980) e Landy (1978), as diferenças de satisfação interpessoais com relação a um mesmo evento teriam relação com as características dos sistemas individuais de proteção psicológica, os quais se tornam mais robustos à medida que são acionados, produzindo reações cada vez mais amenas e indiferentes a um evento. Para Muchinsky (1990), essa teoria carece de base empírica consistente.

A Teoria da Comparação Social, não sem críticas (Alderfer, 1977), propõe que existam dois modelos de satisfação: intrapessoal, com componentes de necessidade e de valor atribuíveis aos resultados obtidos, e interpessoal, baseado na comparação entre a percepção individual e a percepção do grupo. Assim, a satisfação seria obtida, no primeiro caso, pela comparação entre a percepção do resultado em um evento e o padrão

peçoal de referênciã, fundado na necessidade do resultado ou no valor atribuído à resposta emocional ao resultado (MacCornick & Ilgen, 1980), e, no segundo caso, pela comparação da percepção individual, acerca de um evento, com a percepção alheia acerca do mesmo evento (Salancik & Pfeffer, 1977, 1978).

Assim, diante de tal diversidade de modelos teóricos e sem a pretensão de adotar qualquer um deles, optamos, no presente trabalho, por não definir a discrepância entre ocorrência e expectativa como *satisfação* e sim como *lacuna*. Nessa lógica, Freitas, Bolsanello e Viana (2008) trabalharam com a atribuição de notas, conforme a percepção do respondente, que determinaram uma grandeza matemática para cada variável, para a medição das ocorrências empíricas e das expectativas do respondente em relação a um evento (item do questionário). A diferença entre as notas atribuídas para a ocorrência e a expectativa foi denominada lacuna (*gap*) e ilustrou a necessidade de ajustes no serviço em direção ao que se esperava, quando este atendimento foi considerado desejável pelos ofertantes do serviço e um sinônimo de qualidade. Além disso, pela definição dos Quartis relativos aos resultados identificados foi possível estabelecer-se uma hierarquia dos critérios quanto à prioridade das ações a serem implementadas no ajustamento do serviço.

Quartil é uma medida estatística de localização, que divide uma coleção de dados ordenados, quantitativos ou qualitativos ordinais, em quatro partes proporcionais, limitadas por grandezas denominadas Quartil Inferior (Q_1 ou $Q_{0,25}$), Quartil Médio ou Mediana (Q_2 ou $Q_{0,50}$) e Quartil Superior (Q_3 ou $Q_{0,75}$), cada uma com, aproximadamente, 25% dos dados (Vieira, 1981, 1999). A maior concentração de dados (50%) encontra-se entre Q_1 e Q_3 e representa a amplitude interquartil (uma medida de dispersão), mantendo 25% dos dados acima e 25% abaixo dela (Murteira, Ribeiro, Silva & Pimenta, 2002). Há vários processos para o cálculo de Quartis e Langford (2006) apresenta quinze maneiras diferentes, que podem interferir nos resultados e conclusões finais, devendo-se estar atento para a coerência entre o método adotado e os objetivos e critérios assumidos pela pesquisa.

Em conformidade com Langford (2006), o método que ele enumera como o décimo segundo em sua análise é o mesmo utilizado pelo software Excel Microsoft com a sintaxe `Quartil(matriz;quarto)`. Esse método coincide com aquele proposto por Murteira *et al* (2002) e corresponde ao modelo inclusivo (Q_{Inc}) para amostras ímpares, no qual a mediana dos dados é incluída nas metades inferior e superior da amostra para o cálculo

dos Quartis, independentemente da observação se tais metades possuem número par ou ímpar de elementos. Para tanto, utilizam-se as seguintes equações (Figura 8):

$Q_{inc}^{(1)}$		
p	Posição ordinal	Valor do Quartil
0,25	$k_1 = [(n+3)/4]$	$Q_p = N_{k-\varepsilon} + \varepsilon[N_{(k-\varepsilon+1)} - N_{k-\varepsilon}]$
0,50	$k_2 = (n+1)/2$	
0,75	$k_3 = [(3n+1)/4]$	
$Q_{inc}^{(2)}$		
p	Posição ordinal	Valor do Quartil
0,25	$k_p = (n-1)p + 1$	$Q_p = N_{k-\varepsilon} + \varepsilon[N_{(k-\varepsilon+1)} - N_{k-\varepsilon}]$
0,50		
0,75		

Figura 8: Cálculo do quartil inclusivo, possibilidades 1 e 2.

Onde “k” é a posição ordinal do Quartil na coleção de dados; “n” é a quantidade de dados da coleção; “ε” representa a porção decimal de “k” (0,25; 0,50; 0,75); “ $N_{k-\varepsilon}$ ” é o valor na posição inferior ao ponto indicado pela posição “k”, quando este não for inteiro, ou o valor situado na posição “k”, quando este for inteiro; “ $N_{(k-\varepsilon+1)}$ ” é o valor imediatamente superior a “ $N_{k-\varepsilon}$ ”; “p” representa o valor do percentil (0,25; 0,50; 0,75) para cada quarto (1, 2 e 3) que define a posição dos Quartis (respectivamente, Q_1 , Q_2 e Q_3) da coleção e “ Q_p ” é o valor do quartil calculado a partir do valor da posição “k”.

Uma alternativa intuitiva a esse método é dada por Langford (2006): incluir a mediana nas metades inferior e superior da amostra apenas quando tais metades possuírem número par de elementos. Se for ímpar, isso pode ser definido, também, pelo resto da razão que possui por numerador o número de elementos da amostra ímpar e por denominador o número 4: dando resto 1, o modelo deve ser inclusivo, dando resto 3, deve ser exclusivo. Entretanto, essa não é a lógica do modelo utilizado pelo Excel nas versões anteriores a 2010. Apenas neste ano, a Microsoft, empresa criadora do software, estabeleceu a opção de escolha entre os modelos inclusivo e exclusivo, com as sintaxes `Quartil.Inc(matriz;quarto)` e `Quartil.Exc(matriz;quarto)`, respectivamente, mantendo a sintaxe antiga para efeitos de compatibilidade entre a versão mais atual e as anteriores.

Trabalhando com essa lógica, para uma amostra ímpar com resto 3, utilizando-se o Excel, como ferramenta de trabalho, podemos optar por fazer uso do modelo exclusivo (Q_{Exc}), atualmente, disponibilizado, seguindo as orientações de Langford (2006) para a análise de amostras com essas características, o que nos encaminha para as seguintes fórmulas (Figura 9), como as anteriores, derivadas do

método CDF (*cumulative distribution function*), cujos quartis também resultam de uma interpolação linear entre o valor $N_{k-\varepsilon}$ e o valor $N_{(k-\varepsilon+1)}$:

Q_{Exc}		
p	<i>Posição ordinal</i>	<i>Valor do Quartil</i>
0,25	$k_1 = \lceil (n+1)/4 \rceil$	$Q_p = N_{k-\varepsilon} + \varepsilon [N_{(k-\varepsilon+1)} - N_{k-\varepsilon}]$
0,50	$k_2 = (n+1)/2$	
0,75	$k_3 = \lceil (3n+3)/4 \rceil$	

Figura 9: Cálculo do quartil exclusivo

Onde “k” é a posição ordinal do Quartil na coleção de dados; “n” é a quantidade de dados da coleção; “ ε ” representa a porção decimal de “k” (0,25; 0,50; 0,75); “ $N_{k-\varepsilon}$ ” é o valor na posição inferior ao ponto indicado pela posição “k”, quando este não for inteiro, ou o valor situado na posição “k”, quando este for inteiro; “ $N_{(k-\varepsilon+1)}$ ” é o valor imediatamente superior a “ $N_{k-\varepsilon}$ ”; “p” representa o valor do percentil (0,25; 0,50; 0,75) para cada quarto (1, 2 e 3) que define a posição dos Quartis (respectivamente, Q_1 , Q_2 e Q_3) da coleção e “ Q_p ” é o valor do quartil calculado a partir do valor da posição “k”. Assim, utilizando-se dos Quartis, Freitas, Bolsanello e Viana (2008) foram capazes de conferir aos itens um caráter de indicador qualitativo construído por meio de estratégias quantitativas para a tomada de decisão conforme a percepção do respondente.

O Modelo de Lacunas é oriundo das discussões no campo do *Marketing* e da Administração e tem suas raízes na avaliação de serviços organizacionais. A interpretação da oferta da Educação como “serviço”, no escopo deste trabalho, longe de se caracterizar como uma abordagem mercantilista, visa uma perspectiva metodológica tendo como referência os critérios trazidos por Lovelock (1983) e Parasuraman *et al* (1988) e reafirmados por Freitas, Bolsanello e Viana (2008). Assim, Educação passa a ser compreendida como serviço na medida em que: a presença marcante do fator humano associada à diversidade de contextos e insumos a torna especialmente heterogênea e plural, sem a possibilidade de padronização para universalização de métodos e resultados; seu produto é intangível, não podendo ser fisicamente percebido, armazenado, transportado ou transferido de propriedade; e sua produção e consumo são simultâneos, sendo os resultados dependentes da participação de quem os recebe.

Cabe reafirmar que, a despeito da noção de Educação como serviço e sem juízo de valores, não adotaremos a concepção consequente de aluno como cliente e de necessidade de ajustes do produto no sentido de atender desejos e expectativas desse aluno-cliente, como é próprio do mercado consumidor e de estudos voltados para esse

nicho. Também, não assumimos como cliente a sociedade representada pelo aluno, rompendo com as possibilidades de relação clientelista entre tais atores e propondo o diálogo como ferramenta de construção de sínteses entre necessidades acadêmicas e necessidades sociais. Nisso reside uma concepção política de educação como direito e uma diferença substancial das abordagens neoliberais (Gentili, 1996; Gomes Neto & Rosenberg, 1995), que buscam a simples adequação da oferta para atendimento e aprimoramento do consumo e desenvolvimento empresarial (Engelman, Fracasso & Brasil, 2011). O que se propõe no escopo deste trabalho é a adoção das estratégias e categorias analíticas presentes no Modelo de Lacunas para se identificar possíveis distorções entre aquilo que foi planejado e o que foi materializado, sendo a avaliação do respondente, dada pela lacuna, um indicador do grau de atendimento das demandas sociais mais amplas, como preconiza a política de flexibilização da pós-graduação presente no PNPG (PNPG, 2010).

Uma associação do Modelo de Lacunas ao método *Swing Weighting* (Pesos Ponderados), publicado pela primeira vez por Von Winterfeldt e Edwards (1986) surge como uma possibilidade atraente e pode se apoiar nos trabalhos de Neiva e Gomes (2007) e Gomes *et al* (2011). O que Neiva e Gomes (2007) apresentam é um processo no qual um produto e um serviço são julgados, quanto à sua qualidade, pelos interessados em adquirí-los. O julgamento é realizado por meio da predefinição de critérios, subcritérios e questionamentos relacionados a tal produto e serviço e apresentados a diferentes fornecedores. O critério define os atributos que devem ser considerados no julgamento, ou seja, o que vai ser avaliado do produto e do serviço, em termos gerais. Os subcritérios estabelecem as características desejáveis em cada atributo para que ele seja considerado interessante e satisfatório. Os questionamentos buscam elucidar como cada uma dessas características são alcançadas ou ofertadas de fato pelos fornecedores, cujo julgamento possui por referência os critérios e subcritérios. Eles realizam um ranqueamento dos critérios, subcritérios e questões, a partir dos quais extraem pesos para ponderar os resultados do julgamento das respostas dos fornecedores. Assim, os autores intencionaram obter elementos suficientes para a tomada de decisão baseada na satisfação com a qualidade do produto e do serviço apresentados pelo fornecedor, escolhendo aquele mais adequado às suas reais necessidades, a partir de múltiplos atributos a eles associados.

A base filosófica fundamental dos trabalhos com o método *Swing Weighting* (Neiva & Gomes, 2007; Gomes *et al*, 2011) assenta-se no conceito de utilidade

desenvolvido, em 1738, por Daniel Bernoulli. Bernoulli (1738) propunha a utilidade percebida pelo indivíduo como uma unidade de medida para a decisão entre alternativas. Para ele, a decisão era condicionada não apenas pelo valor intrínseco e absoluto dos benefícios obtidos com ela e estes benefícios não produziam uma percepção de utilidade, necessária e diretamente, proporcional a eles. Na verdade, para o autor, o que ocorreria seria a relativização da utilidade (percebida pelo indivíduo) pelas condições subjetivas e objetivas que envolvem a decisão tomada. Sendo esta utilidade “...dependente das circunstâncias particulares de ocorrência da estimativa pessoal...o ganho de mil ducados é mais significativo para um homem pobre que para um homem rico...”¹³ (Bernoulli, 1738, p. 24). Nesse caudal, Jeremy Bentham, em finais do século XVIII, desenvolve sua ética utilitarista propondo a existência de dois critérios responsáveis pela tomada de decisão nas coisas da vida: a dor e o prazer. “Por utilidade entende-se a propriedade pela qual algo tende a produzir benefício, vantagem, prazer, bem, ou felicidade...ou...a evitar a ocorrência de dano, dor, mal ou infelicidade para a parte cujo interesse é considerado...”¹⁴ (Bentham, 1789, p. 02), seja essa parte o indivíduo ou a comunidade. A esse respeito Bentham (1789) acrescenta, ainda, a importância de se ter na utilidade um referencial para o incremento da felicidade coletiva e não apenas a individual.

As discussões se acirraram e evoluíram e, apenas em 1944, o livro *Theory of Games and Economic Behaviour*, de John von Neumann e Oskar Morgenstern, é publicado, consagrando o marco da Teoria da Utilidade (Neiva & Gomes, 2007). A partir de então, o tema ganha maior destaque e a medida da utilidade passou a seguir um modelo matemático multiatributo aplicado a cada uma das alternativas candidatas a resolver um problema, a fim de orientar a decisão. Assim, atribui-se uma medida de valor, arbitrária e tecnicamente orientada, a cada alternativa (atributo, critério, item, objetivo...) ponderada por sua importância relativa e obtem-se uma ordem em um *ranking* de preferências (utilidade), mutuamente independentes, que condicionarão o processo decisório. A preferência ou a relevância são, assim, entendidas como derivadas da utilidade daquele item para o indivíduo ou grupo que o julgou e deve ser considerada de forma transitiva entre os itens: se $A > B$ e $B > C$ então $A > C$. Modelagens desse tipo não

¹³ Tradução livre adaptada do original: *...the utility, however, is dependent on the particular circumstances of the person making the estimate. Thus...a gain of one thousand ducats is more significant to a pauper than to a rich man...*(Bernoulli, 1738, p. 24).

¹⁴ Tradução livre do original: *By utility is meant that property in any object whereby it tends to produce benefit, advantage, pleasure, good, or happiness...or...to prevent the heppening of mischief, pain, evil, or unhappiness to the party whose interest is considered...*(Bentham, 1789, p. 02)

visam ofertar uma solução única para um problema, mas sim apoiar o decisor para que obtenha o maior número possível de informações relevantes na tomada de decisão, inclusive, permitindo-lhe alterar algum critério que lhe convenha, conforme a situação exija. Assim, a subjetividade de processos decisórios não é negada, ficando explícita e transparente, permitindo sua crítica durante e após todos os passos do processo e materializando os princípios da utilidade cunhados já no Século XVIII por Bernoulli (1738) e Bentham (1789).

Assim, associando-se essa modelagem derivada de Neiva e Gomes (2007) e Gomes *et al* (2011) com a proposta de Nepomuceno *et al* (2010) e Nepomuceno e Costa (2012), mostra-se possível identificar as características materializadas por um serviço e a expectativa do respondente quanto à presença de tais características nesse serviço, bem como medir a lacuna entre ambos e o grau de importância atribuída a cada elemento julgado, a fim de possibilitar uma tomada de decisão a seu respeito e o agendamento de ações estratégicas que permitam o aprimoramento de sua qualidade, em consonância com os critérios estabelecidos.

2.3 O mestrado profissional: uma resposta a necessidades nacionais

O mestrado profissional (MP) é uma modalidade de pós-graduação *strito sensu*, cuja principal diferença em relação ao mestrado acadêmico (MA) é sua orientação para a formação de profissionais para o mercado de bens e serviços, ou seja, para o mundo não-acadêmico (Giuliani, 2010). Consoante Santos e Hortale (2014), seu marco legal pode ser descrito por quatro dispositivos normativos principais, Portaria n. 47/1995, Portaria n. 80/1998, Portaria Capes n. 07/2009 e Portaria Capes n. 17/2009, além de outros documentos regulatórios e complementares, como os parâmetros de análise (Parâmetros, 1999) e de avaliação (Oller, Sotero, Moreira, Fischer e Nicola, 2005) e o atual Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 2010). De forma geral, tendo em mente os vários ajustes ocorridos entre um e outro desde sua promulgação, o conteúdo desses quatro documentos legais, considerando a estrutura proposta pelo instrumento Gráfico Lógico (cenário, horizontes, processos e resultados), pode ser sintetizado como se segue,

O cenário ao qual se aplicam os documentos legais de flexibilização da pós-graduação, ainda, é o mestrado, a universidade e as organizações de trabalho e visam responder à necessidade de aproximação entre o mundo acadêmico e o mundo do

trabalho, disponibilizando, para isso, os recursos presentes no seio das universidades brasileiras, particularmente, as públicas e convocando a sociedade, nomeadamente, as organizações públicas e privadas, para que compartilhem suas demandas de formação e recursos financeiros, uma vez que o MP deve ser autofinanciável e seus alunos não podem contar com bolsas advinda de agências federais de fomento. Entre esses recursos, merece destaque o corpo docente, que deve ser composto por doutores, profissionais qualificados do serviço e técnicos com experiência em desenvolvimento e inovação. Novos cursos podem ser pleiteados por universidades, instituições de ensino e centros de pesquisa públicos ou privados, individuais ou consorciados, desde que atendidos os requisitos da Capes e comprovada a experiência em ensino e pesquisa. Ainda permanecem à parte da discussão e das normas os doutorados e pós-doutorados.

Os horizontes almejados para os MP assentam-se sobre o desejo de socialização de competências científicas e de renovação dinâmica do meio acadêmico pela experiência da *vitta activa* e acolhimento dos problemas socioprofissionais na figura de seus alunos, reafirmando sua responsabilidade social, a fim de contribuir com a construção compartilhada de soluções efetivas em nome do desenvolvimento social e econômico do país. Os processos empreendidos circundam em torno de práticas que permitam aos alunos compartilhar problemas profissionais trazidos de suas instituições de origem para serem analisados e discutidos à luz da Ciência em busca de soluções aplicáveis. Para isso, a estrutura curricular deve ser capaz de se ajustar ao perfil de seu público-alvo e às especificidades do curso e do contexto demandante, garantir a articulação entre disciplinas de domínio teórico e prático em uma perspectiva aplicada e contextualizada na prática do serviço, indicando a existência de interesse comum entre os setores acadêmico e não-acadêmico, incluindo, sobretudo, conteúdos de metodologia científica em uma aproximação ensino-serviço. Contudo, os documentos normativos são omissos quanto à orientação ou princípios didático-pedagógicos a serem adotados nos MP (Quaresma & Machado, 2014). Como resultados, espera-se que os cursos sejam capazes de qualificar em alto grau seus egressos do ponto de vista científico e profissional, desenvolvendo competências teóricas e prático-aplicadas, capacitando-os a atuar como catalizadores de mudanças críticas no contexto de onde se originaram, pela aplicação de soluções efetivas, especialmente, aos problemas apresentados como questões de pesquisa pelos alunos e materializados em seus trabalhos de conclusão de curso, os quais possuem as mais variadas possibilidades de formatação, que não excluem a dissertação (Portaria Capes n. 17, 2009).

Assim, percebemos que o enfoque de um MP deve ser sobre as necessidades e prioridades nascentes nos mais variados ambientes organizacionais públicos ou privados, sem prescindir da alta qualificação humana e científica exigidas de um curso senso estrito. Enquanto em um MA a aplicação do conhecimento nesses ambientes é contingencial, nos MP é uma condição para sua própria existência, exigida por seus documentos regulatórios. Nessa realidade, segundo Giuliani (2010), os MP têm sido alvo de intensa oposição por aqueles que o consideram uma ameaça à existência dos MA e do doutorado, na melhor das hipóteses, defendendo a restrição do ambiente universitário aos portadores de títulos obtidos em MA. Ainda que a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) não possua poderes para disciplinar a autonomia universitária acerca desse tema, tem se posicionado contrariamente a tais encaminhamentos e o CNE (Conselho Nacional de Educação) já emitiu parecer desfavorável a condutas discriminatórias editalícias em processos seletivos (Barros, 2008). Como se vê, o assunto é polêmico e muitos são os estudos que têm se ocupado de aspectos conceituais e práticos sobre as diferentes modalidades de pós-graduação, especialmente, sobre os MP e alguns merecem o destaque a seguir.

Nesse contexto, Ribeiro (2005) apresenta os diversos argumentos da Capes em favor do MP e assevera sua importância para o desenvolvimento social e econômico, bem como seu papel como instrumento de resgate de uma dívida social histórica. Castro (2005) informa a superação das barreiras legais progressas que impediam a materialização dos MP, não obstante à existência de forte oposição ao MP nos meios acadêmicos, e reafirma a necessidade de qualificação profissional para as exigências sociais atuais, denunciando os prejuízos advindos da vinculação dos MP a uma estrutura, rigidamente, acadêmica como tem ocorrido. Fischer (2005, 2010) defende o MP como instrumento de renovação das estruturas arcaicas da pós-graduação brasileira, frente a tensões e dilemas severos e recorrentes, assinalando a natureza acadêmica de um MP, a despeito de sua orientação não-acadêmica, o que lhe atribui um duplo compromisso: com uma formação científica de alta qualidade e com a formação para o trabalho, em uma flexibilização da universidade. Piquet, Leal e Terra (2005) traçam um histórico da pós-graduação brasileira, diferenciando o MP das especializações, reafirmam a rejeição da academia à qualificação profissional em cursos senso estrito e apresentam o MP como resposta à lacuna histórica na pós-graduação relacionada à qualificação do setor produtivo.

Feltes e Baltar (2005), ao discutirem as competências esperadas de um egresso do MP e os impactos possíveis no cenário empresarial, advogam necessária complementaridade entre pesquisa básica e aplicada e a importância das modalidades acadêmica e profissional para o desenvolvimento social. Também, apresentam o MP como um instrumento de aproximação entre mundo acadêmico e mercado de bens e serviços, para a qualificação científica de profissionais que não almejam a carreira acadêmica, em nome da eficiência e eficácia de setores sociais. Além disso, destacam os benefícios de uma qualificação focalizada em problemas concretos de um público-alvo homogêneo, permitida pela necessária avaliação de necessidades e prioridades contextuais na criação de um MP dirigido a uma demanda específica. Mantendo a mesma linha de raciocínio, Agopyan e Oliveira (2005) acrescentam, ainda, elementos que condicionaram o surgimento dos MP e apresentam sugestões para a constituição e avaliação de cursos dessa modalidade. Para eles, elementos extracientíficos tanto emperraram quanto motivaram a emergência dos MP até meados dos anos 90, do século XX. Entre os que emperraram, em síntese, citam a instabilidade econômica fortalecendo o pragmatismo empresarial e seu desinteresse em questões, característica e diretamente, financeiras, o caráter acadêmico da avaliação universitária reduzindo o interesse em pesquisa aplicada a problemas locais e as normas legais dificultando as parcerias público-privado. Como elementos facilitadores principais, apresentam a reconquista da estabilidade econômica, quando as novas demandas formativas empresariais encontram ressonância e abrigo na universidade, frente à ausência de competência científica fora dessas instituições, e o relaxamento jurídico promovido, em especial, pela Lei da Inovação (Lei nº 10.973, de 02.12.2004). Em relação aos critérios de criação e avaliação dos cursos de MP, os autores sugerem o necessário foco do curso na gestão de projetos e na inovação, a existência prévia à criação e concomitante à implementação do curso de parceria empresa-universidade, a avaliação de necessidades e prioridades contextuais e um enfoque ampliado e menos vertical sobre o objeto de pesquisa em relação ao MA.

Melo e Oliveira (2005) reconhecem o MP como uma resposta a demandas do mercado de trabalho e traçam um histórico da pós-graduação, evidenciando as menções ao conceito embrionário de MP no Parecer Sucupira (Parecer 977/65), a forte referência do Parecer no modelo norteamericano de pós-graduação, a inclinação profissionalizante histórica do MA, em resposta às influências das agências internacionais de fomento, e as tentativas frustradas de fortalecimento da pós-graduação *lato sensu* que antecederam a criação do MP. Os autores trazem, ainda, o entendimento de que a institucionalização é

elemento central na criação e perpetuação de grupos sociais duradouros, sendo tributária de determinantes e condicionantes, não necessariamente, racionais, mas eivados de elementos culturais, políticos e econômicos, existindo tensões e dilemas de caráter acadêmico, corporativo, governamental e social de toda ordem referidas ao MP. Nessa conjuntura, a institucionalização do MP tem sido dificultada pela falta de consenso social sobre sua estrutura e valor, a quebra de gratuidade do ensino público, o patrocínio privado, a ausência de bolsas e o vínculo universidade-mercado.

Quelhas, Faria Filho e França (2005) contextualizam o MP dentro do SNPG (Sistema Nacional de Pós-Graduação) e traçam distinções entre doutorado, MA, MP, especialização e aperfeiçoamento, destacando os papéis atribuídos ao MP: dimensão prescritiva, como objetivo de pesquisa, contextualização da pesquisa em demandas concretas, como questão central, e desenvolvimento da cultura científica dentro das instituições, como compromisso. Além disso, reafirmam a necessária equivalência entre MA e MP e o potencial deste como instrumento de maior eficiência para a qualificação das políticas públicas por meio de seus promotores.

Para Silveira e Pinto (2005), por sua vez, o MP é um instrumento de aproximação entre teoria e prática com rigor científico, em resposta às necessidades de mercado e à discutível qualidade da graduação e dos cursos *lato sensu*, contudo, questiona a equivalência irrestrita entre MP e MA, denuncia a carência de aprofundamento teórico do MP em relação ao MA e apresenta as especializações como possíveis alternativas aos MP, desde que qualificadas e regulamentadas, indo na contramão das defesas apresentadas pelos demais autores citados e se estabelecendo como um contraponto, ao menos, parcial às defesas apaixonadas que possam existir.

Fazendo coro com os autores que o defendem, Barros (2008) afirma que a oposição ao MP parece possuir íntima relação com sua identificação com os interesses do capital e a preocupação latente de submissão da universidade a esses interesses, e com as características do sistema, predominantemente, academicista desde de suas origens, e defende a licitude e legitimidade da busca de financiamento externo para o MP, desde que o custo não recaia sobre o aluno em uma universidade pública. A respeito dos dispositivos legais, afirma o autor que as barreiras para a efetivação do MP foram superadas e ele se tornou capaz de circunscrever a educação científica ao mundo do trabalho. Nesse ponto de vista, para ele, o conceito ampliado de educação (art. 1º, caput e § 2), sua finalidade e lastro com o trabalho (art. 2º, caput e inciso XI) e a inclusão do

mestrado e doutorado na educação superior (art. 44, III) presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB/96, junto a outros dispositivos legais criaram condições propícias ao MP e sua consolidação, regulamentação e reconhecimento legal definitivo a partir da Portaria Capes nº 080, de 16 de dezembro de 1998.

Campanario, Maccari, Silva e Santana (2009) apresentam um interessante estudo de caso referido à implementação de um curso de MP e trazem importantes contribuições e sugestões para a criação de novos cursos, equiparando sua natureza à dos projetos. Assim, trazem o entendimento de projeto como sendo um construto humano com objetivos, produtos, custos e prazos bem definidos, constituído a partir de necessidades e expectativas de seus *stakeholders* e implementado por meio da aplicação de competências e ferramentas em atividades previamente planejadas e integradas. Em sua experiência, os autores apresentam a técnica conhecida como PMBoK (*Project Management Body of Knowledge*) como referência para a criação de MP. De acordo com os autores, a parte mais importante de um projeto é a definição clara e detalhada de seu produto, sendo que a gestão de projetos segundo a teoria de sistemas implícita ao PMBoK prevê 5 etapas, concepção, planejamento, execução, monitoramento/controlado e encerramento, estando nas duas últimas implícitas as concepções de avaliação formativa e somativa, respectivamente. Para eles, o sucesso de um projeto está, diretamente, relacionado à sua viabilidade operacional, ao nível de conhecimento do ambiente interno e externo ao projeto, que conteriam forças (variáveis) condicionantes, e, sobretudo, ao grau de sua aderência às necessidades e expectativas de seus *stakeholders*. Na concepção dos autores, frente à carência de parâmetros e métricas consagradas para sua avaliação, os MP correm o risco de se guiarem por critérios academicistas e tanto a existência de um MA, quanto a adoção do modelo PMBoK podem auxiliar na delimitação do escopo e dos produtos de um MP. Assim, o primeiro servindo como uma espécie de heurística negativa e o segundo como heurística positiva, garantiriam a orientação do MP para o mercado de bens e serviços, sem prescindir da necessária qualificação científica.

Ribeiro (2010) tece importantes reflexões sobre as concepções acerca dos MP e critica os argumentos dualistas e ingênuos que posicionam, de um lado, os MA e, de outro, os MP. Assim, considera como falso o paradoxo que afirma serem possíveis apenas duas formas de a universidade se relacionar com a sociedade: ou se isolando em uma “torre de marfim”, asséptica e livre dos contaminantes extra-científicos, ou sendo subserviente ao mercado, abrindo mão de sua autonomia. Para ele, a universidade deve

ser considerada parte integrante da sociedade, o que não resolve o problema, mas lhe dá outra perspectiva, pois ser parte da sociedade não lhe garante papel social relevante. Nesse contexto, o MP surge como catalizador, trazendo à tona o debate sobre a apropriação social da produção científica e a apropriação científica da reprodução social, em uma interação que deveria se dar de forma, eminentemente, dialética, não subordinada ou hierárquica. Contudo, para o autor, essa balança tem pendido a favor do mercado, como resultado de intensas disputas sociais que redundaram, há décadas, na privatização da educação básica em nome da qualidade e se refletiram na universidade, disputas que precisam ser, adequadamente, mediadas e equilibradas pela reflexão crítica e pelo debate ampliados, não sendo lícito atribuir-se aos MP a responsabilidade por uma mercantilização da educação universitária, atribuindo ao MA completa isenção quanto a isso.

Ainda para Ribeiro (2010), a adoção de tal discurso é o grande legitimador da perspectiva de que os MP não seriam meritórios de financiamento público, por estarem, irremediavelmente, comprometidos com os interesses do capital, sem qualquer vínculo com questões de escopo público e coletivo para além do lucro econômico, enquanto os MA seriam isentos de tais inclinações, em nome da produção científica pura. Isso omite “a existência de diversas práticas privatizantes que ocorrem em nome de um universo público...[e] reforça o mito de que a Academia se estrutura de forma apartada de seu meio social, simplificando o problema” (Ribeiro, 2010, pp. 444-445). Saupe e Wendhausen (2005) conferem sustentação a essa crítica ao afirmarem ter sido a pós-graduação brasileira uma alternativa da universidade à multiplicação dos cursos de graduação ou à ampliação de sua carga horária, em resposta às necessidades de formação profissional para as novas demandas de trabalho trazidas pelo desenvolvimento científico e tecnológico em inícios do século XX, o que retira o MA de sua pretensa autonomia em relação ao mercado.

Nesse contexto em que se encontra o MP, o Estado se exime de financiar a criação de cursos dessa modalidade dirigidos a áreas não produtoras de lucro, pelas quais o setor privado não se interessa (por motivos evidentes), tais como, cita Ribeiro (2010), os Programas de Saúde da Família, ficando essas áreas, na melhor das hipóteses, sujeita ao surgimento de interesse e apoio financeiro por parte dos estados da federação ou das prefeituras, de quem a universidade se tornaria, da mesma forma, refém, em situações específicas. A esse respeito, vale mencionar, mais uma vez, Saupe e Wendhausen (2005),

que consideram os MP a melhor estratégia para capacitação em Saúde da Família e, portanto, para a consolidação dos princípios da Reforma Sanitária preconizados pelo SUS, o que traveste de particular importância as considerações de Ribeiro (2010).

Com isso, fiel à sua linha de raciocínio, Ribeiro (2010) tece questionamentos sobre a omissão do Estado em disputar com o mercado espaço dentro dos MP, enquanto o mercado não abre mão do espaço dentro dos MA, a ausência de bolsas para alunos do MP, enquanto alunos do MA em instituições privadas as recebem, e a atribuição de papel na produção de teorias ao MA, enquanto ao MP se reserva o papel de sua aplicação, sob o entendimento da produção científica como não-profissional ou não-trabalho. O argumento apresentado abaixo é, talvez, ilustrativo desse, na visão de Ribeiro (2010), equívoco conceitual:

[o MP]...Possui, a priori, caráter de terminalidade e deve formar mestres para o exercício preferencial de atividades outras que **não envolvem docência acadêmica e pesquisa científica**, mas devem receber formação capaz de capacitá-los a **fazer análise crítica do conhecimento e de sua aplicação**. A função básica de um MP é alavancar desenvolvimentos significativos de competências superiores de nível crítico, estratégico, criativo, analítico e interpretativo sobre questões e problemas do setor, conforme interesses e expectativas da sociedade...¹⁵ (Vilela, Callegaro & Gama, 2013)

Quaresma e Machado (2014) assumem uma postura favorável ao MP e trazem, entre outras questões, uma reflexão sobre a ausência de abordagens mais claras e pronunciadas acerca dos aspectos pedagógicos nas normas de constituição e regulamentação dos MP. Ainda que essas normas deixem explícita a necessidade de expor o aluno a processos de utilização aplicada do conhecimento, a ausência de um referencial mais explícito pode levar à adoção de práticas pouco condizentes com os objetivos dessa modalidade de pós-graduação, aproximando-a em demasia dos MA. A autora faz uma sensata crítica ao paradigma positivista, que condiciona os trabalhos de conclusão de curso na direção do entendimento de que científico é apenas aquilo que pode ser medido por meio de dados, e ao atual formato adotado para a revisão teórica nos cursos acadêmicos, na forma de sumários sistemáticos sobre um tema. Aponta, também, a inadequação da identificação dos MP com o conceito de treinamento, presente em documentos normativos, alegando ser este termo restritivo em relação ao que se espera

¹⁵ Grifos nossos

de uma pós-graduação, podendo levar a equívocos quanto à verdadeira natureza dos MP e conclui que há pouca discussão no Brasil sobre as questões didático-pedagógicas no MP, especialmente, quanto à necessária relação ensino-serviço, academia-trabalho, talvez pela enorme diversidade de configurações e público dessa modalidade em relação ao MA.

Outros autores, como Passos, Gerges e Neto (2006), Giuliani, Novaes Neto, Ponchio, Sacomano Neto e Batista (2007), Barata (2008), Giuliani (2010), Hortale, Leal, Moreira e Aguiar (2010), Menandro (2010), Nepomuceno, Costa e Shimoda (2010), Nunes, Ferreto e Barros (2010), Vasconcelos e Vasconcelos (2010), Silva e Dittrich (2012), Nascimento, Piñeiro e Ramos (2013), Pires e Iglioni (2013), Paixão, Bruni, Becker e Tenório (2014) e Santos e Hortale (2014), corroboram os entendimentos e proposições favoráveis ao MP e, em uma síntese, as posições e opiniões em torno dessa modalidade de pós-graduação possuem, principalmente, dois pólos, entre os quais caminham diferentes concepções. De um lado estão aqueles que o defendem sua equivalência ao MA, como uma modalidade responsável por aproximar a universidade no setor produtivo, qualificando cientificamente profissionais sem interesses a priori na carreira acadêmica, promovendo a disseminação ampliada do conhecimento científico na sociedade e o desenvolvimento social e econômico e trabalhando a favor das políticas de flexibilização da pós-graduação, sem se contrapor ou ameaçar a existência ou a qualidade dos MA e da autonomia universitária. De outro, encontramos aqueles que temem pela negligência governamental com o MA em razão do MP e advogam a incoerência de sua existência dentro do SNPG, dado seu compromisso com o capital, o que submete a universidade a demandas extra-científicas e extra-acadêmicas que comprometeriam sua autonomia e sua capacidade de produzir conhecimento confiável, sendo os cursos *lato sensu* a alternativa adequada aos objetivos que se almeja com os MP. A esse respeito, merecem destaque Freitas, Rivera, Artmann e Santos (2006) em um trabalho que buscou a identificação de cenários a partir de discursos coletivos e individuais sobre os MP, com análises documentais e entrevistas a atores originados da Capes, da FioCruz, da Abrasco, da Escola Nacional de Saúde Pública e do Ministério da Saúde. Como resultado, puderam compor 3 cenários diferentes: 1-diferenciação clara entre MP e MA, a fim de bem atender a demandas específicas para cada caso; 2-manutenção do MP e do MA, mas com forte orientação acadêmica; 3-articulação entre especialização e MP, em uma relação de sucessão ascendente e complementar do primeiro para o segundo. Diante do exposto, torna-se evidente quão conflituosas são as definições nesse campo, as quais são tributárias de um, igualmente, conflituoso processo histórico de constituição, e isso se torna mais

saliente ao corroborarmos as impressões de Souza (2013) sobre a escassez relativa na publicação de trabalhos acadêmicos empíricos de avaliação de impactos dos MP, o que sobrealça a importância do presente trabalho.

2.3.1 O contexto de constituição e vigência do mestrado profissional

O conceito de pós-graduação direcionada à qualificação profissional e mercados de trabalho é de materialização, relativamente, recente no SNPG, contudo, não é novo, tendo sido construído à custa de longos processos de discussão e conflitos, dentro de um ambiente de viés, predominantemente, acadêmico e conservador (Fischer, 2005; Barata, 2008). A pós-graduação brasileira (PGB) tem suas origens vinculadas ao modelo europeu e expressas no Estatuto das Universidades Brasileiras, do início da década de 30, do século passado, mas o termo “pós-graduação” foi cunhado, formalmente, apenas na década de 40 pelo Estatuto da Universidade do Brasil, em seu Artigo 71. A influência europeia começou a ceder lugar à influência norte-americana na década de 50, por meio de convênios e intercâmbios, ganhando impulso na década de 60, em íntima, paradoxal e não por acaso articulação com o Regime Militar, quando o Ministério da Educação (MEC) constituiu uma comissão mista com a *United States of America International Development* (USAID) para estudo da situação, sendo realizadas alterações estruturais no modelo universitário vigente - substituindo-se a cátedra pelos departamentos, a seriação pelo sistema de créditos e introduzindo-se o conceito de ciclo básico para a graduação e de mestrado e doutorado para a pós-graduação - e surgem os primeiros cursos de pós-graduação brasileiros, como o mestrado em Matemática da Universidade de Brasília e outros cursos de mestrado e doutorado em instituições como o Instituto de Matemática Pura e Aplicada, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e o ITA, estas duas últimas com fortes influências norte-americanas (Santos, 2003; Hostins, 2006; Barreto e Domingues, 2012). Assim, consoante Hostins (2006) e Pátaro e Mezzomo (2013) e de acordo com dados presentes no site da Capes (<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>) e no próprio Plano Nacional de Pós-Graduação (V PNPG, 2010), em 1965, 27 cursos foram classificados no nível de mestrado e 11 no de doutorado, totalizando 38 no país. Em 1975, já tínhamos algo próximo a 500 cursos de mestrado e 180 de doutorado. Em 1985, ultrapassamos a marca dos mil cursos de pós-graduação, entre mestrados e doutorados, nos aproximando de 2000 cursos em 1995. Em 2005, já

eram, aproximadamente, 1900 mestrados e 1000 doutorados. Atualmente, em consonância com o site da Capes, o número de cursos de mestrado recomendados já ultrapassa 3000 (sendo quase 500 de mestrados profissionais) e de doutorado já superou a marca de 1200, existindo em funcionamento um total de 109 cursos de pós-graduação *Stricto sensu* em Saúde Coletiva, sendo 32 mestrados profissionais, 44 mestrados acadêmicos e 33 doutorados.

Um dos marcos importantes para a pós-graduação brasileira se constituiu a partir do Parecer Sucupira (Parecer nr. 977/1965), cujo relator, Newton Sucupira, já reconhecendo a importância do mestrado para o desenvolvimento de competências profissionais e do doutorado para a vida acadêmica, determina as diretrizes para a pós-graduação brasileira e se referencia no modelo norte-americano (Melo e Oliveira, 2005), alertando para o fato de que não deveria haver mimetismos absolutos entre os dois sistemas. Assim, ele divide a pós-graduação *Stricto sensu* em dois níveis (mestrado e doutorado) independentes e sem relação de pré-requisito, cujo currículo seria composto por matérias relativas a uma área de concentração (*major*) e a um domínio conexo (*minor*). Não obstante à influência norte-americana sobre a estrutura dos cursos e programas brasileiros, consoante Santos (2003), os critérios de avaliação, contraditoriamente, continuaram a se referenciar na Europa não-anglo-saxônica e, devido à sua dupla herança, o modelo brasileiro, frequentemente, não encontra eco nem no modelo norte-americano, nem no europeu no que se refere à compatibilidade de nomenclaturas e procedimentos. Na Espanha, por exemplo, “licenciatura” é uma pós-graduação que se segue ao bacharelado. Na tradição anglo-saxônica, o *master* segue-se ao *bachelor* como uma forma de especializar a formação generalista deste. Nos Estados Unidos, *graduate* refere-se à nossa “pós-graduação” (a graduação deles é referida como *undergraduate*) e *master* é uma espécie de iniciação científica com valor acadêmico reduzido. O *docteur spécialité*, da França, corresponde ao nosso mestrado. O título italiano *laurea de dottore*, até 1999, possuía problemas de reconhecimento, no Brasil, como pós-graduação, por sua estrutura não corresponder aos moldes brasileiros. Nesse contexto, a maioria de nossos mestrados, talvez por ter sido essa modalidade o principal foco das políticas públicas no início da pós-graduação nacional, possui um rigor muito maior que seus equivalentes norte-americanos e europeus, quanto aos critérios de entrada, permanência e saída, incrementando as distâncias, em relação à Europa e Estados Unidos, e constituindo uma especificidade brasileira eivada por contradições devidas, em parte, à fragmentação das políticas destinadas a esse setor (PNPG, 2004; Santos, 2003).

Os Pareceres 977/65 e 77/69 e a Lei 5.540/68, do antigo Conselho Federal de Educação, estabeleceram os limites conceituais e o marco legal da pós-graduação brasileira (PGB), enquanto os Planos Nacionais da Pós-Graduação (PNPG's), dando continuidade ao ideário nascido na década de 30, foram essenciais na construção e desenvolvimento desse sistema. Os PNPG's representam uma macropolítica a partir da qual a pós-graduação deveria passar a ser entendida como responsabilidade do Estado, que criaria as condições de possibilidade para sua existência e desenvolvimento por meio de sua organização, planejamento e financiamento, sem comprometer a autonomia administrativa e científica universitária e evitando o crescimento desordenado pelo qual estava passando a graduação, mas não foi capaz de superar o abandono ao qual havia sido relegada a pós-graduação *Lato sensu* (Silveira e Pinto, 2005; Fisher, 2005; Fonseca, 2004; Barreto e Domingues, 2012; Moraes, 2012). Em síntese, os três primeiros PNPG's, além de induzir a participação sistemática da comunidade acadêmica na formulação de políticas para o setor, em um potente agenciamento dessa rede de atores, foram capazes de integrar a PGB ao sistema universitário e à pesquisa, institucionalizar a pesquisa, criar condições para a qualificação permanente do corpo docente universitário, construir um amplo sistema de bolsas, estabelecer linhas de financiamento da pós-graduação, desenvolver um sistema nacional de avaliação, internacionalizar a produção intelectual brasileira e fortalecer a iniciação científica (PNPG, 2010). Até o advento do primeiro PNPG (1975-1979), instituído pelo Decreto Ministerial n. 73.411/74, o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil havia ocorrido de forma um tanto espontânea e conjuntural, descolada das políticas estatais mais amplas e do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND)¹⁶. A partir de então, ela passou a ser considerada como um subsistema do sistema universitário, este vinculado ao sistema educacional (Fórum, 2004; PNPG, 1974, 2004 & 2010). O alcance dessa meta passava pela necessária institucionalização e financiamento regular do sistema, a fim de ampliá-lo e elevar seus padrões de desempenho, investindo-se na qualificação de recursos humanos, na racionalização dos recursos e na redução de iniquidades regionais, com especial destaque ao desenvolvimento das Ciências Básicas, o que representa uma característica de sistemas universitários calçados pelo Modo 1 de

¹⁶ O primeiro PND (1972-1974), instituído no Governo de Emílio Garrastazu Médici, deu ênfase a setores como transportes e telecomunicações e à indústria petroquímica, siderúrgica e naval, destinando algum investimento à ciência e tecnologia, mas, assim como o segundo PND (1975-1979), instituído por Ernesto Geisel, não priorizou um vínculo direto com a Educação Superior e muito menos com a pós-graduação. As raízes mais recentes do I PNPG se encontram no Governo de Castelo Branco, quando, também, se deu a consolidação da pós-graduação trazida pelo Parecer Sucupira, de 1965, e na própria Reforma Universitária de 1968, durante o Governo de Artur da Costa e Silva, com a consequente abertura para privatização do ensino superior.

Ciência (Gibbons *et al*, 1994), em que o Estado é o grande financiador e existe uma crença de que sendo a Ciência Básica adequadamente fomentada e desenvolvida, seus resultados fluiriam espontaneamente para uma aplicação na indústria e na sociedade (Oliveira e Velho, 2009; Moura, 2011)

Na década de 80, proliferam as críticas ao modelo de dependência acadêmica da pós-graduação brasileira, em direção a linhas de pesquisa contextualizadas na realidade nacional, cuja iatrogenia se materializou na maior dificuldade de publicação científica de impacto no exterior, particularmente, no âmbito das Ciências Sócio-Humanas, pela especificidade locorregionalizada de seus temas, comprometendo a obtenção de prestígio acadêmico internacional por pesquisadores brasileiros, já que este se baseava, desde aquela época, na quantidade de publicações (Santos, 2003). Assim, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação (MEC), após adquirir autonomia financeira e administrativa como Agência Executiva do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), dando continuidade às diretrizes implementadas pelo I PNPG (1974), assume a coordenação do II PNPG, previsto para o período 1982-1985. Nesse contexto, vem à tona o II PNPG (1982), aprovado pelo Decreto n. 87.814/1982 institucionalizando e aperfeiçoando a avaliação, embrionária desde 1976, como estratégia de elevação da qualidade docente, mas sem grande impacto sobre o sistema, e do III PNPG (1985), previsto para o período 1986-1989, investindo esforços na conquista de autonomia nacional no que se refere à economia, ciência e tecnologia, já presente de forma mais tímida no Plano anterior, entendendo ser necessário um esforço intenso na qualificação de recursos humanos associada à integração da pós-graduação à pesquisa, ao sistema de Ciência e Tecnologia e ao setor produtivo (Santos, 2003; PNPG, 2004; Hostins, 2006; Barreto e Domingues, 2012). Dessa forma, a universidade se torna ambiente privilegiado para a produção do conhecimento e central no desenvolvimento nacional, tendo seus planos de carreira reestruturados, de forma a valorizar a produção científica docente, recebendo verbas específicas para a pesquisa e pós-graduação e, na medida em que passou a ter papel central no desenvolvimento nacional, a preocupação com as diferenças regionais passa a traduzir as preocupações com o investimento em recursos físicos e materiais e a fixação de recursos humanos em universidades periféricas do sistema brasileiro (PNPG, 1982 & 2004).

De forma geral, desde o I PNPG, as políticas dirigidas a esse setor, inicialmente, investiram esforços na capacitação docente, se preocupando, em seguida, com o

desempenho do sistema, e depois com o desenvolvimento da pesquisa na universidade, em atendimento a demandas nacionais, sempre numa perspectiva de integração crescente da pós-graduação ao desenvolvimento do país e ao setor produtivo, o que, segundo Hostins (2006), traduz princípios do projeto neoliberal e interfere sobre as diretrizes do trabalho acadêmico. Além disso, ainda que os dois primeiros Planos tenham dado sua contribuição, Barreto e Domingues (2012) observam que, à sua época, os maiores impactos sobre o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) foram originários da Reforma Universitária de 68 e que, a despeito das conquistas promovidas pelo III PNPG em relação aos seus antecessores, o que se via de fato era uma pós-graduação e uma Educação esfaceladas por um contexto de crises políticas e econômicas: a derrocada do Regime Militar, implantação da Nova República e da nova Constituição (de 1988), inflação estratosférica corroendo os investimentos na universidade e os salários de professores, planos econômicos fracassados (“Cruzado”, “Bresser”, “Verão”) e um contexto de insegurança omitido por muitos dos documentos oficiais que tratam sobre o assunto.

A década de 90 se inicia e, de acordo com Hostins (2006), a expansão do projeto neoliberal afiança o crescimento do ensino superior privado nos países periféricos como uma política de inserção e fortalecimento dos interesses dos países centrais nesses espaços. Nesse projeto, a retração do Estado em favor do controle pelo capital e pelo mercado não o exime de seu papel como avaliador em nome da eficiência, eficácia e produtividade, o que redundava no ideário da flexibilização e democratização de estruturas tradicionais, rígidas e pesadas em favor de demandas sociais e econômicas, em direção ao Modo 2 de produção do conhecimento, e se reflete sobre a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, criando receios de uma possível mercantilização da pesquisa e da pós-graduação e contribuindo para uma, ainda não resolvida, crise na universidade (Hostins, 2006; Santos, 1995 e 2011). Consoante Hostins (2006), o período compreendido entre as décadas de 80 e 90 caracteriza uma transição entre o Estado de Bem-Estar e o Estado empresarial, que recai sobre a universidade e obtém seu clímax no governo Fernando Henrique Cardoso, no Brasil.

Neste período, vivenciamos em todos os níveis de ensino, mas principalmente no nível superior, e neste caso na pós-graduação, a expansão significativa da matrícula, a diversificação da oferta, as propostas de mestrados profissionalizantes, diversificação das fontes de financiamento, as alianças estratégicas entre agências internacionais, governos e corporações, a

diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade, a internacionalização e globalização do conhecimento, o predomínio de Tecnologias da Informação e da Comunicação e de alternativas de aprendizagem a distância, a redefinição das estruturas que regulam a produção e circulação do conhecimento em âmbito global (Hostins, 2006, p. 142-143).

Nesse contexto, em 1995, vem a termo a proposta formal do mestrado profissional (inicialmente, denominado como profissionalizante) e, em 1998, é editada a Portaria Capes n. 080, que dispunha sobre os critérios avaliativos desta modalidade, visando atender a uma demanda reprimida identificada já na década de 80, segundo Melo e Oliveira (2005) e Barros, Valentim e Melo (2005), frente às tendências profissionalizantes de alguns mestrados acadêmicos, mas que, devido à legislação vigente, viam-se engessados dentro de uma estrutura que limitava as possibilidades de adaptação a um corpo discente com interesses focados em problemas e atividades externos aos muros da universidade (PNPG, 2010).

Frente à indução da flexibilização da pós-graduação provida pela Capes, a academia manifesta uma oposição explícita ao mestrado profissional, entendendo ser ele a materialização de políticas neoliberais de mercantilização da pós-graduação, de submissão da pesquisa às regras de mercado e a demandas sociais desvinculadas de responsabilidades, caracteristicamente, científicas e acadêmicas e uma ameaça à existência de programas comprometidos com a pesquisa científica (Barros, 2008), o que deu novos contornos à crise da universidade brasileira e reafirmou a oposição entre, de um lado, os defensores de uma perspectiva internalista e humboldtiana de universidade e, de outro, os partidários de uma visão externalista e não-humboldtiana, que aponta na direção do Modo 2 e da Tripla Hélice (Santos, 1995 e 2011; Humboldt, 2003; Castro, 2005; Fisher, 2005; Hostins, 2006; Oliveira e Velho, 2009; PNPG, 2010; Moura, 2011).

Em meio a isso, a Capes, sentindo a necessidade de um novo PNPG, o quarto, portanto, inicia uma série de ações e articulações para sua criação. De acordo com Barreto e Domingues (2012), o período marcado por rupturas políticas, do Governo Collor ao Governo FHC, dificultou, enormemente, a estruturação de um documento coeso e consensual. Os esforços da Capes culminariam em uma Comissão Executiva para a organização de um Seminário Nacional de Discussão da Pós-Graduação Brasileira, ocorrido no final de 1996 (PNPG, 2004)¹⁷. O Seminário contou com a participação

¹⁷ Comissão Executiva do Seminário Nacional: Darcy Dillenburg (Diretor de Avaliação da CAPES), Ricardo Martins (Diretor de Programas da CAPES), Carlos Benedito Martins (UnB/Consultor da CAPES);

expressiva de representantes das universidades (discentes e docentes), de órgãos públicos e de agências de fomento constituindo-se um amplo debate público acerca do tema, de onde se extrairiam as demandas e orientações para a construção do IV PNPG, já atrasado em relação ao interregno previsto para sua vigência (1992-2002), mas que nunca viria a termo, em decorrência de conflitos de interesse, que esfacelaram a rede de relações recém construída entre as diversas agências de fomento e atores envolvidos no processo, e restrições orçamentárias decorrentes das inúmeras crises financeiras do período e, assim, o que se teve foi uma série de reformulações de um projeto que quiçá poderia ser considerado o mesmo documento ao longo do tempo que permaneceu em fase de construção, em razão das inúmeras alterações *ad hoc* que sofreu (Barreto & Domingues, 2012).

Contudo, ainda assim, consoante Barreto e Domingues (2012), alguns dos encaminhamentos foram, gradativamente, implementados, sob a coordenação da Capes, em resposta aos debates do Seminário e às recomendações de uma comissão internacional (França, Argentina, Canadá, Alemanha, Irlanda e EUA) convocada para avaliar o Sistema Capes, contribuindo para a expansão e diversificação do sistema¹⁸, a implantação do Portal de Periódicos Capes, as mudanças no processo de avaliação - tais como a adoção de nova periodicidade (trienal¹⁹), nova escala de notas²⁰ e de categorias de classificação dos programas (não mais dos cursos), as visitas *in loco*, a adoção de critérios de comparabilidade entre áreas, a informatização do processo e a busca de um padrão de excelência internacional - e a preocupação com o acompanhamento dos egressos da PG e com a inserção e o reconhecimento internacional da pós-graduação brasileira, cujos custos envolveram o ajustamento das políticas à lógica do setor corporativo-empresarial e a acordos internacionais, o atrelamento do financiamento à produtividade intelectual, ao quantitativo de alunos e ao tempo médio de titulação, a instituição da competitividade ao processo avaliativo, a redução do tempo de certificação e do número de bolsas, o

representantes do CTC da CAPES: Francisco César Sá Barreto (UFMG), Alice Rangel de Paiva Abreu (UFRJ), Gilberto M. de Oliveira e Castro (UFRJ), Sílvio Lemos Meira (UFPE); representante do CNPq, Marisa Cassim, e representante do FOPROP, Rosa Maria Godoy Silveira (UFPB)

¹⁸ Que está, intimamente, relacionada com o surgimento do mestrado profissional.

¹⁹ Mais uma vez modificada, em 11 de dezembro 2014, para quadrienal, cuja primeira edição ocorrerá em 2017, incluindo o quadriênio 2013, 2014, 2015 e 2016, conforme notificação em <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7278:comunicado-capes-periodo-de-avaliacao-do-snpq>

²⁰ Na nova sistemática, passa a ocorrer uma discriminação entre categorias de conceitos, onde centros internacionais de ensino e pesquisa se tornam referência para que programas de excelência nacionais de doutorado sejam qualificados com notas 6 e 7, reservando a nota 5 a programas com alto desempenho que possuam apenas mestrado, a nota 4 a programas de bom desempenho, a nota 3 a programas de desempenho regular e as notas 1 e 2 a programas de baixo desempenho, que são impedidos de obter renovação do reconhecimento com consequente perda da validade dos diplomas (Hostins, 2006).

privilégio a instituições e áreas já consolidadas, ao doutorado e aos indicadores quantitativos de avaliação, negligência com as especificidades de algumas áreas, subavaliando-as, e um alinhamento do Brasil ao discurso de agências internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO (2008), favorecendo o entendimento da universidade pública como investimento sem retorno, e a intensificação da privatização do ensino, em consonância com pressupostos expansionistas de competição, produtividade e internacionalização, transformando o conhecimento em um bem de capital. Assim, o mestrado profissional, fruto desse processo, passa a ser percebido como instrumento de tais políticas neoliberais (PNPG, 2004; Santos, 2011; Hostins, 2006; Barros, 2008; Santos, 2011; Barreto & Domingues, 2012; Moraes, 2012). Nesta situação está subsumido o conflito entre o *ethos* mertoniano, clássico defensor de uma posição acadêmica da Ciência, e o *ethos* taylorista, que se associa a uma perspectiva empresarial de Ciência (Oliveira & Velho, 2009; Barreto & Domingues, 2012), tensionando os atores do processo entre dois pólos opostos com várias matizes intermediárias e obrigando-os a dialogar intensamente na negociação de suas posições para a estruturação da pós-graduação brasileira dentro de um modelo híbrido denominado “pós-acadêmico” (Merton, 1968; PNPG, 2010; Domingues, 2011).

É essa a situação instaurada quando da chegada ao novo milênio e da publicação, pela Capes, do documento *A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissionalizante e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento*, em 2001, reafirmando a necessidade de se reconceitualizar o mestrado em duas vertentes, acadêmico e profissionalizante, frente à constatação de que haviam distorções entre o prescrito, uma orientação curricular acadêmica, e o executado, uma orientação curricular profissionalizante (Barros, Valentim & Melo, 2005), o que provoca certo desconforto e novas manifestações de oposição contra o mestrado profissional, especialmente, pela área de Educação. Sucessivas reuniões e debates ocorrem, a partir de então, onde opositores afirmam leviandade à ideia de que o MA seria uma antessala do doutorado, acusam o MP de não atender aos pressupostos de uma PG *Stricto sensu* e reivindicam o investimento de esforços e recursos no MA, que seria suficiente para a formação que se almeja, e na pós-graduação *Lato sensu*, legítima responsável pela qualificação para o mercado não-acadêmico (Anped, 2004; Fórum, 2004; Silveira & Pinto, 2005; Moraes, 2012).

Na contramão e na direção de um modelo que se aproximava da Tripla Hélice, com a consequente concepção em rede do SNPG, em defesa do MP era alegada a necessidade de atendimento de uma demanda reprimida não contemplada pelo MA, a potencialidade de inovação quanto ao perfil do curso e do egresso, a distinção de pressupostos e de natureza em relação à PG *Lato sensu*, o compromisso da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a desnecessária oposição entre MP e MA, a possibilidade de flexibilização da PG sem a necessária submissão da universidade e da Ciência à lógica de mercado e o fato de não ser lícita a negação apriorística de um programa (Fisher, 2005; Silveira & Pinto, 2005; Goldbaum, 2006; Barreto & Domingues, 2012; Oliveira & Velho, 2009). Paralelamente ao embate entre MA e MP, ocorria o debate sobre o novo PNPG que se avizinhava e os critérios a serem utilizados na avaliação da pós-graduação, encabeçado pela área de Educação (Anped, 2004).

O documento intitulado *O modelo de avaliação da CAPES em discussão: documento básico* (GATTI, 1999) destaca, entre vários aspectos, a necessidade de instaurar um processo diagnóstico e formativo de avaliação, uma flexibilização do modelo, uma avaliação do processo educativo e das condições de infra-estrutura, uma revisão dos indicadores de produção científica...Desse modo...assume que é preciso refletir, com a participação de todos, sobre os fundamentos políticos...e propõe a alteração de seus pressupostos e processos...(Hostins, 2006, p. 152-153)

Assim, em 2004, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), mormente solicitação intempestiva da Capes, apresenta um documento que visava subsidiar a escrita do próximo PNPG, no qual expressava as suas expectativas para esse setor (Anped, 2004). Nesse documento, manifesta sua predileção pelo MA e seu opcional caráter de terminalidade, a importância da formação científica possibilitada pelo MA, a necessidade de se relativizar a avaliação do mérito científico conforme as condições objetivas de cada programa e cada área, democratizando-se o fomento e atrelando-o ao atendimento de necessidades sociais, e sua defesa à relativização do tempo médio de titulação, à avaliação de impacto da atuação dos egressos e a uma política de sustentabilidade econômica da PGB, na qual a indução de programas emergentes não comprometesse as conquistas de programas consolidados. Seguindo a mesma dinâmica, o Fórum Nacional de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação-FOPROP, unidade Sudeste, apresenta documento semelhante à Capes (Fórum, 2004). Nesse documento o FOPROP-Sudeste chama a atenção para as desigualdades inter-

regionais e intrarregionais, destacando o fato de que existem “áreas deprimidas” no interior de regiões, às vezes, com reconhecidas proeminência e consolidação acadêmica e que as políticas da PG não têm dado a elas a devida atenção, ao contrário, fomentando as diferenças e o privilégio, o que demandaria novas análises tipológicas para efetivas políticas de indução. Nesse contexto, o documento traz sugestões para que se induza: a integração entre a Capes, o CNPq e as diversas fundações estaduais de apoio à pesquisa (FAP’s); linhas de apoio específico para programas nível três e quatro; a criação de cursos interinstitucionais estratégicos, com o estabelecimento de redes de pesquisa, nas quais os atores compartilhem *knowhow* e responsabilidades, sem a figura da sede central; o atendimento a demandas econômicas e sociais nacionais e regionais; linhas de financiamento estáveis, flexíveis em relação à Lei 8666 (licitações), com critérios unificados e responsivos à demanda concreta de cada programa, inclusive, com aporte dos Fundos Setoriais; e um compromisso dos Estados com o repasse de verba às FAP’s, na medida do que se propõe em suas Constituições. Além dessas questões, o FOPROP traz uma solicitação de mudança de paradigma da avaliação empreendida pela Capes, deslocando a ênfase nos processos para os resultados da PG, invertendo a lógica de avaliação vigente até então. Para o Fórum, a atuação da Capes sempre esteve muito focada na vigilância do processo, algo justificado nos primórdios da PGB, mas anacrônico com o amadurecimento do sistema e as exigências atuais da produção do conhecimento. Assim, tornar-se-ia mais adequado um foco nos resultados previstos nos objetivos de cada programa, tendo o quantitativo de títulos, a produção científica docente e discente e o perfil do egresso como elementos importantes desse resultado, o qual justificaria ações de punição e premiação (Fórum, 2004).

No que se refere ao posicionamento do FOPROP quanto ao MP e à aproximação da universidade ao mercado de bens e serviços, alguns elementos interessantes podem ser citados (Fórum, 2004). O Fórum propugnou a participação da PG como ator estratégico no desenvolvimento nacional e regional, por sua capacidade de produzir mão-de-obra altamente qualificada e ávida por ser absorvida pelo mercado de trabalho não-acadêmico, ainda que subutilizada por este setor, e ser capaz de gerar e, potencialmente, transferir inovação tecnológica e interagir com o setor produtivo em pesquisas conjuntas de interesse nacional, em uma bem-vinda parceria universidade-empresa. Em contrapartida, o setor empresarial ofereceria postos de trabalho, capacitação e estágio e financiaria parte dos custos de uma PG. Apesar dessa defesa à aproximação, o FOPROP deixa explícita sua oposição à divisão entre programas de MP

e MA, alegando ser isso desnecessário e propondo que, sob um mesmo rótulo (“mestrado”, tão somente), possa se diferenciar os currículos com base na ênfase que cada programa dê à sua abordagem: mais ao conhecimento acadêmico ou mais ao desenvolvimento tecnológico. Para tanto, aponta a necessidade da Capes adequar indicadores de avaliação e critérios de credenciamento à realidade curricular proposta por cada programa, mantendo-se fiel, entretanto, ao princípio de excelência da pesquisa e da cientificidade exigíveis a uma PG *Stricto sensu* (Fórum, 2004).

Nesse clima, um “novo” IV PNPG²¹, previsto para o período 2005-2010 (PNPG, 2004), é recepcionado pela comunidade científica sob a coordenação da Capes, fixando diretrizes que nos permitem perceber, ainda que parcialmente, a assimilação dos debates ocorridos entre os representantes das diversas instâncias envolvidas, tais como: a necessidade de se constituir novas tipologias regionais, a partir de novos referenciais e dados atualizados, a fim de se enfrentar e superar as assimetrias econômicas, científicas e tecnológicas por meio da adequação de estratégias e políticas públicas, inclusive, orçamentárias; a necessária constituição de políticas indutoras dirigidas a grupos de pesquisa e áreas de conhecimento emergentes, particularmente, em áreas estratégicas como a Defesa Nacional, Ciências do Mar e Nanobiotecnologia, sem o comprometimento daqueles já consolidados; o investimento de esforços na capacitação de professores para o ensino superior e educação básica; a formação de quadros profissionais e pesquisadores para o mercado não-acadêmico, inclusive, para a Saúde, fortalecendo-se a proposta do mestrado profissional; preocupação com a fixação de recursos humanos (RH) em regiões carentes e sua qualificação locorregional, a fim de abordar temas contextualizados; o incremento da internacionalização, do número de bolsas concedidas à PG, do quadro docente e do apoio financeiro a alunos, com vistas à ampliação do sistema; a indução de políticas para a constituição de redes temáticas de pesquisa, programas interinstitucionais e ações integradas entre as agências de fomento; a preocupação com a solidariedade entre os cursos e o conceito de nucleação; o incentivo à expansão do sistema de Educação à Distância para atendimento de necessidades estratégicas e inclusão educacional; a vinculação da PG às políticas de desenvolvimento industrial e econômico do país.

²¹ Alguns autores (Hostins, 2006; Barreto & Domingues, 2012) referem-se a este como o “V PNPG”, mas, considerando que o PNPG de 1996 jamais veio a termo, tal designação parece-me incongruente, o que parece ser também o entendimento adotado no relatório de acompanhamento da implementação do PNPG 2011-2020 referido como “V PNPG” (Comissão, 2013).

Em síntese, o “novo” IV PNPG (PNPG, 2004), mesmo que reduzidas as pressões por um Estado Mínimo e pelo mercado, mas ainda sintonizado, assim como seu antecessor, com uma economia do conhecimento e em resposta aos anseios dos grupos de pressão, traz em seu bojo a preocupação com o fortalecimento da PGB e de seu papel no desenvolvimento do Estado, investindo esforços na ampliação e fortalecimento das conquistas, redução de assimetrias e incorporação do mercado de bens e serviços como mais um ator no processo de constituição do SNPG (PNPG, 2004; Hostins, 2006; Barreto & Domingues, 2012). Nesse processo, a avaliação é, especialmente, privilegiada com a preocupação assentada em se diversificar seus indicadores, adotando-se uma valorização dos vínculos entre a universidade e o mercado de bens e serviços e do quantitativo de doutorandos originados, diretamente, dos projetos de iniciação científica da graduação. São enfatizados, também, o delineamento de critérios mais claros para o alcance da excelência, os contornos qualitativos e o impacto dos resultados da PG, ainda que os aspectos quantitativos permaneçam predominantes. Apesar das propostas materializadas no texto do documento e do alcance de muitas metas, algumas não foram cumpridas, como, por exemplo, não alcançamos a totalidade dos 15 mil doutores e 50 mil mestres, as perdas inflacionárias das bolsas na década de 90 não foram repostas e o acompanhamento e absorção dos bolsistas egressos dos cursos de pós-graduação, especialmente, do exterior não foi efetivado (PNPG, 2010; Barreto & Domingues, 2012).

Longe de serem um consenso entre a comunidade científica, se não pelo que representam, antes ou também, pelas formas de serem alcançadas, nove são as linhas gerais que caracterizariam as contribuições dos quatro PNPG's até o momento, incluindo o primeiro projeto não promulgado do IV PNPG: a) capacitação docente; b) foco no desempenho e na qualidade dos resultados; c) integração universidade-setor produtivo no atendimento de demandas sócio-econômicas; d) desenvolvimento nacional como meta; e) flexibilização da PG; f) desenvolvimento tecnológico e inovação como metas da PG; g) aperfeiçoamento da avaliação pela adoção de novos critérios, inclusive, de impacto social; h) políticas indutoras para o combate às assimetrias; i) investimento na internacionalização.

Na sequência dos debates que vinham se processando e em um contexto de necessidade cada vez maior de internacionalização da produção científica e de qualificação científica de atores não-acadêmicos para o incremento da inovação e produção tecnológicas brasileiras, o PNPG 2011-2020 (PNPG, 2010) é elaborado com a

participação ampla da comunidade acadêmica e não-acadêmica, inclusive com a contribuição da Associação Nacional de Pós-Graduandos-ANPG, que disponibilizou um *blog* para participação ampliada dos estudantes (<http://pnpg10.blogspot.com.br/>). Assim, consoante Barreto e Domingues (2012), por meio de encontros, fóruns e debates de variados atores envolvidos com o tema, o PNPG 2011-2020 foi elaborado e se constituiu nas atuais bases teóricas e políticas da pós-graduação brasileira, em um *continuum* com seus antecessores, mas, diferentemente deles, fazendo projeções e definindo objetivos para um período decenal, se integrando ao Plano Nacional de Educação com o mesmo período de duração e exigindo que se avalie seu conteúdo e metas antes do encerramento desse longo prazo.

A despeito da necessidade crescente da qualificação científica e tecnológica de setores não-acadêmicos, o contexto é, ainda, de distância entre a academia e a indústria ou o setor de serviços. Não foi suficiente para uma aproximação a edição de leis de incentivo ao desenvolvimento e inovação tecnológicas como a Lei do Bem (Lei n. 11.196/2005) e Lei da Inovação (Lei 10.973/2004), incapazes de motivar os empresários a utilizarem os recursos disponibilizados pelo Governo Federal, talvez, em razão da impossibilidade de retorno financeiro imediato ou garantido e de sua pequena afinidade com a pesquisa e inovação, mantendo a concentração da produção científica nas grandes universidades, o que contribui com as assimetrias identificadas no SNPG e a pequena absorção de mestres e doutores pelo parque econômico brasileiro (PNPG, 2010; Barreto & Domingues, 2012). Trazendo em seu bojo tais preocupações, o atual PNPG materializa os anseios de parte significativa da academia e, segundo o Diretor de Avaliação da Capes à época (Pátaro & Mezzomo, 2013), durante a construção do PNPG, ele pode ser caracterizado pela preocupação com questões como as assimetrias regionais e intrarregionais e as políticas de indução, a promoção do intercâmbio e da internacionalização, a aproximação da PG com a educação básica (EB) e a criação de estratégias e programas voltados para o fortalecimento do ensino fundamental e médio. Assim, com o compromisso de possibilitar a qualificação de recursos humanos em níveis adequados às necessidades de desenvolvimento nacional, o PNPG (PNPG, 2010) inclui entre suas premissas a adoção de uma visão sistêmica nos diagnósticos, diretrizes e propostas; o investimento na produção do conhecimento aplicado e básico, inclusive na área de humanas, com os Centros de Excelência em Humanidades; uma perspectiva de sustentabilidade, aplicabilidade e responsabilidade social do conhecimento; e a promoção da avaliação, buscando critérios mais qualitativos e condizentes com padrões

internacionais, reconhecendo a importância de mecanismos avaliativos não-acadêmicos, valorizando a interdisciplinaridade e a integração academia-Estado-sociedade (Modelo da Tríplice Hélice), discutindo o interregno avaliativo, relativizando o processo em razão das assimetrias interprogramas e propugnando o acompanhamento da atuação dos egressos, há muito tentada. Tais ações, mais uma vez, fortalecem a proposta dos mestrados profissionais, reforçam o caráter de rede do SNPG (em oposição à configuração hierárquica, com hipertrofia estatal, ou mercantilista, com submissão econômica) e incomodam aqueles que, se opondo à sua existência, propugnam o fortalecimento do mestrado acadêmico e da especialização como solução para a estagnação relativa que caracteriza o parque científico e tecnológico brasileiro (Gibbons *et al*, 1994; Oliveira & Velho, 2009; Barreto & Domingues, 2012).

Além do já mencionado, faz parte do escopo do PNPG 2011-2020, assim como da Portaria Capes n. 17/2009, a criação de programas estratégicos temporários, cuja renovação do reconhecimento é dependente de uma demanda social justificada, e a ressignificação do mestrado, reafirmando sua importância como mediador entre a academia e o mercado de bens e serviços, por meio da busca de adequação dos trabalhos de conclusão e dos currículos a esse público e pela previsão de concessão de bolsas ao MP (PNPG, 2010). Podemos sintetizar o V PNPG em suas cinco diretrizes gerais: a) formação de redes de conhecimento nacionais e internacionais; b) ênfase no desenvolvimento sustentável; c) investimento na ampliação do SNPG; d) desenvolvimento contextualizado da Saúde, Educação e Economia; e) atenção sobre a criança e o jovem como herdeiros da nação. Diante disso, percebemos que o atual Plano é uma continuidade e um aprofundamento de muitas das diretrizes já presentes no Plano antecessor, evidenciando uma organicidade de pensamento sobre os princípios que devem reger a PGB, a exemplo de uma política pública consistente e participativa, ainda que existam questões em aberto, que demandem um debate ampliado, a fim de dirimir controvérsias, particularmente, sobre a problemática aproximação entre a academia e o mercado de capital, materializada, em especial, na figura do mestrado profissional.

Como expresso no PNPG (PNPG, 2010), a escolarização do brasileiro é baixa e compromete a compreensão de conceitos científicos e técnicos que permitiriam a participação cidadã na decisão de questões sobre sua própria qualidade de vida e profissional. Aquelos poucos que alcançam ou mesmo que concluem a graduação o fazem com grande defasagem no que se refere a tais conceitos, como consequência das

deficiências existentes em nosso sistema educacional. São esses profissionais que vão ocupar os diversos postos de trabalho em nossa sociedade, alguns poucos com competências científicas adequadas às funções que exercem e uma grande maioria consumidora do que se produz nos centros de pesquisa ou cumpridoras de normas e procedimentos já consolidados, sem a qualificação adequada para a inovação ou a crítica fundamentada em métodos e conhecimentos científicos. O mestrado com orientação profissional visa atacar problemas reais de pessoas também reais em suas realidades de serviço e isso exige um novo contrato entre Ciência e sociedade, de forma a envolver o cidadão leigo como protagonista das inovações tecnológicas e da produção do conhecimento e essa participação apenas poderá existir se

...todos os cidadãos e cidadãs possuem uma formação e uma cultura científica que lhes permitam compreender e administrar a vida cotidiana, enfrentar e se integrar de forma crítica e autônoma a essa vida...Nos dias atuais o exercício da cidadania requer conhecimentos de ciências, bem como das metodologias adotadas pelos cientistas nas suas pesquisas (PNPG, 2010, p. 157, vol. 1)

Isso equivale a dizer que a universidade necessita se abrir para a sociedade. Nesse aspecto, vale enfatizar um eixo teórico-filosófico que perpassa todo o V PNP: seu compromisso com a superação do modelo clássico de universidade proposto por Humboldt (2003) na direção de um novo modo de produção do conhecimento expresso por uma variante do Modelo da Trílice Hélice derivado das proposições de Gibbons *et al* (1994), o qual modifica o trinômio linear ensino-pesquisa-extensão para um incremental universidade-Estado-sociedade (com ênfase no elemento “sociedade” e não apenas “indústria”), que não nega o primeiro, antes o incorpora e segue adiante, ao qual o próprio Coordenador Geral do PNP se refere, talvez impropriamente, como neo-humboldtiano (Barreto & Domingues, 2012).

É nesse contexto de lutas, contradições e conflitos que se insere o mestrado profissional e uma de suas variantes, os mestrados profissionais em Saúde Coletiva, os quais, consoante Saube e Wendhausen (2005), constituem-se na forma mais adequada de fortalecimento do SUS e dos princípios cunhados pela Reforma Sanitária para a Saúde no Brasil.

2.3.2 Tensões entre o profissional e o acadêmico na concepção de mestrados profissionais

Ao realizar sua definição sobre programas de treinamento em organizações de trabalho, Hamblin (1978) propõe que existam três tipos de qualificações: aquelas que são focalizadas naquilo que é função laboral direta do indivíduo, naquilo que o indivíduo está exercendo no momento, para qualificar melhor seu trabalho, seu desempenho nas atividades que já executa; aquelas que são focalizadas no futuro, que preveem não a melhoria específica do desempenho na função atual do indivíduo, mas procura prepará-lo para assumir funções no futuro, em situações não tão delineadas, ainda; e aquelas que se comprometem com a formação da pessoa, para além do trabalho, podendo incluir, entre seus objetivos, o aprimoramento do desempenho laboral, mas não sendo esse seu único e principal foco. À primeira, o autor denomina *treinamento*, à segunda, *desenvolvimento*, e à terceira, *educação*. Afirma, ainda, que a segunda possui uma situação incômoda, pois estando entre as outras duas, muitas vezes, não define com clareza seu escopo, dificultando atividades avaliativas de seu sucesso ou fracasso e, por conseguinte, acrescentamos, o alcance da tríade eficiência-eficácia-efetividade, na direção da necessária relevância postulada por Sander (1995), em atendimento aos critérios de valor e mérito trazidos por Scriven (1991).

Para Paixão, Bruni, Becker e Tenório (2014), o MP se coloca de forma ambígua e turbulenta dentro do sistema de avaliação da Capes, dadas suas características ímpares, em particular, por motivos semelhantes aos apresentados por Hamblin (1978) para as atividades de desenvolvimento. Seguindo essa lógica e, ainda, consoante Fischer (2005; 2010), o mestrado profissional teria duas vertentes: uma, focalizada em aspectos tecnológicos e gerenciais de uma organização de trabalho demandante da formação e direcionados à solução de problemas mais específicos e delineados e, outra, com vistas em questões teóricas, políticas e administrativas mais amplas, que qualifica o indivíduo não apenas para aquilo que ele está exercendo no momento, mas, inclusive, para assumir um posto futuro ou um posto de gestão. As semelhanças entre as reflexões de Fisher (2005, 2010) e Hamblin (1978) não são triviais e possuem relação com a natureza própria do MP frente ao MA. Se considerarmos, ainda, o fato de que, no caso dos MP, existem, com igual peso de importância, outros objetivos menos pragmáticos que a qualificação profissional e que impõem a formação da pessoa quanto aos aspectos humanos, filosóficos, culturais e científicos do conhecimento, como convém a um curso *stricto*

sensu, o posicionamos no incômodo meio-termo de que fala Hamblin (1978) e reafirmamos a ambiguidade e a turbulência identificada por Paixão, Bruni, Becker e Tenório (2014).

As convergência entre Hamblin (1978), Fischer (2005, 2010) e Paixão, Bruni, Becker e Tenório (2014) apontam direções para os motivos que nos levam a considerar inadequada a referência do MP como *treinamento*, referência esta evidenciada pela análise documental em documentos oficiais como o relatório do Conselho Técnico-Científico da Capes (1999, p. 56) e da Comissão do Mestrado Profissional da Capes (2005, p. 154), ou mesmo como a Portaria Capes n. 17/2009, em seu Art. 5º, Parágrafo Único, podendo levar a equívocos conceituais comprometedores da implantação dessa modalidade de pós-graduação. Dentro dessa lógica, concordam conosco Quaresma e Machado (2014) que, ao discutirem o modelo pedagógico a se adotar em um curso de MP, consideram restritiva e reducionista tal denominação.

Vale mencionar ainda que, a despeito da indução para a abordagem do MP como um programa de formação aplicada desde sua criação, encontramos, nas primeiras normativas, pequenas contradições nas quais transparecem resistências à aproximação entre a pós-graduação *stricto sensu* e o mundo do trabalho, que podem comprometer, ainda hoje, por seu peso histórico e conceitual, a estruturação de algumas propostas de formação como programa, na acepção por nós adotada neste trabalho (*Joint Comitee*, 1994; Contandriopoulos *et al*, 1997), haja vista possibilitarem a desvinculação entre o currículo e o desempenho laboral, entre a universidade e o mundo do trabalho, entre o curso e um problema concreto a se superar no contexto de implantação. Tais contradições, como exceções dispersas nesses documentos, refletem a diversidade de percepções sobre o tema imanescentes a cada ator envolvido no processo de negociação que deu vida ao MP (Conselho Técnico-Científico, 2002a), mas que foram, ao menos em parte, superadas no decorrer do processo histórico de constituição dos documentos mais atuais, como a Portaria n.17/2009, ainda que não totalmente.

Isso criou condições e caminhos para que se possibilitasse o escape da ênfase em objetivos de qualificação profissional e desempenho laboral, permitindo a elaboração de cursos que venham a não atender uma demanda formativa profissional concreta a partir de problemas de interesse comum e objetivos e estratégias consensuais entre as partes envolvidas. Assim podemos identificar desde a Portaria n. 47/1995, passando pela Portaria n. 80/1998, pelos parâmetros de avaliação construídos pela Comissão do MP da

Capes (2005) e, antes deles, pelos parâmetros de análise propostos pelo Conselho Técnico-Científico da Capes (1999) orientações que permitem a associação do currículo a tendências de mercado e novos campos ainda não existentes, a possibilidade de distanciamento entre setor acadêmico e profissional, a vinculação da apresentação de propostas de novos cursos e de avaliação de cursos a critérios predominantemente acadêmicos e a exigência de produção intelectual seguindo parâmetros acadêmicos para a avaliação do impacto. Dentre tais orientações merecem destaque os excertos abaixo²²:

...surgir, **preferencialmente**, do **interesse comum** entre o setor acadêmico e um setor não acadêmico - a ser beneficiado pelo tipo de qualificação prevista embora as instituições interessadas possam, **eventualmente**, identificar, de forma criativa, cursos profissionalizantes que induzam ao surgimento de **novos campos de atividade profissional** (Conselho Técnico-Científico, 1999, p. 55)

...**associação da estrutura curricular**, e das experiências profissionais oferecidas pelo curso às demandas da sociedade ou **às tendências** identificadas **ou novas tendências** a serem prospectadas (Comissão do Mestrado Profissional, 2005, p. 151)

...**oferta de cursos** por instituições de ensino e pesquisa públicos e privados **sem as demandas** estabelecidas...(Comissão do Mestrado Profissional, 2005, p. 153)

Cabe destacar que cursos focados no interesse exclusivo de uma das partes (primeiro e terceiro casos, acima) rompem com a proposta filosófica e política do MP e contradizem suas premissas, podendo aproximar em demasia o currículo de perspectivas ou *lato sensu* ou acadêmica. Além disso, o atendimento a novos campos ou tendências prospectadas de atividade profissional (primeiro e segundo casos, acima) lida com demandas futuras intuídas ou arbitradas, sem lastro necessário com problemas reais, socialmente, enraizados e compartilhados pelos *stakeholders*, abrindo precedente para cursos acadêmicos com fantasia profissional, não sendo condizentes com a premência alvejada pelo PNPG 2011-2020 (PNPG, 2010) e, em uma interpretação teleológica, com o espírito geral dos próprios parâmetros de avaliação postulados pela Capes (Conselho Técnico-Científico, 1999; Comissão do Mestrado Profissional, 2005). Isso se torna importante na medida em que currículos e competências tanto com viés excessivamente profissionalizantes, quanto alheios a um problema concreto da realidade laboral de seu público-alvo, com características acadêmicas, sempre poderão ser denominados “profissionais” e justificados por sua relevância futura, em um agendamento de

²² Grifos nossos

necessidades que poderão nunca se materializar de fato no mundo do trabalho como uma demanda de formação.

Acerca das preocupações com a emergência dos mestrados profissionais, o Conselho Técnico-Científico da Capes (2002a) teceu algumas considerações que ilustram os conflitos existentes no meio acadêmico:

Receio de que os títulos referentes a cursos profissionais sejam aceitos para o ingresso e ascensão na carreira docente, notadamente do ensino superior – e, neste caso, serem considerados para o cumprimento das exigências da LDB sobre qualificação docente. A intensidade desse receio varia de acordo com a fonte da demanda a ser atendida pela nova modalidade de cursos. Poucos, por exemplo, contestam a importância e necessidade da pós-graduação profissional para a formação de pessoal para atuarem em diferentes setores da economia. Da mesma forma, é cada vez maior a aceitação da contribuição que os mestrados profissionais podem dar para a solução dos problemas que afetam nossos sistemas de ensino fundamental e médio, desde que tais cursos atendam a altos padrões de produção técnica e científica e adotem mecanismos e critérios de avaliação condizentes com seus objetivos...São as universidades que devem definir que títulos e que tipo de formação admitirão em seus concursos para a carreira docente. Algumas poderão aceitar o título de mestrado profissional; outras poderão não o aceitar, ou aceitá-lo apenas para algumas áreas ou disciplinas...apenas uma fração das instituições de ensino superior são caracterizadas como de ensino e pesquisa...(Conselho Técnico-Científico, 2002a, p. 54-55)

Em nosso entendimento, não há sentido em tal preocupação, pois, sendo ambos os tipos de curso pertencentes ao SNPG, com qualidade equivalente, tanto em termos científicos, quanto pedagógicos, diferenciando-se apenas pela estratégia pela qual se dá essa formação e a produção do conhecimento, não há que se interpor questionamento diferente para as duas modalidades, ambas devendo ser alvo das mesmas preocupações.

Há que se considerar, ainda, que, em tese, o MA não é capaz de qualificar para a pesquisa mais do que consegue o MP, a priori, pois não é a natureza de um curso que define isso e sim a qualidade do currículo e, sobretudo, do corpo docente, bem como os objetivos traçados e os indicadores de resultados definidos, os quais, tanto em uma modalidade, quanto em outra, devem incluir a qualificação científica para a pesquisa (PNPG, 2010; Portaria Capes n. 17, 2009). Um curso ser profissional não implica em negligenciar a qualificação para a pesquisa e docência, assim como ser acadêmico não garante essa qualificação ou compromete a sua possível orientação aplicada, como já vem ocorrendo mesmo antes da criação dos MP, de acordo com Melo e Oliveira (2005) e

Barros, Valentim e Melo (2005). De acordo com as diretrizes da Portaria nr. 17/2009, a única diferença entre os dois é (ou deveria ser) o direcionamento dado aos conteúdos, às discussões, às aulas e ao trabalho de conclusão de curso, que precisam possuir caráter aplicado, mas com alto grau de cientificidade dos processos e dos resultados (imediatos e tardios) no MP, enquanto no MA a aplicabilidade seria contingente e não condicionaria os processos e resultados, sem que isso represente qualquer demérito para ambos, em conformidade com Quelhas, Faria Filho e França, 2005.

Uma questão adicional se apresenta nessa situação: é tênue a linha divisória entre o segundo modelo de mestrado profissional apresentado por Fischer (2005, 2010) e o mestrado acadêmico. Um MA típico se caracteriza por seu caráter mais teórico e distanciado das questões práticas que se materializam no dia-a-dia das organizações de trabalho e da sociedade, se orientando por diretrizes de relevância, eminentemente, científicas, em uma linha de grande proximidade com o modelo de universidade proposto por Humboldt (2003). Devemos ter claro que isso não é demérito e atende a um nicho específico das necessidades de produção do conhecimento. Por outro lado, o MP foi concebido para atender a outras especificidades dessa produção, emergidas da constatação, já por Newton Sucupira em seu Parecer 977/1965, de que a sociedade urgia por uma produção mais aplicada e comprometida com o atendimento das demandas prementes do mundo atual e que não poderiam aguardar o decurso natural do escoamento da produção acadêmica para o mundo do trabalho. É no interior desse contexto que Quelhas, Faria Filho e França (2005) apresentam os papéis do MP e o diferenciam do MA: dimensão prescritiva, como objetivo de pesquisa, contextualização da pesquisa em demandas concretas, como questão central, e desenvolvimento da cultura científica dentro das instituições, como compromisso. Para Ribeiro (2005), essa característica do MP representa uma possibilidade de resgate de uma histórica dívida da universidade com a sociedade e, para Saupe e Wendhausen (2005), justificaria a adoção do MP como a melhor opção de formação pós-graduada orientada para trabalhadores do SUS, principalmente, se observarmos as considerações de Santos e Ribeiro (2009) sobre as relações entre as necessidades do SUS e o modelo de Educação Corporativa (Ribeiro, 2008).

Ao refletirmos sobre as postulações de Fisher (2005, 2010) acerca das variantes do MP, percebemos a substancial importância da contextualização prática e local de seus currículos e dos papéis apontados por Quelhas, Faria Filho e França (2005) para que o

modelo que a autora denomina *generalista*, voltado para a gestão, não se perca no academicismo e ultrapasse a linha que o separa do MA. Tal estratégia é que lhes possibilitaria cumprir, de fato, as determinações expressas na Portaria Capes nr. 17/2009, especialmente, a obrigatoriedade de orientação para o campo profissional, a agregação de competitividade, o ajustamento ao perfil do público-alvo e a utilização aplicada dos conhecimentos, a fim de que o programa, não se tornando abstrato e teórico, seja capaz de atender às expectativas expressas por Ribeiro (2005) e Saupe e Wendhausen (2005) acerca de sua adequação ao resgate da dívida social e à qualificação para o SUS, em se tratando de MP em Saúde, como é o caso aqui estudado.

2.3.3 Mestrados profissionais em Saúde Coletiva: uma resposta às necessidades da área e do SUS

Dentro do escopo dos MP encontramos aqueles afeitos à área de Saúde Coletiva (SC), constituída como campo na década de 80, do século XX, a partir da Saúde Pública (Aquino, 2008). De acordo com Aquino (2008), a Saúde Coletiva assume papel de destaque e expande seus horizontes a partir de meados da década de 90, do século XX, sendo as mudanças ocorridas na área acompanhadas de modificações na política de formação pós-graduada e no sistema de avaliação da Capes. Para o autor, a expansão da pós-graduação em Saúde Coletiva foi e, talvez, continue sendo um dos grandes responsáveis pelo crescimento da área a partir da década de 90.

Com a criação do SUS, conforme Barata (2008), toda questão relativa à Saúde passa a ser vista como da Saúde Coletiva. Para a autora, a Saúde Coletiva possui, ainda, objeto controverso, mas pode ser, provisória e conceitualmente, delimitada em torno da centralidade nas dimensões coletivas, materiais e simbólicas do processo saúde-doença. Para Paim e Almeida Filho (2000), ecoando preceitos cunhados pela Declaração de Alma-Ata, em 1978, seria, ainda, um conjunto de saberes e práticas científicos interdisciplinares comprometidos com novas utopias em busca da equidade social dentro (ou a partir) do campo Saúde. Nesse contexto, Campos (2000) apresenta algumas questões que nos auxiliariam a pensar o que poderia ser essa coisa chamada *Saúde Coletiva*. Buscando discutir uma resposta a tal problema, o autor sugere que é necessário não se reduzir as decisões nesse campo aos discursos pragmáticos fundados em preocupações econômicas ou disputas políticas, mas sim ampliá-las para o compromisso ético com a vida, a partir de múltiplas racionalidades, e reconhecer a saúde como valor de uso, socialmente,

construído, indo além da dimensão corporal, moralista e normativa e incorporando seus destinatários na construção ativa de modos de vida. Em qualquer desses casos citados, as preocupações centrais da Saúde Coletiva assentam-se para além dos aspectos clínicos, biomédicos e epidemiológicos do processo saúde-doença, mas não os nega, atendendo às necessidades impostas pela nova realidade de saúde no Brasil e às expectativas materializadas no Sistema Único de Saúde (SUS) pelas lutas da Reforma Sanitária.

Para Aquino (2008), Barata (2008) e, ainda, para Nunes, Ferreto e Barros (2010), são notórios os desequilíbrios inter-regionais quanto a instituições, recursos e pesquisadores na área de Saúde Coletiva, havendo, para Barata (2008), escassez de cursos na Região Centro-Oeste e, especialmente, na Região Norte do Brasil, o que está, também, expresso no PNPG (PNPG, 2010). A desconcentração regional teve início com os cursos lato sensu promovidos pela Escola Nacional de Saúde Pública e, em um segundo momento foi a vez dos cursos interinstitucionais de mestrado na área (Barata 2008). Com a política de flexibilização da pós-graduação, que permitiu o surgimento dos MP, a Saúde Coletiva passou a ter nesse instrumento mais um recurso para seu fortalecimento e expansão que, segundo Saupe e Wendhausen (2005), é a estratégia mais adequada à área, por sua orientação aplicada, ecoando expectativas que buscavam ser atendidas pelos próprios MA.

Foi árdua e demorada a implantação dos cursos de MP pela Capes, que os previa desde sua própria criação, e algumas instituições possuem restrições a essa modalidade, bem como os docentes têm dificuldade na orientação dos trabalhos de conclusão de curso nos moldes previstos pelas políticas de sua criação, sendo, inclusive, controversa a diferenciação entre MP e especialização ou MP e MA em áreas aplicadas como a Saúde Coletiva (Barata, 2008). Ainda segundo Barata (2008), a carência de veículos apropriados à divulgação dos produtos finais do MP é um desafio comum a todas áreas, apresentando-se como um problema extra em um terreno já bastante conturbado, contudo, a despeito dessas dificuldades, avaliações preliminares apontam para melhorias significativas na atuação profissional dos egressos de programas de MP. Talvez, tal melhoria seja, ao menos em parte, devedora daquilo que Aquino (2008) aponta: a formação em pesquisa inclui a transmissão de conhecimentos teóricos e metodológicos, mas também a inculcação de atitudes profissionais, políticas e éticas, por meio do contato cotidiano com outros pesquisadores.

A percepção apresentada por Aquino (2008) ecoa princípios expostos por outros autores, entre eles Nunes (2007) e Nonaka e Takeuchi (1997). O primeiro, referindo-se ao sociólogo Robert King Merton, em suas ponderações sobre o curso de Medicina na primeira metade do século XX, apresenta o argumento de que o curso possui o compromisso de “...modelar o neófito em um prático efetivo da medicina...e provê-lo com a identidade profissional, de forma que venha a pensar, agir e sentir como médico...” (Nunes, 2007, pp. 164-165). Os segundos, ao discutirem a gestão do conhecimento em organizações, trazem conceitos como conhecimento tácito e conhecimento explícito. Conhecimentos tácitos, contrariamente aos explícitos, não possuem perspectiva de transmissão oral intencional e sistemática ou mesmo pelos meios convencionais de comunicação científica, por não serem passíveis de codificação e decodificação linguística formal e sim estarem diluídos no conjunto total das formas de ser, pensar e agir do indivíduo e serem comunicados apenas informalmente pelo que se convencionou denominar de socialização²³, possuindo íntima relação com o nosso sistema de crenças mais imperceptíveis (Nonaka & Takeuchi, 1997). Nessa perspectiva, ainda que dificuldades existam em relação a aspectos teóricos, formais e metodológicos de materialização dos MP, como nos trazem Barata (2008) e outros autores, a qualificação do egresso aparenta ocorrer em algum nível e, talvez, seja tributária das percepções trazidas por Aquino (2008), Nunes (2007) e Nonaka e Takeuchi (1997). Contudo, não pode ser isso um ponto de fuga para se justificar a manutenção dos problemas já consolidados na área.

Nesse aspecto, mostra-se importante mantermos atenção ao que nos traz Aquino (2008): há uma crescente desvalorização do ensino que se reflete na redução dos tempos e dos conteúdos de formação e reflete as novas exigências da Capes quanto a prazos e internacionalização de publicações, em detrimento de periódicos e livros nacionais. Com isso concorda Barata (2008) ao apresentar alguns problemas recorrentes na área: prioridade injustificável dada a periódicos internacionais e a indexadores originados da Thomson Institute (JCR) em detrimento do Medline; fatores de impacto com cálculo obscuro e motivadores de desconfianças por parte da comunidade acadêmica; das principais disciplinas do campo de Saúde Coletiva (Epidemiologia, Ciências Sociais e Planejamento, Gestão e Políticas de Saúde), a Epidemiologia é a que

²³ Nonaka e Takeuchi (1997) consideram outros três estágios de criação do conhecimento associados a esse: externalização, combinação e internalização.

tem sua produção mais acertadamente avaliada, sendo as demais, cuja grande parte de periódicos não possui indexação, nem índices bibliométricos, prejudicadas frente ao predomínio da visão biomédica e bibliométrica. Tais problemas, entre outros, para a autora, criaram disputas internas e comprometeram a integridade dos cursos, a ponto de se fragmentarem em disciplinas e unidades temáticas menores em busca de obter melhores índices de avaliação.

Diante desse cenário, os mestrados profissionais em Saúde Coletiva (MPSC) assumem especial importância, uma vez que as políticas de criação e manutenção dos MP, expressas em instrumentos como a Portaria Capes 17/2009 e os PNPG's (PNPG, 2010), possibilitam e incentivam rotas alternativas para a produção e comunicação do conhecimento, de forma aplicada, permitindo à área expandir, mais uma vez, seus horizontes em associação com a pós-graduação, assim como menciona Aquino (2008).

Além das questões atinentes à própria área, o MPSC possui potencial para atender demandas formativa do SUS. Tais demandas têm sido, tradicionalmente, atendidas nesse nível pelos MA, mas, em conformidade com Quelhas, Faria Filho e França (2005), MP são mais adequados à qualificação de gestores e promotores de políticas públicas, permitindo um retorno social de forma mais eficiente, dada sua perspectiva aplicada de produção do conhecimento, o que lhe confere agilidade nas transferências entre academia e sociedade, materializando as proposições de colaboração e enriquecimento mútuos, apontadas por Ribeiro (2010), por meio da apropriação social da produção científica e a apropriação científica da reprodução social.

Ao colocarmos em debate a formação em Saúde, necessariamente, vertemos nosso olhar para o contexto de aplicação do conhecimento desenvolvido no seio das universidades para essa área: os sistemas de Saúde, no caso, o SUS. A Saúde no Brasil, desde o século XIX (Weber, 1999; Magalhães, 2011) e, posteriormente, na esteira dos resultados advindos do Relatório Flexner, em 1910, nos EUA (Almeida Filho, 2010; Kemp & Edler, 2004; Mendes, 1985; Nunes, 2007 e 2010; Pagliosa & Da Ros, 2008), tem se mantido em íntima relação com um projeto social de Ciência, refletindo em seu interior, de forma mais ou menos indireta, as concepções que grassam no seio desta modalidade de conhecimento. Apesar dos avanços que o Relatório Flexner possibilitou ao caráter técnico-científico da área, respondendo a um problema contextualizado geográfica, histórica e culturalmente, uma concepção de Saúde tendente a seguir um viés, caracteristicamente, flexneriano (Almeida Filho, 2010; Mendes, 1985;

Nunes, 2010; Pagliosa & Da Ros, 2008) de forma anacrônica e universal tende, também, a não contemplar a complexidade dos fenômenos mais amplos que tangenciam as questões de relevância social, centrando as soluções em ações de caráter técnico, no que se convencionou denominar visão biomédica. Se isso se dá, de uma parte, pelas abordagens disciplinares, biocêntricas, mercantilistas, individualizantes e mecanicistas que as concepções flexnerianas privilegiam na abordagem do processo saúde-doença, de outra, resultam de questões político-administrativas algumas vezes não relacionadas com o viés flexneriano (Aguiar, 2003; Secretaria de Atenção, 2010; Mamede & Torres, 2014). Contudo, sendo o Relatório Flexner motivador de uma concepção dominante há quase um século, muitos dos cursos de formação em Saúde no Brasil têm, historicamente, se inscrito dentro desse paradigma, negligenciando outras performances possíveis, como a constituição de profissionais engajados política e ideologicamente com os pressupostos do SUS, muitas vezes em dissonância com seus próprios projetos curriculares (Barbosa, Brasil, Sousa & Monego, 2003; Almeida Filho, 2011; Batista & Gonçalves, 2011).

No bojo das evoluções do debate acerca da Ciência e da produção do conhecimento (Velho, 2010), incrementado pelos movimentos de contracultura da década de 60 e, particularmente, agudizado nos anos 70 e 80, do século XX, em íntima relação com a crise da universidade descrita por Santos (2011), ocorre o resgate de princípios que remontam ao Relatório Dawson, produzido na Inglaterra, em 1920, e é forjado o molde do que hoje se constitui o SUS. Sendo um advento das lutas do Movimento Sanitário brasileiro, também bastante efervescente nos anos 60, 70 e 80 do último século (Mendes, 1985; Vasconcelos, 2001; Stotz, 2005), e cunhado pela Constituição Federal de 88, como corolário dos esforços deste Movimento, o SUS reflete, em seus princípios, muito do que vem sendo discutido na seara da Ciência, fazendo coro com a tradição da Saúde ao se ancorar em concepções científicas, a fim de se firmar ideológica, discursiva e pragmaticamente, ainda que pautado em concepções divergentes daquilo que é hegemônico na área. As diretrizes do SUS foram estabelecidas à custa de muitas lutas, conquistas, concessões e sínteses em resposta a uma concepção de saúde tributária dos aportes de uma Ciência constituída durante a Idade Moderna (Andery, Micheletto & Rubano *et al.*, 1994; Arana, 2007; Bacon, 1620/1999) e reafirmados pelo Relatório Flexner, última grande mudança paradigmática na Saúde e responsável por importantes contribuições à qualificação da Medicina no Ocidente, mas que tem dado significativos sinais de seu esgotamento como modelo para os dias atuais (Almeida Filho, 2010; Bravo, Cyrino & Azevedo, 2014; Nunes, 2010). Os constantes avanços e sucessos da tecnologia

foram grandes responsáveis pela legitimação da Ciência como paradigma do conhecimento e do cientista como seu guardião (Merton, 1938, 1968; Chalmers, 1993; Andery *et al*, 1994; Snow, 1963/1995). Essa visão transitou para a Saúde e seus profissionais, com a ocorrência de sua cientificização promovida por Flexner e, no processo, estruturou-se um modelo biomédico no qual há uma crescente medicalização da vida e tecnologização dos diagnósticos (Pagliosa e Da Ros, 2008; Almeida Filho, 2010; Nunes, 2010).

Assim, o que presenciamos, hoje, é um SUS permeado de contradições, conflitos e tensões, internas e externas, no qual convivem variadas concepções e práticas de Saúde em decorrência, entre outras questões, das diferentes origens formativas de seus trabalhadores, realidade essa que, longe de se constituir como vantagem – como seria de se esperar da riqueza proporcionada pela diversidade –, tem se caracterizado como um obstáculo à plena materialização de seus princípios (Rosa & Labate, 2005).

Borba (2014), ainda que não possua o objetivo precípuo de discutir o SUS, nos apresenta uma reflexão interessante que se debruça sobre a distância que separa os profissionais de Saúde dos usuários do sistema quanto à concepção que estes possuem sobre si, seu corpo e as condições objetivas pelas quais se colocam no mundo, exemplificando, além da diversidade de posturas existente entre os próprios profissionais, a necessidade do diálogo e do debate público na determinação de políticas que orientem as ações dentro do sistema de Saúde. Assim, estabelece uma discussão sobre as formas pela qual o sistema percebe a transexualização e aquelas que o próprio demandante do processo manifesta, denunciando uma imposição daquele sobre este, a ponto de obrigá-lo a assumir uma performance narrativa e uma autoimagem condizente com as expectativas, a fim de ser acolhido e ter suas necessidades atendidas, quais sejam: a cirurgia para mudança de sexo.

Concordamos, assim, com Borba (2014), que o sistema tem negligenciado a multiplicidade das vivências particulares na definição do real, em nome da construção das grandes narrativas, que simplificam sua gestão, mas esbarram em variáveis de contexto, não contabilizadas durante a construção da política pública, e focos legítimos de resistência contra a imposição de padrões normativos idealizados. O discurso hegemônico biomédico, positiva e cientificamente fundamentado se impõe à diversidade de discursos particulares, constringendo-os ao seu viés e negligenciando a subjetividade da autoimagem e da autodeterminação, encenando um papel prescritivo e autoritário, que

vai além das questões relativas à sexualidade, umas vezes mais evidente, outras nem tanto.

Dentro desse cenário, Moraes (2010) traz um outro exemplo emblemático ao citar o livro de Carroll (1968) e evidenciar a performance que ele realiza da cegueira, tanto do ponto de vista do diagnóstico quanto do processo de reabilitação, em uma abordagem biomédica. Em sua doutrina, o autor e aqueles que reproduzem com ele esse modelo, ainda que em outras situações, se coloca “no lugar de quem detém o saber sobre o outro...isto é, aquele que intervem, o faz em nome da eficiência a ser alcançada; aquele que é ‘alvo’ da intervenção aparece como alguém a quem falta eficiência” (Moraes, 2010, p. 38). Esse é um processo, particularmente, preocupante quando nos referimos à deficiência física, segundo Moraes (2010), pois a pessoa deficiente é medida contra uma norma performada, a qual não é vista como tal e sim como uma realidade única, universal, e acaba por ser a pessoa própria performada como o ‘outro’ ineficiente e subalternizado, criando um processo de exclusão dentro do discurso de inclusão, o que é, no extremo, uma postura política legitimada por um discurso cientificista que fundamenta o assistencialismo clínico individual e condiciona a posição das pessoas dentro do sistema e as próprias políticas públicas para o setor.

Assim, em todo o processo histórico da Saúde, um aspecto comum pode ser apreendido: a constatação do potencial da assistência médica como legitimadora de modelos sociais em decorrência da crença de que problemas de saúde coletiva podem ser solucionados por protocolos universais que orientem ações sociais pontuais ou intervenções clínicas individuais, cientificamente legitimadas, o que representa apenas uma das performances da saúde, um dos caminhos a se seguir. Contudo, o momento histórico atual demanda uma reestruturação, uma recontextualização e uma translocação de tal paradigma em uma percepção múltipla da realidade que exige a produção do conhecimento e da própria realidade “com” e não apenas “sobre” ou “para” o outro, exigindo uma reconquista do espaço público como locus privilegiado de deliberação, assim como uma síntese entre a excelência técnico-científica, a competência cultural e a abertura para o diálogo (Mol, Law e Hassar, 1999; Moraes, 2010; Barros Júnior, 2012; Borba, 2014; Czabanowska *et al*, 2014).

Muito já se conquistou na Saúde desde sua vinculação ao projeto científico moderno, particularmente, com as contribuições da Reforma Sanitária, no Brasil, mas, ainda, há muito o que discutir na direção de uma atenção em Saúde, verdadeiramente,

humanizada e voltada para as questões da coletividade, sem que se perca de vista os aportes da Ciência, esta, necessariamente, assentada nas possibilidades trazidas pelo novo modo de se conceber a (re)produção do conhecimento. Isso se torna, particularmente, importante quando percebemos que, apesar de as discussões terem avançado com o surgimento do movimento de promoção da saúde e de a hierarquia da relação entre paciente e profissional tender a ser minimizada com o “empoderamento” do sujeito e da comunidade para a tomada de decisões, ainda é possível evidenciar um modelo biomédico hegemônico e uma indústria da saúde impulsionada, inadvertidamente, pelo Relatório Flexner (Mendes, 1985).

A heterogeneidade de atores (humanos e não-humanos) envolvidos e a natureza das relações estabelecidas entre os sujeitos, as instituições e os instrumentos (estes, eles próprios, uma espécie de instituição) para a tomada de decisões, culminando com a ampliação da participação social na regulação do sistema, são uma característica das redes de associações sociotécnicas mencionadas por Latour (2000, 2012), Law (1989, 1992) e Callon (1986) indo além da tradicional rede física de organização político-administrativa de um sistema (Andrade, 2006; Lascoumes e Le Galès, 2012; Moisdon, 2006).

A despeito ou em razão dessas contradições, o SUS, como ator não-humano na produção do conhecimento em Saúde no Brasil (Lei n. 8080, 1990; Cambruzzi, 2010), condiciona uma demanda de formação bastante diferenciada em relação ao que, hegemônica e tradicionalmente, se desenlaça no interior das universidades (Almeida Filho, 2011), seja em termos da concepção de Saúde, seja em termos da concepção de Ciência ou Educação necessária para sua efetivação (Pereira & Lima, 1996; Oliveira, 1996). Assim, entendemos com Almeida Filho (2011) que o cenário da produção do conhecimento em Saúde indica a necessidade de reformas que centrem parte significativa da atenção no binômio ensino-pesquisa e em aspectos inerentes ao aluno, ao trabalho em equipe e ao contexto em que se processa a aprendizagem e a aplicação daquilo que se aprende, como forma de atendimento às demandas do SUS, haja vista a qualificação científica, técnica, cultural, filosófica e política ser um poderoso condicionante das ações no interior de uma organização, um sistema ou uma rede.

Na tentativa de suprir as necessidades formativas dos profissionais do SUS, o Governo brasileiro implementou políticas de qualificação para o serviço como o Projeto UNI (Nova Iniciativa na Formação dos Profissionais de Saúde), o VER-SUS (Vivência

Estágio na Realidade do Sistema Único de Saúde), o Pró-Saúde (Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde), o Aprender-SUS (O SUS e os cursos de graduação na área da saúde), o PET-Saúde (Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde), o Telessaúde, a Una-SUS (Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde), o Profae (Projetos de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem), o Profaps (Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde), o Pós-Doc SUS (Programa Nacional de Pós-Doutorado em Saúde) e o Pró-Ensino na Saúde (Projetos de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Ensino na Saúde) [Edital Capes 024/2010; Pinto e Cyrino, 2014; Torres, Mamede & Abbad, 2016].

Além disso, comprometidos com a superação do desequilíbrio entre os investimentos em Saúde e as necessidades de saúde mais prementes da população, conhecido como *gap 10/90* e definido como tal pela Organização Mundial de Saúde, o Ministério da Saúde constituiu a Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação em Saúde (PNCTIS) e a Agenda Nacional de Prioridades de Pesquisa em Saúde (ANPPS), publicada em 2006 como instrumento de gestão da Política, ambos dirigidos à orientação da pesquisa em Saúde no Brasil (Akerman & Fischer, 2014). A ANPPS é composta por 24 subagendas comprometidas com a Saúde, dentre elas a de número 21, comprometida com a educação em Saúde segundo os princípios do SUS. Ainda que não se constitua como um programa de Governo, exclusivamente, voltado para o SUS, é nesse espírito, de atendimento a demandas de relevância social, que se inscreve o mestrado profissional. A despeito da existência de cursos *lato sensu* que visem tal qualificação, a constituição de cursos *stricto sensu*, por suas características e carga-horária, têm o potencial de garantir a abordagem interdisciplinar do problema, pelo menos, em três dimensões: ensino, pesquisa e extensão. Isso os torna mais efetivos que os cursos de especialização, dada sua preocupação intrínseca em formar, mais que consumidores de conhecimento para a solução dos problemas com a área, seus produtores e críticos.

Ao adentrarem o âmbito da pós-graduação, as demandas relacionadas à saúde do brasileiro e ao SUS passam a ser parte integrante das preocupações da Capes. Assim, se, de um lado, posicionamos a Capes e as universidades, de outro lado, fertilizando o terreno das demandas sociais, encontramos tanto instituições privadas, quanto os órgãos oficiais comprometidos com as políticas de Saúde no Brasil, dentre eles o Ministério da Saúde – MS, o Conselho Nacional de Saúde – CNS, o Conselho Nacional de Secretários de Saúde – CONASS e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde –

CONASEMS como sendo os mais representativos, além da ABRASCO (Associação Brasileira de Saúde Coletiva), inserida, diretamente, no contexto do ensino na área de Saúde Coletiva. De forma conjunta ou separada, tais organizações da sociedade têm grande influência sobre os rumos que a Saúde segue no Brasil, constituindo demandas que são ecoadas em linhas de fomento à pesquisa e, indiretamente, imprimem suas marcas e anseios no interior dos espaços acadêmicos, podendo ou não tais anseios ser acolhidos pelos diversos programas de pós-graduação em Saúde Coletiva e expressos em suas propostas curriculares, no que se materializam as intenções formativas do programa e o perfil de seu compromisso teórico com a área e político com as especificidades do SUS.

Nesse cenário, o desempenho profissional no interior do SUS demanda uma formação mais abrangente que aquela ofertada, tradicionalmente, pela universidade (Mamede & Torres, 2014; Villardi, Cyrino & Berbel, 2014). A flexibilização universitária, permitindo maior capilaridade com o meio não acadêmico, cria condições para que os cursos atendam às necessidades não só acadêmicas, mas também profissionais de seus alunos, como propõem Buchabqui, Capp e Petuco (2006). Assim, as premissas teóricas e conceituais que orientam as políticas e as práticas dentro do SUS necessitam ecoar no interior dos diversos currículos universitários, a fim de garantirem a adequada qualificação de seus egressos como potenciais trabalhadores desse setor, o que, segundo Almeida e Soares (2011), representou um dos maiores desafios para as universidades brasileiras.

Segundo Pierantoni, Varella, Santos, França e Garcia (2008), a criação do SUS foi um dos grandes responsáveis pela ampliação de postos de trabalho no setor Saúde. Em conformidade com Almeida Filho (2011), a rede assistencial do SUS é o principal empregador do país, empregando mais da metade dos enfermeiros, quase a metade dos médicos e uma parte significativa dos dentistas, farmacêuticos e psicólogos em território nacional, o que exemplifica a importância de se criarem cursos que atendam suas necessidades. Para Costa e Miranda (2009), é papel do SUS orientar a formulação de projetos de qualificação e não apenas atuar como campo de prática e assistência, algo semelhante ao que encontramos na Lei Orgânica da Saúde. Contudo, até o momento, a qualificação dos trabalhadores em Saúde não tem se pautado pela leitura das demandas sociais concretas, sendo negligenciado o debate nesse sentido (Conselho, 2001). Como alerta Almeida Filho (2011), são oferecidos mais de 3 mil cursos de nível universitário para as profissões da Saúde e nem todos estão qualificando na lógica e nos princípios do

Sistema Único de Saúde. Associado a isso, temos uma formação graduada deficiente tanto do ponto de vista pedagógico, quando no aspecto científico, como nos trazem Almeida Filho (2011) e Silveira e Pinto (2005), constituindo uma enorme lacuna de formação, ainda, por ser atendida.

Para que seja possível ao SUS manter as expectativas trazidas pela Lei Orgânica da Saúde quanto ao seu papel formador e fomentador da produção científica, mostra-se necessário a criação de situações de qualificação que levem seus trabalhadores a abandonarem sua posição de operadores do sistema e assumam sua responsabilidade como seus críticos e catalizadores de mudanças, o que exige um redirecionamento da educação profissional (Frenk, Chen, Butta e Cohen *et al.*, 2010). Tal redirecionamento permitiria a superação das abordagens academicistas, que têm caracterizado nossas instituições e instâncias de ensino, e das dificuldades dos trabalhadores em perceber e se integrar à comunidade (Westphal, 1995, Pereira & Lima, 1996; Oliveira, 1996), dificuldades que os tornam refratários ao entendimento concreto de que os problemas na Saúde Coletiva se estendem para além das questões mais imediatas percebidas no corpo e no indivíduo, em direção à compreensão de suas raízes, inclusive simbólicas (Soares, Salvetti & Ávila, 2003; Barata, 2008).

Seguindo por essa trilha, é a universidade um ator estratégico nesse cenário, por sua capacidade de absorver tais demandas e devolvê-las na forma de propostas formativas contextualizadas, contudo, é necessário que ela própria seja permeável às necessidades impostas pela sociedade e às concepções presentes nas políticas públicas dirigidas ao SUS, a fim de permitir o benefício mútuo mencionado por Ribeiro (2010).

As diretrizes expressas no Parecer CNE/CES 0079/2002 e acolhidas pela Portaria Capes n. 17/2009 permitem a abertura necessária para que a universidade assuma a responsabilidade pelas demandas sociais e retribua com aportes acadêmicos. É nesse contexto que se apresenta a importância do MPSC, demonstrando ser ele uma resposta eficaz ao distanciamento entre necessidades sociais de Saúde e a formação acadêmica, concretizando pressupostos já expressos no Parecer Sucupira (Parecer n. 977/1965), quanto à qualificação pós-graduada orientada para o mercado, e atendendo às diretrizes presentes nos PNPG's (PNPG, 2010). Uma dificuldade que se impõe é a escassez de ações avaliativas eficientes que detectem a adesão de currículos às necessidades formativas do serviço de Saúde e o atendimento às necessidades de aprendizagem de seus alunos

(Ceccim, Armani & Rocha, 2002), algo que, pelo menos ao nível de mestrados profissionais, buscamos contribuir com a superação, a partir do presente trabalho.

3. MÉTODO

Seguindo as orientações teóricas trazidas por autores como Lüdke e André (1986), Minayo (1994, 2009a), Shadish, Cook e Campbel (2002), Davok (2006), Günther (2006), Creswel (2007), Flick (2009), Sandín-Esteban (2010) e Creswell e Clark (2013), o delineamento metodológico geral do presente trabalho consistiu em estudo não-experimental, de corte transversal e natureza quali-quantitativa e abordagem mista (Figura 11), dividido em três etapas (Figuras 10 e 12).

Nos aproximando das proposições de Davok (2006), podemos caracterizar nossa investigação teórica (etapa I) como exploratória e descritiva, em decorrência de seus objetivos, e como bibliográfica e documental, em razão de seus procedimentos. Já a investigação empírica (etapa II) pode ser caracterizada, por seus objetivos, como pesquisa avaliativa e, segundo seus procedimentos, como Estudo de Caso, segundo Ventura (2007), com delineamento descritivo e uma abordagem analítico-interpretativa baseada em dados quali-quantitativos e análise de conteúdo, que redundaram na síntese da etapa III.

O caso a ser estudado, mestrado profissional em Saúde Coletiva (MPSC), ofertada no período compreendido entre 2010 e 2012, pela Universidade Federal de Goiás (UFG) em parceria com a Secretaria de Estado da Saúde de Goiás (SES-Go), foi definido por conveniência, atendendo aos critérios necessários a um Estudo de Caso (Alvez-Mazzotti, 2006; Souza, 2013; Ventura, 2007; Yin, 2005), no qual a variável dependente é o resultado do programa implantado e a variável independente é as estratégias de implantação dessa intervenção, tendo o contexto por variável interveniente (Denis & Champagne, 1997).

Etapas		Instrumentos	Estratégias	Fontes	Objetivos de pesquisa
I	Delimitação do objeto de estudo, construção de instrumentos e elaboração de critérios de avaliação de resultados do MPSC-UFG.	Organizador avançado do levantamento bibliográfico, planilha de análise sistemática das dissertações, matriz lógica heurística, instrumento de análise dos planos de ensino e mapa lógico	Revisão bibliográfica Análise documental	Regulamento do programa, planos de ensino, plano de curso, pré-projetos de pesquisa, dissertações, artigos científicos, avaliações trienais, PNPG's, Portaria Capes nº 17/2009, Parâmetros Capes para Avaliação de Mestrados Profissionais, Parecer nº 977/65 de Newton Sucupira; Portaria nº 47/95; Portaria nº 80/98.	Descrever os componentes do programa estudado, explicitando as relações entre eles, por meio da elaboração de um Mapa Lógico;
					Descrever os resultados obtidos pelos egressos, conforme trabalho de conclusão de curso;
					Identificar, nos trabalhos de conclusão de curso, os elementos próprios de um mestrado profissional;
					Identificar elementos que possibilitem uma comparação entre as expectativas expressas para o mestrado profissional nas políticas públicas de flexibilização da pós-graduação e no projeto de curso do programa estudado;
					Identificar critérios ou indicadores aplicáveis na avaliação do curso de mestrado profissional UFG (MPSC-UFG)
II	Coleta das percepções individuais dos atores, a fim de permitir a construção de novos critérios e a validação de um modelo lógico para o MPSC-UFG.	Mapa Lógico e questionário bidimensional	Entrevistas Aplicação de questionário	Egressos Professores Servidores	Validar Mapa Lógico como modelo lógico do MPSC-UFG
					Evidenciar elementos do contexto e das estratégias de implantação e implementação do currículo do curso;
					Identificar a lacuna existente entre aquilo que se obteve com o curso (percepção empírica) e aquilo que se esperava do curso (percepção teórica);
					Comparar entre si as percepções, expectativas e prioridades estabelecidas, por egressos, professores e servidores envolvidos com o curso;
					Propor critérios, potencialmente, utilizáveis na construção de indicadores de resultado e aplicáveis na avaliação de programas de mestrados profissionais em Saúde Coletiva;
III	Descrição, inferências, comparação e interpretação dos dados para apresentação de contribuições e elaboração do relatório final.	Todos	Análise de conteúdo e interpretação integrativa dos dados para discussão dos resultados frente à literatura, conforme a fonte e o instrumento	Literatura Documentos Egressos Professores Servidores	Apresentar estratégias capazes de contribuir com a avaliação do mestrado profissional em Saúde Coletiva da UFG e outros mestrados profissionais.

Figura 10: Etapas de um Estudo de Caso e sua relação com os instrumentos, as estratégias, as fontes e os objetivos propostos para a pesquisa. Adaptado de Ventura (2007).

Um Estudo de Caso visa a “...investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações” (Ventura, 2007, p. 384). Em conformidade com o autor, sua definição como tal se dá, não pelo método adotado, ainda que este possa condicionar a validade interna e externa dos resultados, mas pelo interesse do pesquisador na singularidade do objeto e, nas situações em que o objetivo do estudo é instrumental, seu potencial para auxiliar a compreensão de outros casos semelhantes, podendo estar restrito a uma unidade ou a uma coleção de unidades relacionadas com dado fenômeno, que justifica agrupá-las em um estudo coletivo capaz de aprimorar a compreensão sobre um conjunto ainda maior de casos, seja em abordagens quantitativas, seja qualitativas.

Segundo Alvez-Mazzotti (2006), Ventura (2007) e Yin (2005), uma pesquisa estar restrita a uma unidade ou possuir um número reduzido de indivíduos não a caracteriza como caso, a menos que a escolha dessa unidade, mesmo que por conveniência, seja capaz de situá-la como relevante frente à exclusão de alternativas, que a unidade possua partes integradas em um sistema delimitado dentro de um contexto particular, que fique caracterizada a tentativa de coleta exaustiva de evidências sobre o fenômeno, não limitada pelo tempo ou recursos, que se busquem hipóteses alternativas para evidências capazes de sustentar as conclusões e que a escolha esteja pautada em critérios que respondam às questões: 1) é um caso típico e representativo de outros semelhantes sobre os quais pode lançar luz?; 2) é um caso atípico capaz de, por contraste, trazer esclarecimentos sobre casos típicos?; 3) é um caso extremo capaz de demonstrar os limites da variável investigada?; 4) é um caso oportuno, de difícil ocorrência e acesso?; 5) é um caso pouco investigado e que necessita de aprofundamentos capazes de contribuir com outros casos?; 6) a questão investigada garante profundidade e complexidade ao estudo incluindo *como/porquê* em seu escopo?; 7) a manifestação do evento é contemporânea e natural; 8) há pequeno controle das variáveis produzindo uma linha turva entre contexto e fenômeno?; 9) os dados foram coletados a partir de múltiplas fontes capazes de alcançar a multidimensionalidade do fenômeno?. As questões um a quatro são mutuamente excludentes, a questão cinco pode ocorrer de forma concomitante às demais e as questões de seis a nove exigem resposta positiva, havendo certa controvérsia, em conformidade com Alvez-Mazzotti (2006), quanto à necessidade de contemporaneidade do evento.

Alves-Mazzotti (2006) confronta dois autores icônicos na metodologia de Estudo de Caso, Robert Stake e Robert Yin, e nos apresenta pontos em comum e divergências referidas ao seu marco teórico-epistemológico. Contudo, no que eles concordam, é possível considerarmos que, frente às múltiplas fontes de dados utilizadas e exigíveis pela técnica do modelo lógico e à relevância social do MPSC-UFG, ele atende aos requisitos apresentados, sendo capaz de responder às questões um, cinco e seis a nove, positivamente, e possuindo singularidade passível de investigação e capaz de possibilitar, mais que sua compreensão aprofundada, a compreensão de outros MPSC, à semelhança do que propõe Souza (2013).

Assim, no texto que se segue, apresentamos a descrição dos instrumentos independentemente das etapas em que foram utilizados, em razão de sua diversidade e complexidade e em nome da melhor compreensão dessas etapas que são apresentadas na sequência.

3.1 Os instrumentos de pesquisa

A subjetividade dos critérios e referências do respondente, em conformidade com Minayo (2009b), é melhor captada por meio da entrevista e suas formas derivadas (grupo focal, Delphi, grupo nominal, etc), nas quais temas centrais, que emergem das falas dos participantes, são minerados pelo pesquisador e transformados em indicadores, conforme seu referencial epistemológico. Contudo, a associação entre os métodos qualitativos e quantitativos em um modelo concomitante de triangulação (Figura 11), adotada em nosso trabalho, pôde se constituir em um excelente recurso para se tentar abordar as multideterminações do MPSC-UFG. Nesse caudal, empreendemos diferentes técnicas de abordagem: análises documentais, questionários e entrevistas individuais submetidas à análise de conteúdo por meio do software NVivo (QRS International, 2014), seguindo os pressupostos trazidos por Alves, Figueiredo Filho e Henrique (2015), Bardin (2009), Caregnato e Mutti (2006), Castro, Abs e Sarriera (2011), Lage (2011), Moraes (1999), Mozzato e Grzybovski (2011), Nodari, Soares, Widenhoft e Oliveira (2014), para a determinação das categorias temáticas que possibilitaram as inferências e interpretações sobre o conteúdo das falas.

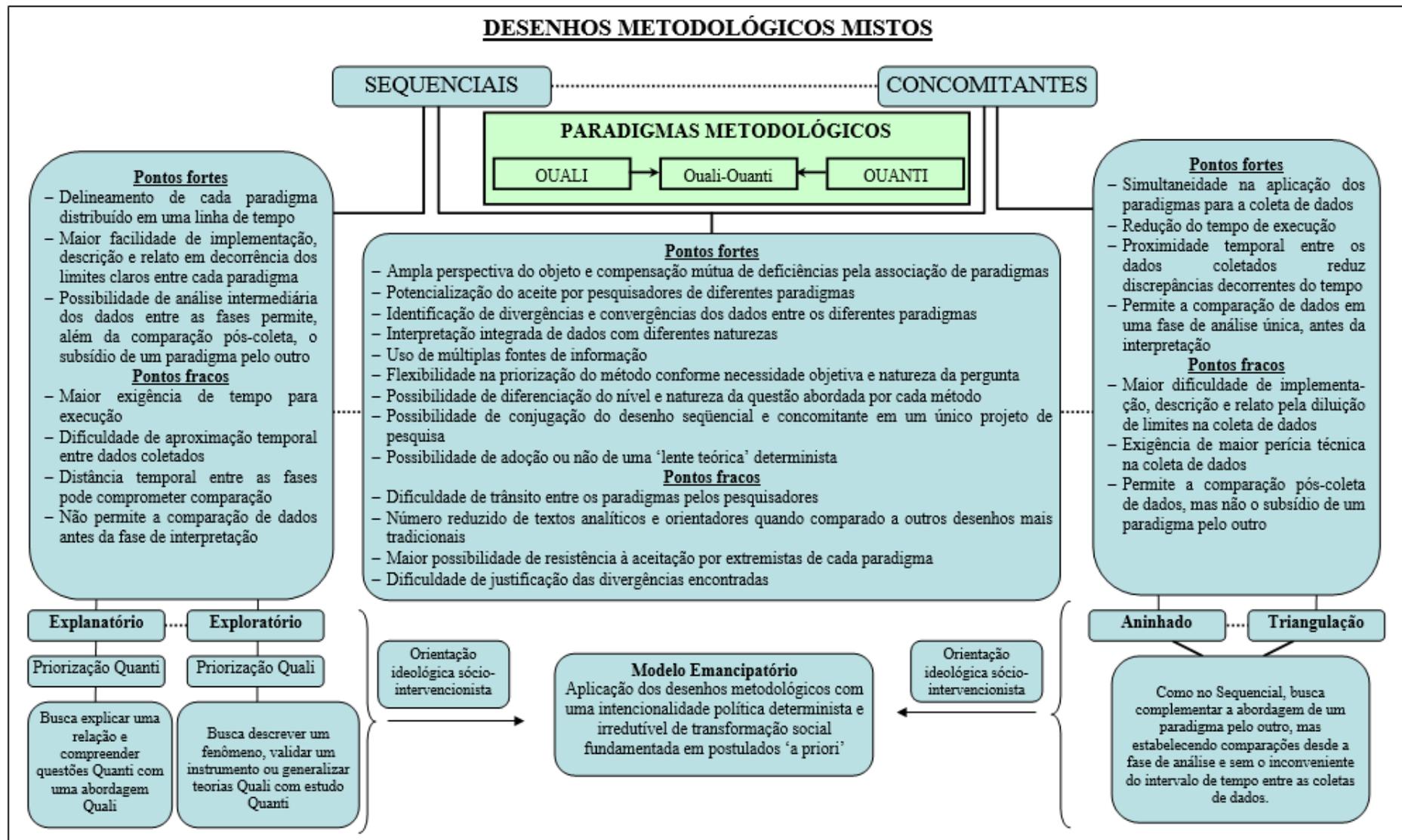


Figura 11: Características, vantagens e desvantagens comparadas entre desenhos metodológicos mistos concomitantes e sequenciais, conforme Creswell (2007) e Creswell e Clark (2013).

Para viabilizar a obtenção dos resultados almejados, utilizamos seis instrumentos formais de pesquisa: um destinado à análise do projeto de curso, do regulamento do programa e da Avaliação Trienal 2013 (Apêndice A), um referente à organização da revisão bibliográfica (Apêndice B), um relativo à análise dos projetos de pesquisa e das dissertações (Apêndice C), um destinado à análise dos planos de ensino (Apêndice D), um referido à entrevista (Apêndice E), e outro constituído pelo questionário, com duas seções (Apêndice F), além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Apêndice H), este em cumprimento à Resolução CNS n. 466/2012.

Assim, um primeiro passo para a análise documental foi a elaboração de uma Matriz Lógica Heurística-MLH (Apêndice A), baseando-nos na síntese apresentada por Souza (2013) e buscando suporte teórico em Hamblin (1978), Lacerda e Abbad (2003), Campanario, Maccari, Silva e Santana (2009), Elliot (2011), Braga, Carvalho e Santos (2011), Abbad, Souza, Laval e Souza (2012), Damasceno, Abbad e Meneses (2012), Mourão e Meneses (2012b) e, em particular, na Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo (2001), que contribuiu com a apresentação de reconhecimento oficial do modelo lógico como ferramenta de controle de planejamento, processos e resultados de uma intervenção.

Adotando, com Minayo (2009b), a compreensão de indicadores como sendo tudo aquilo que pode ser utilizado como marcador de sucesso dos resultados da intervenção e que deverão ser identificados pelos meios de diagnóstico planejados e disponíveis, a MLH foi construída com o fim de, viabilizar a identificação dos critérios e indicadores, orientar o olhar sobre os diversos documentos oficiais e científicos consultados e organizar a coleta e análise dos dados, principalmente, aqueles oriundos do projeto de curso, do regulamento do programa e da Avaliação Trienal 2013, bem como servir de referência para a construção do modelo lógico da turma 2010-2012 do programa de MPSC-UFG.

A estrutura central da Matriz Lógica e que representou o cerne da pesquisa, foi constituída com os seguintes componentes: 1- Caracterização do cenário (problema-gerador e insumos), 2- Caracterização de horizontes (retorno social, objetivos aferentes de ensino e objetivos eferentes de aprendizagem e desempenho), 3- Caracterização de processos (procedimentos, estratégias, atividades, métodos e outras ações empreendidas) e 4- Caracterização dos resultados (efeito imediato objetivo e subjetivo e efeito tardio primário e secundário). Cada um desses componentes foi definido como se segue, dentro de três etapas sequenciais (*ex-ante*, *in curso* e *ex-post*) e dois planos (lógico, apresentando

a lógica de organização da estrutura, e cronológico, apresentando a ordem de ocorrência das ações A, B e C e 1, 2, 3 e 4).

Na estrutura da etapa *ex-ante*, o *problema-gerador* representa aquilo que, genérica e abstratamente, gerou o interesse na emergência do projeto e motivou uma avaliação de cenário, sendo, em um segundo momento, objetivado, confirmado e verticalizado por essa avaliação. Ele é uma síntese entre os aspectos técnicos da intervenção e as questões mais gerais que a permeiam, tais como prioridades, expectativas, valores e fundamentos teóricos de seus atores, bem como condições históricas, políticas, culturais e econômicas. Os *insumos* referem-se ao contexto mais estrito da instituição e representam o que existe em termos de recursos físicos, materiais, humanos, financeiros, estruturais, políticos e outros, antes (variáveis antecedentes) e durante (variáveis concomitantes) sua execução, os quais condicionam e possibilitam ou limitam a emergência da intervenção estudada (turma 2010-2012 do programa de MPSC-UFG) e seus resultados.

O *retorno social* explícita, em termos gerais, quais e como se obter os resultados pretendidos com a intervenção, ou seja, que contribuições sociais se espera que o egresso seja capaz de promover, respondendo ao problema-gerador. O retorno social está diluído nos efeitos da intervenção e é melhor delineado pelos objetivos, os quais se dividem naqueles focados nos interventores (professores, gestores do programa) e aqui denominados como *objetivos aferentes*, e naqueles focados no público-alvo da intervenção (discentes) e aqui denominados como *objetivos eferentes*. Os objetivos determinam o ponto de chegada vislumbrado para o programa e estes últimos estabelecem como ponto de chegada aprendizagens acadêmicas (*objetivos eferentes de aprendizagem*) ou o desempenho laboral (*objetivos eferentes de desempenho*).

Por *processos* definimos as estratégias de execução *in curso*, os meios pelos quais se visa alcançar os resultados (efeitos) e podem ser objetivados na forma de instrumentos, de atividades mais gerais ou em ações mais pontuais, inclusive, como didáticas relacionadas a estímulos aferentes ou eferentes. Como culminância da intervenção, temos seus efeitos caracterizados na *estrutura ex-post*. Assim, *efeito imediato objetivo ou tangível* é relacionado aos objetivos aferentes de ensino e àquilo com o qual a intervenção (turma 2010-2012 do programa de MPSC-UFG) se comprometeu como produto quantificável de sua ação no curtíssimo prazo, ao término da implementação, sem compromisso com a forma pela qual esse produto impactou o indivíduo e seu contexto ou o próprio programa. *Efeito imediato subjetivo ou intangível* relaciona-se aos objetivos

eferentes de aprendizagem e aos conhecimentos tácitos e codificados e referem-se ao público-alvo participante do programa, ou seja, ao reflexo direto da intervenção no nível dos indivíduos, no curto prazo, explicitado, no caso, pelo desempenho acadêmico estrito (menções finais em disciplinas e atividades, incluindo os trabalhos de conclusão de curso) e amplo (competências desenvolvidas com a participação e produção acadêmica e que podem ser aplicadas), pela motivação para transferir a aprendizagem e pelo juízo de valor em relação ao programa. *Efeito tardio primário*, referido ao conjunto total de objetivos, está relacionado, também, ao nível do indivíduo, mas no médio prazo, e decorre da aplicação do conhecimento e das habilidades e da concretização das atitudes nas atividades cotidianas, sendo possível observar-se um aprimoramento do desempenho individual, profundamente, dependente do contexto (apoio e suporte organizacional, político, social...) para que se efetive. Para finalizar, *efeito tardio secundário*, também, dependente do conjunto total de objetivos, refere-se às transformações sobre o contexto de inserção do indivíduo, em resposta ao seu comportamento e às suas ações, identificadas no longo-prazo, e entendidas como uma consequência ou impacto da intervenção sobre o comportamento de seus pares ou, no extremo, da organização social da qual este indivíduo é parte integrante, impacto que pode apresentar-se como uma qualificação, aprimoramento ou ampliação da oferta do produto ou serviço de responsabilidade desta organização.

Um importante elemento dessa matriz, a *avaliação formativa*, que ocorre durante a implementação de um programa, não foi objeto do presente trabalho, uma vez que nos debruçamos sobre a intervenção em um momento *post facto* de forma retrospectiva, o que permitiu apenas uma abordagem na perspectiva de uma *avaliação somativa*. Também a *meta-avaliação*, presente como componente na Matriz, que se caracteriza na forma de uma avaliação da avaliação, não figurou como uma meta, se configurando como um procedimento que deixamos sinalizado como uma heurística positiva.

O instrumento denominado organizador do levantamento teórico integrado-OLTI (Apêndice B) foi elaborado com componentes que orientaram a busca de informações sobre a pós-graduação brasileira, o SUS, o mestrado profissional, a Saúde Coletiva e a avaliação de programas, adaptando as orientações trazidas por autores como Segura Muñoz, Takayanagui, Santos & Sanchez-Sweatman (2002), Berwanger, Suzumura, Buehler e Oliveria (2007), Cordeiro, Oliveira, Rentería e Guimarães *et al* (2007), Rother (2007), Mendes, Silveira e Galvão (2008), Souza, Silva e Carvalho (2010), Botelho, Cunha

e Macedo (2011), Ercole, Melo e Alcoforado (2014) e, especialmente, por Vosgerau e Romanowski (2014), que apresentam uma ampla e atual revisão sobre o assunto. Dentro dessa perspectiva, Vosgerau e Romanowski (2014) expressam a associação entre as fases de levantamento metódico e orientado, bem como a concomitância entre as técnicas de análise integrativa e narrativa do referencial bibliográfico adotado.

O instrumento de análise dos projetos de pesquisa e das dissertações (Planilha de Análise Sistemática do Apêndice C) é composto por 10 itens (justificativa para o estudo, objetivo do estudo, palavras-chave, linhas de pesquisa, áreas de concentração, principais questões teóricas e empíricas, desenho e natureza quali, quanti ou mista da pesquisa, relação com o pré-projeto, aplicação em serviço), que visavam estabelecer as características dos trabalhos defendidos pelos egressos do programa e evidenciar os conteúdos de aprendizagem neles presentes, extraindo critérios para a possível composição dos indicadores de resultado, do conteúdo dos componentes da Matriz Lógica Heurística e do modelo lógico pretendido.

A planilha de análise dos planos de ensino-PAPE (Apêndice D) é constituído de 54 itens e mais 19 subitens distribuídos dentro de cinco categorias (objetivo geral, objetivos específicos, proposta metodológica de ensino-aprendizagem, fontes de informação e considerações gerais) e uma subcategoria (recurso de apoio). Seu objetivo consistiu em evidenciar o conteúdo e a forma dos planos de ensino, a fim de conhecer as expectativas e estratégias docentes para o processo de ensino-aprendizagem, bem como identificar elementos que pudessem ser incorporados à Matriz Lógica Heurística (MLH) e ao modelo lógico do programa e contribuir para a elaboração futura dos indicadores de resultado, a partir de critérios identificados.

O instrumento de análise do projeto de curso, do regulamento do programa e da Avaliação Trienal 2013 foi a própria Matriz Lógica Heurística (Apêndice A). Esse instrumento foi utilizado para a elaboração de um Gráfico Lógico-GL (presente no instrumento de entrevista) e como um organizador gráfico avançado para a extração das informações contidas nesses documentos e sua inserção, com todo o conteúdo da análise documental, em um Mapa Lógico Preliminar (MLP), posteriormente, validado como o modelo lógico do programa nas etapas subsequentes.

O instrumento de entrevista (Apêndice E) é dividido em dois diagramas e um roteiro de questões indutoras que orientaram o diálogo. Uma figura referida ao Gráfico Lógico (GL) e outra referente ao Mapa Lógico Preliminar (MLP), ao final, validado como

modelo lógico (ML) do programa, ambas derivadas da Matriz Lógica Heurística (MLH). O GL visou fornecer uma visão sumarizada de toda estrutura do MLP e este representou uma expansão do GL, contendo os conteúdos extraídos da análise documental por cada componente da estrutura central da MLH, já detalhada nos parágrafos antecedentes. O roteiro de perguntas se pautou em 13 questões focais capazes de problematizar a estrutura e conteúdo do MLP e em 2 questões complementares.

Quanto ao questionário (Apêndice F), é um instrumento com duas seções: 1-Questionário bidimensional e 2-Questionário sociodemográfico. A seção 1 é um questionário de percepção derivado da MLH e fundamentado pelos pressupostos teóricos do Modelo de Lacunas (Freitas, Bolsanello & Viana, 2008; Nepomuceno, Costa & Shimoda, 2010; Nepomuceno & Costa, 2012) associado a outro modelo referenciado na técnica *Swing Weighting* (Gomes, Rangel & Leal Junior, 2011; Neiva & Gomes, 2007). Ele possui duas dimensões, três níveis e dois domínios: dimensão dos itens (primeira dimensão) e dimensão das categorias (segunda dimensão), nível da variável E (percepção empírica) e da variável T (percepção teórica), no domínio da escala Likert (1932) de 5 pontos, e nível da variável H (hierarquia de importância), no domínio da escala ordinal de 10 pontos. A primeira dimensão é dividida em quatro categorias (I-Características do currículo, II-Characterísticas do corpo docente, III-Characterísticas institucionais e IV-Characterísticas do egresso), com seus 55 itens correspondentes. Na segunda dimensão estão dispostas apenas as categorias, sem incluirmos seus itens. O domínio da escala Likert no nível da variável E possui, como limite inferior, o valor 1 (o item não foi uma característica do curso) e como limite superior o valor 5 (o item foi uma característica extrema do curso), com os valores 2, 3 e 4 referindo-se a percepções intermediárias. No nível da variável T, os valores foram 1 (o item possui nenhuma relevância) e 5 (o item possui extrema relevância), do mesmo modo, os valores 2, 3 e 4 representando percepções intermediárias. Já para o domínio da escala ordinal H, os valores limite foram 1 (menos importante dos itens) e 10 (mais importante dos itens), sendo as importâncias intermediárias distribuídas hierarquicamente entre os valores decimais de 1,1 a 9,9. A variável E representou a percepção sensorial do respondente quanto à ocorrência concreta do item do questionário na realidade de implementação do curso, que envolveu, além do contexto acadêmico, o contexto laboral do egresso. A variável T, seguiu o mesmo escopo, porém referiu-se à percepção intuitiva do respondente quanto à importância absoluta do item do questionário, ou seja, materializou sua expectativa quanto à ocorrência desse item na realidade de implementação do curso. Ambas variáveis ficaram restritas à primeira dimensão do

questionário. Já a variável H, apesar de, também, referir-se aos mesmos contextos das outras duas, materializou a importância relativa dos elementos julgados (itens, para a primeira dimensão, e categorias, para a segunda dimensão), ou seja, em uma comparação entre os itens, dentro de uma categoria, ou das categorias entre si, os respondentes hierarquizaram o elemento em conformidade com sua importância dentro da dimensão considerada, produzindo um *ranking* valorativo de acordo com suas preferências pessoais, para itens ou categorias. Quatro grupos potenciais (cenário, horizontes, processos e resultados), que remetem à estrutura da MLH na qual se apoiou a elaboração do questionário, podem ser deduzidos a partir da reordenação dos itens das categorias estabelecidas para esse instrumento, contudo, não ficaram explícitos aos respondentes, figurando apenas como elementos teóricos úteis à análise dos dados.

A seção 2 do questionário visou o levantamento dos dados sociodemográficos, tais como sexo, idade, características da instituição de vínculo e da função profissional exercida, formação graduada, titulação e meio de comunicação ou publicação dos resultados da dissertação, como forma de caracterizar os respondentes. Tais dados, em alguns casos, precisaram ser complementados com uma busca em Currículos Lattes ou no Coleta Capes, quando não foram respondidos. Os resultados desse questionário estão disponíveis no Apêndice G.

3.2 As etapas de pesquisa

Optamos pela análise documental, entrevista e questionário visando atender aos pressupostos da triangulação de dados trazidos por autores como Creswel (2007), Minayo (2009ab) e Creswell e Clark (2013). Na Figura 12, é possível observarmos um esquema geral das etapas de pesquisa descritas na sequência, assim como, na Figura 10, foi apresentada uma síntese das relações entre os objetivos traçados para o estudo, as estratégias utilizadas, as fontes de dados, os instrumentos de pesquisa e as metas estabelecidas para cada etapa.

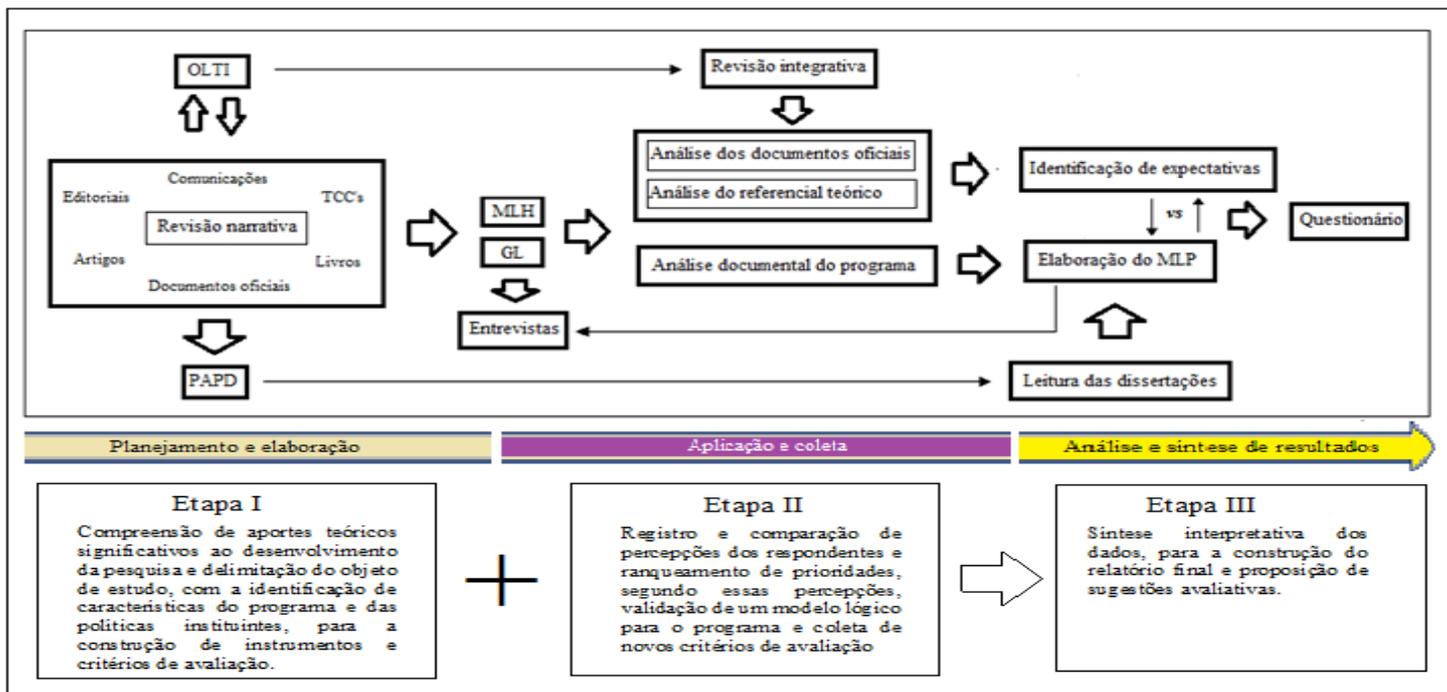


Figura 12: Síntese gráfica dos procedimentos de cada etapa de pesquisa, pelo método integrado de revisão teórica (MIRT). Note-se a não-linearidade absoluta dos procedimentos frente à linha do tempo das etapas.

3.2.1 Etapa I: Elaboração do modelo lógico preliminar, do questionário e do instrumento de entrevistas

Tendo como referência princípios da técnica do Modelo Lógico apresentado por Mourão e Meneses (2012b), Damasceno, Abbad e Meneses (2012) e Abbad, Souza, Laval e Souza (2012), do modelo de pesquisa avaliativa apresentado por Contandriopoulos, Champagne, Denis & Pineault (1997), da tipologia de avaliação da implantação apresentada por Denis e Champagne (1997), do Modelo de Avaliação Integrado e Somativo – MAIS de Borges-Andrade (2002, 2006), das proposições da *Joint Committee on Standards for Education Evaluations* (1994) e dos níveis de avaliação propostos por Hamblin (1978), construímos, como um sistematizador geral de dados a serem coletados em uma avaliação ou produzidos em um planejamento de intervenções educativas, a Matriz Lógica Heurística-MLH, bem como uma síntese gráfica teórica da MLH, o Gráfico Lógico-GL.

Seguindo os pressupostos que orientam esta pesquisa, cada dimensão da MLH necessita ser compreendida por si e em suas relações recíprocas dentro de uma rede de negociações sociotécnicas, considerando a existência de atores humanos e não-humanos,

como proposto por Latour (2000, 2012), e não apenas descrita ou entendida linearmente em uma relação de causa e efeito.

Dessa forma, mantendo atenção nas recomendações de Stufflebeam (1994) acerca da necessária busca de objetividade no processo avaliativo e de respeito aos padrões da *Joint Committee* (1994), mas sem prescindir da participação dos atores centrais (egressos, professores e servidores) nesse processo, algumas questões se constituíram como pano de fundo, com vistas à confiabilidade dos resultados: a proposta é factível no prazo proposto?; houve planejamento sistemático?; há suficiência de recursos?; os procedimentos são obstrutivos ou podem ser obstruídos?; quais os motivos e intenções da avaliação?; o resultado atende aos interesses de quem?; qual sua aplicação?; o método e os critérios são pertinentes?; o processo foi participativo e transparente?; buscou-se objetividade, imparcialidade e prudência?; existe causalidade relativa entre dados e resultados?; os resultados são úteis, acessíveis e claros?; que explicações e justificativas podemos lhes dar? (Braga, Carvalho & Santos, 2011; Elliot, 2011; Davok, 2014).

Em um primeiro momento, realizamos uma pequena revisão narrativa sobre revisões bibliográficas para embasarmos a construção do instrumento OLTi, de onde trouxemos as contribuições de autores como Muñoz *et al* (2002), Botelho, Cunha e Macedo (2011), Otani e Barros (2011) e Vosgerau e Romanowski (2014), entre outros, e partimos para nova revisão narrativa e, na sequência, para uma revisão integrativa com um tema mais específico, “mestrado profissional e saúde coletiva”, conforme orientam Graziosi, Liebano e Nahas (2013). A partir do referencial teórico levantado com o auxílio do instrumento OLTi nessa etapa de revisão narrativa, a MLH teve sua estrutura constituída (problema, insumos, retorno social, objetivos, processos, efeito imediato objetivo, efeito imediato subjetivo, efeito tardio primário e efeito tardio secundário), dando origem ao GL. Assim, realizamos uma releitura dos documentos oficiais levantado pela revisão narrativa e uma leitura do referencial teórico selecionado pela revisão integrativa, utilizando a MLH e o GL como lentes, a fim de caracterizarmos as expectativas apresentadas pelas políticas públicas de constituição do mestrado profissional e pela literatura para programas do gênero. Na sequência, os componentes da MLH figuraram, durante a análise documental, como temas teóricos, categorias de análise, previamente elaborados, os quais condicionaram a leitura dos documentos do programa (plano de curso, planos de ensino, regulamento do programa e Avaliação Trienal 2013), pressupondo-se a possibilidade de participação simultânea de conteúdos semelhantes em dois ou mais temas. Isso permitiu

uma caracterização prévia do programa e a elaboração de uma síntese gráfica empírica denominada Mapa Lógico Preliminar (MLP). Contribuiu para a elaboração do MLP a análise das dissertações por meio da Planilha de Análise Sistemática (PAS).

Este novo organizador gráfico avançado (MLP), em sua construção, seguiu preceitos derivados da técnica dos mapas conceituais, trazidos por Cicuto, Dazzani e Trivelato (2011), Lourenço, Hernandes, Costa e Hartwig (2012) e Aguiar e Correia (2013), e, sendo constituído a partir dos conteúdos obtidos com a análise documental para cada dimensão e componente central da MLH, possui, portanto, a mesma estrutura, porém, com uma organização expandida que permitiu a visualização de relações entre suas dimensões, componentes e conteúdos, em uma tentativa de melhor caracterização do programa, a fim de que fosse possível sua leitura crítica por parte dos entrevistados (egressos, professores e servidores), em uma etapa seguinte, e sua validação como modelo lógico da intervenção (turma 2010-2012 do programa MPSC-UFG). Como parte do instrumento de entrevista, além do MLP, foram elaboradas questões (focais e complementares) capazes de orientar o olhar dos entrevistados sobre o MLP e conduzir as entrevistas posteriores, as quais possibilitaram sua análise crítica e a evidenciação de novos critérios, bem como de elementos explicativos que trouxeram à tona variáveis de contexto no âmbito técnico, cultural, político e econômico caracterizadas como explicações alternativas para os resultados do programa e inerentes ao campo da Saúde, algumas já denunciadas como possíveis condicionantes, por Barros Junior (2012), e demandantes de constantes negociações entre os atores.

Dentre os elementos constituintes da MLH e do MLP, mereceram especial atenção os objetivos pedagógicos do programa. Assim, tendo em mente a tensão entre ensino e aprendizagem, na constituição do processo pedagógico, e a definição de ensino trazida por Laburú *et al* (2003), para levantar os objetivos do programa avaliado, foi realizada análise de todo o material disponibilizado, extraindo os objetivos pedagógicos aferentes (focados no ensino e no professor) e eferentes de aprendizagem (focados no resultado acadêmico do aluno) e de desempenho (focados na aplicação pelo egresso, em situações de trabalho, das competências aprendidas), com atenção aos efeitos esperados e comportamentos por eles descritos, em conformidade com as prescrições teóricas trazidas por Ferraz e Belhot (2010), Mourão e Meneses (2012b) e Zerbini, Coelho & Abbad (2012), focando-os no aluno e resgatando, do material analisado, as competências esperadas por aqueles que planejaram o curso.

A análise das dissertações foi realizada por meio do PAS e visou identificar sua adequação aos objetivos e retorno social almejado pelo curso, bem como sua contextualização no serviço e indicação clara sobre sua aplicabilidade no órgão de origem do egresso, como convém a um mestrado profissional. A leitura desses trabalhos de conclusão do curso de acordo com as questões indutoras presentes no instrumento PAS, possibilitou, também, a extração de critérios para o MLP e o questionário bidimensional e a caracterização da intervenção proposta pelo discente, bem como a identificação da aprendizagem obtida pelo egresso e prevista nos objetivos do MPSC-UFG. Para tanto, foram lidos os resumos de todas as dissertações produzidas (24 no total) e sorteadas 50% desse efetivo para leitura do trabalho completo. Quando as informações dos resumos não eram suficientes para atender aos requisitos da PAS, realizamos uma verificação de pontos específicos do corpo do texto da dissertação analisada. Isso possibilitou uma visão panorâmica dos trabalhos, sua contribuição e limitações, permitiu verificar a qualidade informativa dos resumos e contribuiu com elementos para o preenchimento do MLP.

Na sequência, após essa incursão pregressa, além da literatura da área, aos documentos que fundamentaram e materializaram a existência do MPSC-UFG, os mesmos que possibilitaram a construção da Matriz Lógica e a caracterização de seu conteúdo, constituindo, portanto, uma linha de continuidade entre ambos os instrumentos, e de posse de todo esse material produzido até o momento, compilamos os critérios emergentes e procedemos à construção do questionário, que contou, na seção 1, com 55 itens, considerados critérios de julgamento relativos ao curso de mestrado, e, na seção 2, com elementos que buscaram evidenciar as características socioacadêmicas dos respondentes. Para sua validação, foi aplicado um questionário-piloto a 6 indivíduos com formação superior, durante o mês de julho de 2015, com a finalidade de verificar a clareza e a compreensibilidade desse instrumento, bem como estabelecer sua consistência. O questionário foi aplicado ao primeiro respondente, as sugestões foram anotadas, discutidas com ele e, quando pertinente, incorporadas ao questionário, que foi levado ao segundo respondente e, assim, consecutivamente, até que, por exaustão de questionamentos, demos por satisfeitos. A exaustão ocorreu no quinto, sendo confirmada pelo sexto respondente.

3.2.2 Etapa II: Coleta das percepções para validação do modelo lógico e construção de novos critérios destinados à avaliação de resultados

De posse do questionário bidimensional, do questionário sociodemográfico e do instrumento de entrevista, contendo as questões indutoras, o MLP e o GL, partimos para sua aplicação aos egressos, professores e servidores da SES-Go envolvidos com o programa MPSC-UFG. A aplicação de ambos se deu de forma concomitante (Creswel, 2007; Creswell e Clark, 2013), durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2015.

O convite ocorreu, primeiramente, por telefone e, subsidiariamente, por *email*. No caso específico dos professores, ocorreu, também, um aviso prévio via coordenação do curso de mestrado. Realizado o contato telefônico, um *email* foi enviado, reforçando-se o convite para a participação como respondente do questionário e da entrevista e apresentando o questionário (seções 1-Questionário bidimensional e 2-Questionário sociodemográfico) e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido-TCLE (Apêndice H) para conhecimento e devolutiva, como confirmação da participação. Foi dado o prazo de cinco dias para a devolutiva, quando novo *email* e novo telefonema foram realizados solicitando manifestação. Cinco dias após o último *email*, foi enviado um terceiro *email* e realizado novo telefonema e assim, consecutivamente, com o apoio do telefone. *Emails* e telefonemas foram realizados até o limite da percepção de que agendamentos e respostas não mais ocorreriam, quando enviamos uma mensagem agradecendo a atenção e participação e encerrando o convite.

No total, foram, aproximadamente, três meses de tentativas, entre agosto e outubro de 2015, durante os quais, entrevistas agendadas iam já ocorrendo e questionários iam sendo recebidos. Foi um total aproximado de um *email* e um telefonema por semana para os respondentes que não haviam, ainda, dado a devolutiva ou se negado a participar, explicitamente. Quando um telefonema não era atendido, ocorriam repetições dentro da semana. Alguns dos respondentes, principalmente, egressos, não foram localizados por telefone, nem responderam aos *emails*, outros explicitaram sua impossibilidade em participar.

Paralelamente à aplicação e recebimento dos questionários, entrevistas foram sendo agendadas e realizadas, algumas com os mesmos respondentes, que se dispunham a participar das duas fases de investigação. Em conformidade com Lüdke e André (1986), a

entrevista semiestruturada é aquela em que se possui um roteiro mais ou menos flexível para o diálogo entre o entrevistador e o(s) entrevistado(s), de forma que ele nem se constitua como um jogo rígido e objetivo de perguntas e respostas (entrevista estruturada), nem um diálogo muito aberto, orientado apenas pelas intenções de pesquisa e no qual o roteiro vai se reconfigurando, livremente, no decorrer do processo (entrevista não-estruturada). Independentemente do modelo adotado, a entrevista é uma técnica que, bem aplicada, permite a extração dos mais variados tipos de informações, dos mais diversos tipos de informantes, sendo, conforme Flick (2009), Minayo (2009b) e Creswell e Clark (2013) um dos métodos mais utilizados em pesquisa qualitativa e mais eficientes para a obtenção de dados subjetivos e, inclusive, para a elaboração de critérios e indicadores. Perseguindo essa meta, foi realizada uma série de entrevistas semiestruturadas em consonância com o instrumento elaborado.

Após as devidas apresentações e explicações aos respondentes sobre a pesquisa e a liberdade de participar ou não dos trabalhos que ali se iniciavam, as entrevistas ocorreram nos locais mais convenientes aos entrevistados. A entrevista se deu com base nos organizadores gráficos (Gráfico Lógico-GL e Mapa Lógico Preliminar-MLP) e nas questões indutoras do roteiro, que seguiram princípios semelhantes aos utilizados para a elaboração das focais utilizadas em mapas conceituais, técnica que orientou a construção do MLP e que pode ser consultada na obra de autores como Cicuto, Dazzani e Trivelato (2011), Lourenço, Hernandez, Costa e Hartwig (2012) e Aguiar e Correia (2013). Cada sessão de entrevista consistiu na entrega de folhas de papel contendo os organizadores gráficos e as questões, solicitando-lhes que, referenciados nas questões, também apresentadas oralmente durante a entrevista, se manifestassem quanto à estrutura e conteúdo do MLP, bem como realizassem a seu critério o registro das intervenções nas folhas entregues, como julgassem necessário durante a sessão, que foi gravada para posterior transcrição. Assim, a apresentação das estruturas *ex-ante* (problema-gerador, insumos, retorno social, objetivos), *in curso* (processos) e *ex-post* (resultados) do programa, possibilitou aos entrevistados a visualização dos fluxos e relações lógicas (correlações) para que as julgassem. As entrevistas duraram, em média 75 minutos.

Deve ser registrada a ciência sobre uma possível interveniência cruzada entre as entrevistas e os questionários. Contudo, em conformidade com Borges-Andrade (2002), esse é um problema comum, inclusive, em outros tipos de delineamentos, como na aplicação de questionário fechado seguido de um aberto ou entrevista. O autor diz, ainda,

que limitações como essa são dilemas persistentes e precisam ser consideradas no conjunto de variáveis do contexto e nas conclusões obtidas, o que, em nosso entendimento, reafirma a ideia de causalidade relativa entre os objetivos e procedimentos de um programa ou outra intervenção e os resultados colhidos em um processo de sua avaliação, contestando qualquer noção empírico-positivista de causa certa determinística.

a. Critérios de inclusão e exclusão dos participantes

A presente pesquisa teve como foco a primeira turma do programa de mestrado profissional em Saúde Coletiva (MPSC), ofertada no período compreendido entre 2010 e 2012, pela Universidade Federal de Goiás (UFG) em parceria com a Secretaria de Estado da Saúde de Goiás (SES-Go). O convite para participação foi realizado a todos os 24 egressos dessa primeira turma, bem como aos 20 professores que nela atuaram na orientação e coorientação de estudantes à época (dois professores não foram localizados). No caso dos servidores, foram selecionados aqueles que atuaram como professores ou que participaram da elaboração do projeto de curso em algum nível e, ainda, permaneciam na ativa junto ao programa (cinco, no total), sendo-lhes solicitada a indicação de nomes de pessoal técnico responsável pelo apoio à coordenação ou que possuíssem contado direto com egressos do curso dentro da SES-Go. A cidade de residência e exercício profissional não foi contabilizada como critério.

3.2.3 Etapa III: Sistematização e análise dos dados

Tendo em mãos os resultados dos questionários e das entrevistas, partimos para sua compilação e sistematização dos dados, a fim de organizá-los para sua análise.

De posse dos resultados sistematizados do questionário e da entrevista, realizamos seu confronto com os dados da análise documental e procedemos à sua apresentação, bem como sua análise com o auxílio do referencial teórico-conceitual e legal permitido com o uso do instrumento OLTÍ. Assim, seguindo as orientações estruturais dos nossos organizadores avançados MLH e GL, que estabeleceram uma linha de continuidade entre os dados durante todo o trabalho, procuramos realizar as discussões e conclusões conciliando os resultados das diferentes estratégias de pesquisa (análise documental, entrevistas e questionário) em sua triangulação. Seguindo essa perspectiva, como ilustrado

pela Figura 13, do GL, e com a finalidade de manter a organicidade do trabalho, após sua descrição por procedimento, a síntese dos resultados procurou reorganizar os dados em um texto orgânico, a partir das cinco categorias orientadoras que derivaram dos componentes da MLH e, também, compuseram o modelo lógico (Apêndice I): 1-avaliação do cenário, 2-cenário, 3-horizontes e 4-processos e 5-resultados.

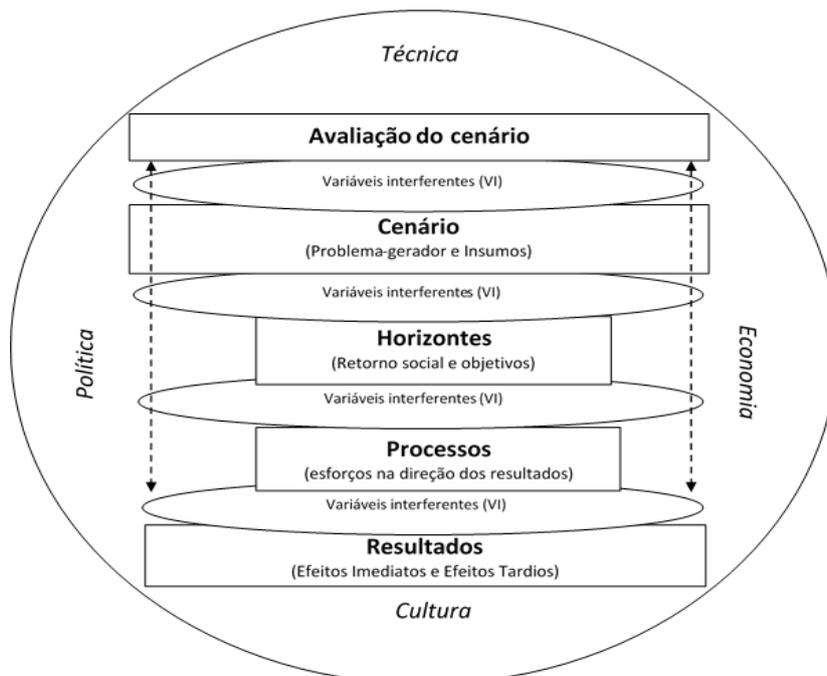


Figura 13: Organizador Gráfico Lógico

Nas seções a seguir, encontram-se alguns detalhamentos sobre o conceito, os motivos e a forma de obtenção das variáveis derivadas (L , W , P , P' , f , f') daquelas atribuídas (E , T , H) pelos respondentes no questionário, bem como as estratégias matemáticas e estatísticas utilizadas na comparação entre tais variáveis, com o auxílio dos softwares Excel Microsoft e Action (Estatcamp, 2014). Na sequência, detalhamos os procedimentos da análise de conteúdo realizada com o uso do software NVivo (QRS International, 2014).

a. Questionário bidimensional

Os questionários bidimensionais utilizados como referência para a análise de resultados corresponderam a uma compilação dos questionários originais para cada respondente de forma individual. Ou seja, realizamos uma síntese das respostas numéricas dadas pelos respondentes em cada questionário bidimensional enviado e construímos um questionário-síntese para cada um (egresso, professor e servidor), contendo as médias, desvios-padrão e coeficientes de variação para cada variável original (E, T e H) julgada (Apêndice J). De posse dessas médias, foram calculadas as variáveis derivadas (L, P, P', W, f e f'), em conformidade com os métodos e os motivos que se seguem.

Dentro desse cenário, as variáveis E e T produziram a variável L (lacuna) por meio de uma diferença (E-T), e são restritas à primeira dimensão do questionário. A variável H, existente nas duas dimensões, produziu a variável W (peso), por meio de uma ponderação em que o somatório dos H dos itens dentro de uma determinada categoria, na primeira dimensão, ou de uma certa categoria, na segunda dimensão, foi inserido no denominador e o H do item ou da categoria em questão foi colocado no numerador ($H_i/\sum H_i$). O peso produziu uma terceira variável, denominada prevalência da prioridade, que se referiu à primeira dimensão, Prevalência de Prioridade de Primeira Ordem (P), ou segunda dimensão, Prevalência de Prioridade de Segunda Ordem (P'), por meio de um produto entre ele, peso, e o fator f ou f', respectivamente ($W*f$ ou $W*f'$).

O fator de correção (de primeira ordem ou f; de segunda ordem ou f') possuiu duas formas de cálculo: na primeira dimensão, pela igualdade com L em que seus valores se confundem ($f=L$), e, na segunda dimensão, por meio do somatório das prevalências dos itens da categoria em questão ($f'=\sum P_i$). Com isso, por meio da percepção dos respondentes, obtivemos, na primeira dimensão: a ocorrência, subjetivamente, observada do item (E), o grau de importância absoluta do item julgado (T), correspondente à expectativa com sua ocorrência, o grau de discrepância entre o obtido e o esperado com item julgado ($L=E-T$), a importância relativa atribuída a cada item dentro de uma categoria (H) e essa mesma importância relativizada pela lacuna ($L=f$) e ponderada pelos pesos ($P=W*f$). Na segunda dimensão, obtivemos: o grau de importância relativa (H) atribuída a cada item pelo respondente e a prevalência de importância das categorias entre si ($P'=W*f'$).

Utilizar um *ranking* de graduação decimal de 1 à 10, na coluna H, possibilitou ao respondente estabelecer distâncias assimétricas entre as posições, de maneira a informar o valor relativo dos itens e não apenas sua posição relativa dentro do conjunto. Assim, pudemos ter uma ideia de quanto ele atribui mais importância a um item em relação ao outro em uma escala de intensidade. Em outras palavras, dois itens distantes pela posição ordinal tiveram a possibilidade de guardar maior proximidade de importância entre si que dois itens contíguos, o que pode ser interessante para análises do perfil do respondente. Contudo, os valores de H não foram, diretamente, aplicados ao cálculo das prevalências, sendo convertidos em pesos (W) e relativizados pelo fator f ou f' , que também varia em conformidade com a dimensão considerada.

A prevalência relativa de prioridade entre as categorias (P') trouxe consigo um diferencial em relação ao que obtivemos com o P dos itens. Vale lembrar que da composição de P e P' participam o fator f e f' , respectivamente, e o peso (W) do item ou da categoria. O peso é uma proporção do total das notas atribuídas em H aos itens da categoria, na primeira dimensão, ou às próprias categorias, se estivermos nos referindo à segunda dimensão do instrumento. Ao considerarmos o somatório das notas de prevalência de primeira ordem (P dos itens) como parte de suas próprias, a categoria trouxe para si, por meio do fator f' , a hierarquia de importância relativa (H) e as lacunas de desempenho (L) lá percebidas e, por meio de seu peso (W), relativizou indiretamente seu próprio H, atribuído de forma direta pelo respondente, na composição de sua prevalência de segunda ordem (P'). Ao proceder assim, como nos itens, mantivemos implícita a ideia de que a atenção dos tomadores de decisão deve ser, também, condicionada por múltiplos critérios. Ou seja, o ataque a um problema na intervenção deve ocorrer não apenas porque os respondentes do questionário, em suas preferências, consideram a categoria menos ou mais relevante em relação às demais. Nesse processo, além da relevância relativa da categoria, expressa em H e comunicada ao seu P' por meio do W, o P' agregou, ainda, informações da primeira dimensão (conjunto de itens da categoria), na forma do fator f' . Tal conjunto continha tanto itens com reduzida importância (expressa no H da primeira dimensão) e uma baixa expectativa de ocorrência (expressa na coluna percepção teórica T), quanto itens com grande importância relativa (H) e elevada expectativa de ocorrência (T). Esses graus de importância H e expectativa T, trazidas da primeira para a segunda dimensão pelo fator f' , puderam reafirmar ou modificar a posição hierárquica (H) anterior da categoria considerada, ao compormos a coluna de prevalência (P'). A reafirmação ou modificação dessa posição pode tanto alterar o julgamento da hipótese de nulidade nas comparações

estatísticas entre categorias, quanto se refletir na agenda de prioridades do gestor da intervenção, condicionando a implementação de estratégias para solução de problemas a partir de um critério (item) específico.

Nesse contexto, o uso de pesos possibilitou maior robustez ao sistema, tornando-o mais estável e deixando a prevalência (P ou P') menos sensível a variações nos valores que a originaram. A estabilidade e robustez do sistema é uma das exigências da técnica *Swing Weigthing* (Neiva & Gomes, 2007) da qual deriva nosso instrumento. Em uma ilustração concreta realizada por meio de testes empíricos do instrumento, a elevação para 10, nas notas da coluna H nos itens da categoria II, uma proporção média de 10,65%, causou uma pequena elevação de apenas 0,72% no valor do somatório das prevalências quando elas foram o produto da lacuna L pelo peso relativo W. Ao considerarmos as variações individuais para cada item da categoria II, obtivemos que, para uma elevação da mesma ordem em H, a média de elevação das prevalências foi de 0,45%. O mesmo pôde ser extrapolado para os itens da categoria I, onde a elevação de seu H na proporção média de 18,9%, produziu uma pequena elevação de 2,13% na soma de todas as prevalências desse grupo e assim por diante nas demais categorias, indicando a dependência mútua dos pesos na determinação da prevalência (P ou P'), o que não ocorreu quando ela foi calculada por meio do produto direto da lacuna pela nota H. Neste caso, considerando a mesma proporção de aumento do H dentro, por exemplo, da categoria II, tivemos uma elevação do somatório da prevalência P em 11,2% e uma elevação média dos valores individuais da prevalência P de cada item na proporção de 10,64%, o que é muito acima dos valores obtidos com o uso de pesos em lugar do produto direto da lacuna pela nota H.

Ainda, o uso de pesos tornou o somatório das prevalências P ou P' uma constante em relação ao número de elementos (n) da série somada, na medida em que cada prevalência, individualmente, se tornou uma grandeza inversamente proporcional a " n " e diretamente proporcional ao peso e ao fator f ou f' com o qual se relaciona. Outra propriedade dos pesos residiu no fato de serem inversamente proporcionais ao somatório dos dados que lhes deram origem, ou seja, H, a fim de manterem constante o valor do somatório das prevalências, o qual originaram. Essas propriedades garantem que a transposição do somatório das prevalências P dos itens para o cálculo das prevalências P' das categorias não sofra interferência do " n " inerente a cada conjunto de itens dentro da categoria, mas agregue as variações relativas à sua lacuna e ao seu H, tornando-os comparáveis entre si em um *ranking*.

Consideramos, ainda, que a nota H é um valor relativo e o peso é um valor derivado da relação dessas notas entre si, dentro da categoria considerada. Assim, o uso de pesos transportou para a prevalência um caráter duplamente relativo (um derivado da subjetividade do respondente do questionário, outro derivado da objetividade das notas já cunhadas), transformando cada prevalência (P ou P') em uma proporção variável do conjunto de valores presentes em H, não podendo se dizer o mesmo quando usamos o produto direto das notas H com a lacuna L. No cálculo da prevalência de uma categoria, o uso do somatório das prevalências dos itens que lhe compõem, como propõem Neiva & Gomes (2007), permitiu evitar que o número de itens interferisse diretamente sobre o valor encontrado, uma vez que esse número varia de categoria para categoria e poderia gerar um hiperdimensionamento dos valores, bem como um posicionamento relativo equivocado. Assim, mantivemos a fidelidade do *ranking* aos valores atribuídos aos itens, sem prejuízo ao caráter, duplamente, relativo das prevalências das categorias. Além disso, o uso do H e a conseqüente ponderação com os pesos (W) garante que pequenos fatores de correção (f ou f') em itens ou categorias com grande importância relativa (H) ganhem o destaque necessário para chamar a atenção dos gestores do programa e ascender esse item ou categoria na escala de prioridade ou, do contrário, grandes fatores de correção podem ser minimizados quando a importância relativa do item, na primeira dimensão, ou da categoria, na segunda dimensão, for pequena no panorama mais geral do programa, modificando as estratégias dos gestores.

É importante, ainda, esclarecer algumas questões sobre os limites valorativos das variáveis L, P e P' construídas a partir dos valores numéricos atribuídos pelos respondentes às variáveis E, T e H. A amplitude possível para a P e P' foi dependente do H, que pôde variar em escalas decimais de 1 a 10, das lacunas (L), que possuíam como menor valor possível -4 e como maior valor possível +4, e dos pesos (W), cujos valores são interdependentes e variaram, empírica e conjuntamente, na medida em que ocorria variação em uma ou mais notas atribuídas ao H. Assim, nos testes tivemos que, para combinações entre os extremos de 1 e 10, atribuídos a H, e -4 e +4, atribuídos às lacunas, as prevalências (P ou P') podiam variar de -25 a +25, para os itens da categoria I, de -100 a +100, para os itens da categoria II, de -36,36 a +36,36, para os itens da categoria III, e de -16,67 a +16,67, para os itens da categoria IV, todos esses valores interferindo diretamente sobre as prevalências das categorias na segunda dimensão. Contudo, é necessário frisar que, nos testes, tais valores potenciais apenas foram alcançados quando ocorreu a variação idêntica de todos os valores do item dentro da categoria, havendo inúmeras possibilidades que

diferiram entre esses limites quando a atribuição de valores ladeados pelos extremos 1 e 10, para H, e -4 e +4, para a lacuna, variaram suas combinações ou não foram aplicados, igual e simultaneamente, a todos os itens. Se recorrermos à Análise Combinatória para solucionarmos esta questão veremos quão complicado isso se torna. As possibilidades em H correspondem a uma Permutação com 100 elementos (100 fatorial ou, na notação técnica, 100!). Contudo, é uma Permutação na qual não existe a necessidade de se esgotar todos os elementos disponíveis, o que dificulta a previsão de ocorrências. Além disso, sendo a prevalência o produto $W \cdot f$, existiram as possibilidades trazidas pelo cruzamento entre a Permutação ocorrida em H e os valores aleatórios de -4 a +4 das lacunas. Tal cruzamento se deu, indiretamente, por meio dos pesos que, ainda, sofriam modificações recíprocas conforme a permuta ocorria, interferindo nos valores dos demais itens de forma cruzada, mesmo que estes não tivessem alterados os seus valores de H. Tudo isso elevou à enésima potência o número de possibilidades combinatórias entre os valores, tornando a definição de uma referência valorativa a priori bastante complicada, onerosa e pouco eficiente para os fins a que se destinaria: servir como um parâmetro para a avaliação da grandeza absoluta da P ou P', uma vez que o maior mérito da prevalência é seu valor relativo dentro do conjunto de dados.

O questionário bidimensional construído e tratado dessa forma, e aplicado simultaneamente ao questionário sociodemográfico, visou, ainda que dentro de uma lógica quantitativa, valorizar aspectos da subjetividade que, segundo Minayo (2009b), costumam ser negligenciados nesse tipo de instrumento e reduzem as possibilidades de vislumbrar os critérios e referências utilizados pelo respondente na emissão de seu julgamento como, por exemplo, as escalas de satisfação do usuário muito utilizadas nos serviços de Saúde. Ainda que caiba uma série de ponderações a respeito de vários outros critérios de ordem subjetiva que compõem o arsenal de referências do respondente, o questionário utilizado possibilitou um melhor julgamento pela diversificação das formas de observação de um mesmo objeto, claramente, multideterminado. Ao final, o questionário permitiu obter, seja por meio das variáveis originais, seja por meio das variáveis derivadas, a percepção dos atores quanto a cada critério apresentado como itens para julgamento, possibilitando a emergência de critérios para o agendamento de intervenções e aprimoramento do curso por seus gestores.

Contudo, a elaboração dos critérios de referência pelos gestores do programa pode ser facilitada com o tratamento dos dados, a fim de que se tornem ferramentas mais práticas. Para isso, além de sua compilação em médias dos valores numéricos atribuídos pelos

respondentes e distribuídas em diversos formatos de planilhas (Apêndices I, J, K, L), foram realizados dois outros tratamentos sobre essas médias: a ordenação das lacunas em quartis (Apêndices M e N), para ranqueamento das prioridades gerais dos itens, e a organização das variáveis em gráficos radar, para sua melhor visualização.

Assim, nas planilhas dos Apêndice J, podem ser visualizadas as médias de cada item para as variáveis originais E, T e H, com seus desvios-padrão e coeficientes de variação, bem como as variáveis derivadas L, W e P, para os três atores, possibilitando uma visão panorâmica sobre os dados. No Apêndice J é possível observar as médias de cada item para a variável original H, com suas medidas de dispersão, e as variáveis derivadas W e P'. No Apêndice K é possível compararem-se os valores de L para cada ator e item dentro de uma categoria. E no Apêndice L é possível verem-se os valores de P hierarquizados dentro de uma categoria para os diferentes atores. Tais planilhas, por si só trazem informações relevantes que permitem algum nível de avaliação dos resultados obtidos, contudo, maiores detalhes puderam ser visualizados com os dois tratamentos complementares.

Nessa perspectiva, em conformidade com o referencial teórico adotado e apoiando-nos nas experiências trazidas por Nepomuceno *et al* (2010), Nepomuceno e Costa (2012) e Freitas *et al* (2008) e, à guisa das recomendações de Langford (2006) e Murteira, Ribeiro, Silva e Pimenta (2002), tratamos os resultados de lacuna (L) do questionário por meio de Quartis determinados pelo modelo exclusivo (Q_{Exc}) para amostras ímpares de resto três, utilizando a sintaxe *Quartil.Exc(matriz;quarto)* do software Excel-2010. Isso possibilitou o ordenamento das discrepâncias entre o desempenho observado do programa e a expectativa do respondente quanto a esse desempenho, expressa pela variável L, conforme sua magnitude, em quatro níveis de prioridade, crítica, alta, moderada e baixa, sendo valores mais negativos aqueles considerados com maior prioridade. Esse ordenamento em quartis ocorreu entre os itens, independentemente dos limites da categoria a que pertenciam, permitindo uma priorização geral dos itens quanto à atenção merecida em relação ao grau de atendimento das expectativas dos respondentes.

O segundo tratamento para apresentação dos dados do questionário se deu na forma de sua organização em gráficos radar. Essa organização ocorreu de três formas: 1-comparando-se o comportamento de P' em relação aos atores; 2-comparando-se a variável L entre atores, dentro de uma categoria; 3-comparando-se o nível de prioridade geral das questões de um ator com os demais dentro de uma categoria. Plotadas em um gráfico, as

variáveis analisadas apresentam, visualmente, tendências que existem nos dados e podem passar despercebidas pela visualização nas tabelas e planilhas. Nos gráficos assim organizados, quanto mais ao centro localizados os pontos de uma curva, maior a prioridade considerada ao caso. Assim, para uma categoria, cujos pontos sejam mais centrais que as demais, significa que os respondentes lhe atribuíram maior importância; para um item, cujo valor de L seja mais central, implica que a discrepância desempenho-expectativa foi grande; e, para o terceiro caso, um outro item, que corresponda a um valor mais próximo do centro do gráfico, entendemos estar o item em um quartil de maior prioridade. Em outras palavras, um posicionamento central pode representar uma maior necessidade de atenção pelo gestor do programa. Vale mencionar que a validação do instrumento se ateve às duas primeiras fases sugeridas por Pasquali (2010). Assim, procedemos à fase teórica, em que a análise documental e a literatura científica que permitiram sua elaboração foram capazes de consubstanciar a definição constitutiva e operacional de sua estrutura e seus atributos, e à fase empírica, na qual ocorreu a validação semântica e operacional do instrumento, por meio de testes-piloto e sua reconfiguração. A terceira fase, analítica, com testes estatísticos, não foi uma meta, pois nossa pesquisa possuiu pretensões qualitativas para a interpretação do instrumento, sem aspirações de generalização ampla de seus resultados, ainda que ele congregasse atributos também quantitativos e uma análise estatística tenha sido realizada para auxiliar a interpretação de seus resultados finais, juntamente com sua plotagem em gráficos radares e planilhas, mas sem a ambição da generalização. Além disso, como permitem entender Campos (2004) e Minayo (2009b), a associação concomitante de entrevistas é capaz de legitimar os resultados do instrumento e de minimizar, pela triangulação, os vieses advindos da ausência da validação estatística, dada a natureza da pesquisa e objetivos almejados. A Figura 14, permite uma visualização do método de avaliação perceptiva permitida pelo questionário elaborado em nosso estudo.

Quanto à análise estatística utilizada, adotamos o protocolo a seguir. Após aplicação do teste de Kolmogorov-Smirnov, concluímos a fuga da normalidade para os dados no interior da população (egressos, professores e servidores), das categorias (I, II, III e IV), das variáveis (E, T, L, P e P') e dos quartis (baixo, moderado, alto e crítico). Considerando todos os dados em conjunto, de fato, talvez pudessemos assumir sua normalidade, entretanto, o número de dados foi demasiadamente pequeno para garantir confiabilidade a uma possível normalidade existente em cada grupo e, assim, optamos pelo uso de testes não-paramétricos, como o teste de Kruskal-Wallis, em lugar da ANOVA-one way, ao qual é análogo, sem a suposição de normalidade e independência dos dados, e o

teste de Friedman, uma alternativa quando existe a possibilidade de variações diferentes entre as populações avaliadas e quando os pressupostos de normalidade não estão assegurados de forma a possibilitar o teste de experimentos em blocos ao acaso em uma ANOVA regular. Testes não-paramétricos não fazem suposições sobre a distribuição dos dados, assim, seu poder em relação ao teste paramétrico, se as populações forem realmente normais, é menor, o que, contudo, não comprometeu os resultados possíveis do trabalho (Campos, 2001; Siegel & Castellan, 2006; Estatcamp, 2014).

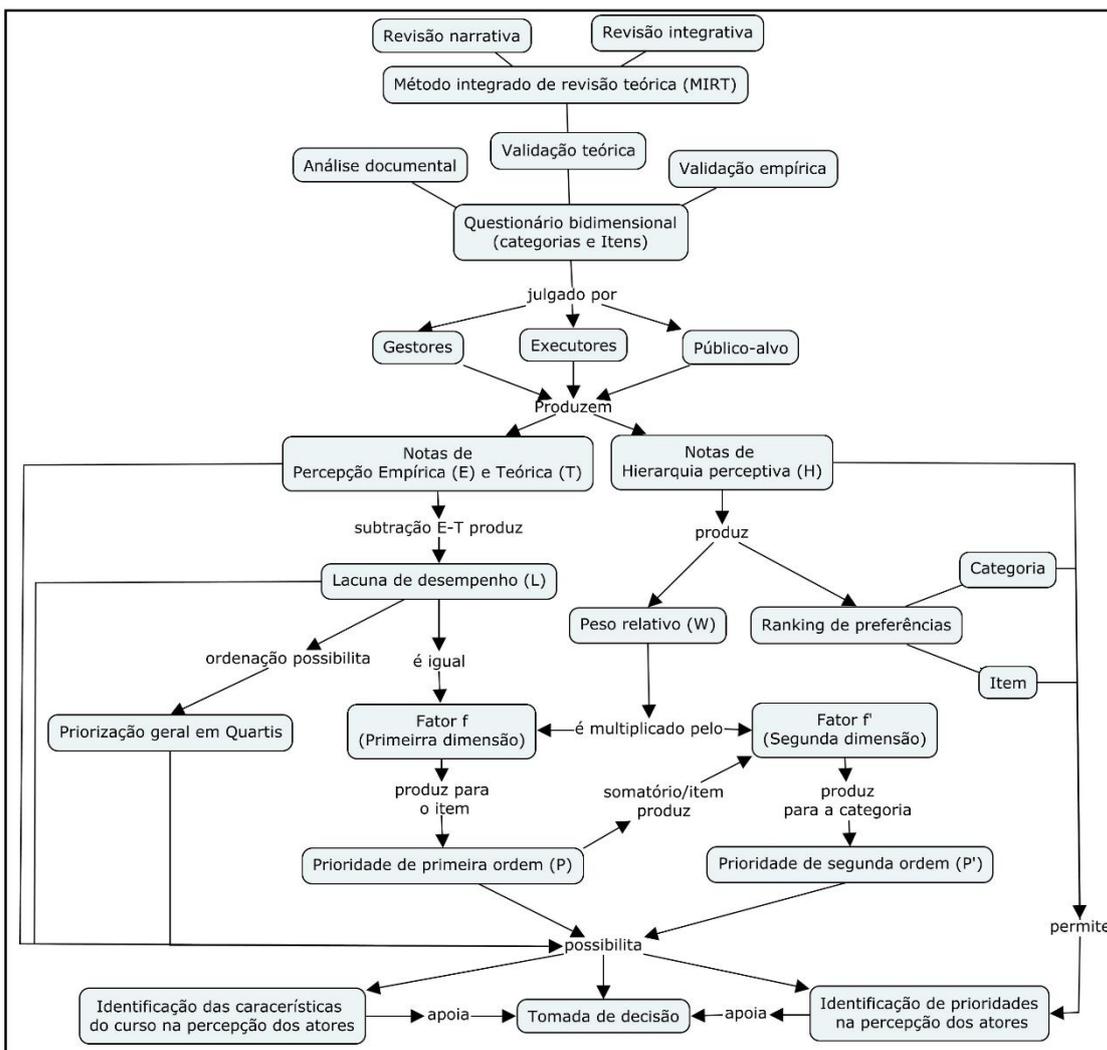


Figura 14: Método de avaliação perceptiva por meio de questionário (MAP).

A fim de se obter maior eficiência nas análises, realizamos comparações múltiplas entre grupos de forma simultânea à análise de variância, seja no teste de Kruskal-Wallis, para dados independentes, seja no teste de Friedman, para dados pareados, por meio do uso do *software* Action incorporado ao *software* Excel. Ainda que testes independentes, como o Mann-Whitney, pudessem ser utilizados como um pós-teste associado ao Kruskal-Wallis, para a comparações duas-a-duas, o uso de comparações múltiplas, permitiu excelentes resultados, com considerável ganho de tempo, atendendo as necessidades do presente

estudo (Pestana, 1994; Campos, 2001; Dawalibi, Goulart, Aquino, Witter, Buriti & Prearo, 2014).

A estatística que o Action utiliza, é a que se segue, baseada nas proposições de Siegel e Castellan (2006) e sobre a qual se fundamenta a lógica do *software* (Estatcamp, 2014):

- **Kruskal-Wallis²⁴**

$$|R_i - R_j| \geq Z_{\left(\frac{\alpha}{k(k-1)}\right)} \sqrt{\frac{N(N+1)}{12} \left(\frac{1}{n_i} + \frac{1}{n_j}\right)}, \text{ em que}$$

- para k grupos, o número de comparações é de $\frac{k(k-1)}{2}$;
- n_i e n_j são os tamanhos da amostra dos grupos i e j respectivamente;
- $N = n_1 + n_2 + \dots + n_k$ o número total de elementos considerados em todas as amostras;
- R_i e R_j são os efeitos dos postos (*ranks*) dos grupos i e j respectivamente;
- $|R_i - R_j|$ é a diferença observada;
- $Z_{\left(\frac{\alpha}{k(k-1)}\right)} \sqrt{\frac{N(N+1)}{12} \left(\frac{1}{n_i} + \frac{1}{n_j}\right)}$ é a diferença crítica.
- H_0 pressupõe igualdade entre os grupos comparados, se a desigualdade da fórmula se concretiza, rejeita-se H_0 .

- **Friedman²⁵**

$$|R_i - R_j| \geq Z_{\left(\frac{\alpha}{k(k-1)}\right)} \sqrt{\frac{N \times k(k+1)}{6}}, \text{ em que}$$

- para k grupos, o número de comparações é de $\frac{k(k-1)}{2}$;
- k é o número de grupos;
- N é o número de blocos;
- R_i e R_j são a soma dos postos (*ranks*) dos grupos i e j respectivamente, definidos na equação;
- $|R_i - R_j|$ é a diferença observada;
- $Z_{\left(\frac{\alpha}{k(k-1)}\right)} \sqrt{\frac{N \times k(k+1)}{6}}$ é a diferença crítica.
- H_0 pressupõe igualdade entre os grupos comparados, se a desigualdade da fórmula se concretiza, rejeita-se H_0 .

²⁴ <http://www.portaaction.com.br/tecnicas-nao-parametricas/teste-de-kruskal-wallis>

²⁵ <http://www.portaaction.com.br/tecnicas-nao-parametricas/teste-de-friedman>

Esses testes, em lugar de utilizarem os valores brutos para o cálculo estatístico, utilizaram os postos desses dados organizados em um *ranking*, possuindo cada posto o mesmo sinal do valor original (Estatcamp, 2014).

Na organização das médias dos valores atribuídos pelos respondentes, fizemos uso do desvio padrão e do coeficiente de variação para fornecer uma referência do comportamento dessas médias em relação aos dados originais e, algumas vezes, apresentamos as médias das médias, com a intenção de fornecer uma visualização sintética dos valores com os quais trabalhamos, ainda que médias não sejam os parâmetros mais adequados para dados não-paramétricos (Vieira, 1981, 1999; Pimentel Gomes, 2000). Nessa lógica, as médias oriundas das diferentes respostas ao questionário 1 de pesquisa, permitiram a constituição de três quadros-síntese demonstrativos dos resultados compilados para os itens de cada ator (Apêndice J) e um para as categorias (Apêndice K), os quais foram organizados de diferentes maneiras (Apêndices K, L, M, N, O) e permitiram as análises estatísticas, seguindo as orientações do software Action (Estatcamp, 2014).

b. Entrevistas

A análise dos resultados da entrevista ocorreu com auxílio do *software* NVivo (Nodari, Soares, Wiedenhof & Oliveira, 2014; QSR International, 2014), para a análise qualitativa temática do conteúdo manifesto, utilizando o critério de presença recorrente do referente na agregação dos recortes semânticos dentro das categorias (Castro, Abs & Sarriera, 2011). Para tanto, as entrevistas foram gravadas e transcritas de forma semi-literal, com algumas correções gramaticais e eliminação da fala do entrevistador, de trechos que representassem retomadas de pensamento, interjeições, expressões não linguísticas e organizações desconexas do raciocínio que não transportassem informação clara e relevante. Por questões operacionais de força maior, referidas aos respondentes e que, de outra forma, poderia levar à perda de fontes, duas entrevistas precisaram ser coletivas, uma com três e outra com dois respondentes. Ambas seguiram os mesmos procedimentos na transcrição. Contudo, não havendo necessidade prévia de análise individual dos enunciados, nem indicação para isso pelos dados coletados, estes não foram discriminados com a identificação particular de cada respondente, sendo considerado um corpo único de respostas para cada entrevista.

Inicialmente, após uma pré-análise que envolveu a definição da origem das informações e do corpus a ser analisado, bem como dos procedimentos de coleta e análise e a leitura panorâmica e exploratória dos conteúdos de fala, para interpretação global e extração indutiva das hipóteses de análise, utilizamos os componentes da MLH (cenário, horizontes, processos e resultados) como categorias ou temas teóricos prévios para uma segunda leitura das entrevistas, já na fase de categorização. Para isso, nos apoiamos nas hipóteses, já constituídas na primeira fase, como indicadores de conteúdo, em um processo dedutivo, classificando-as em conformidade com os componentes da MLH (Figura 15). Nessa segunda leitura, uma primeira categorização dedutiva de trechos ou referências de fala foi realizada dentro do *software* NVivo, que utiliza a expressão *codificação em nós* para se referir ao processo de agregação dos recortes semânticos em temas (Castro, Abs & Sarriera, 2011; QSR International, 2014).

Cenário
• Não houve análise sistemática do cenário e das necessidades e prioridades de formação
• A criação e gestão inicial do curso foram tributárias do desejo político e das aspirações ideológicas de um pequeno grupo envolvido com a Saúde Coletiva, em um cenário favorável
• Há um distanciamento entre SES-Go e UFG nas ações referidas ao currículo
• A distância entre SES-Go e UFG é minimizada pelo papel do NESC
• Não houve um diálogo mais democrático e ampliado entre as Secretarias envolvidas e a UFG
• Não houve um diálogo mais democrático e ampliado entre as Secretarias envolvidas e a SES-Go
• Existe uma tendência mais acadêmica e tradicional do currículo
• Existe percepção quanto à necessidade de superação da tendência tradicional e acadêmica do currículo
• Existe conflito quanto à compreensão das especificidades do MP em relação ao MA;
• Não existe, na SES-Go, uma política de formação orientada por demanda e dirigida para o acompanhamento e acolhimento do servidor-egresso
Horizontes
• Existem preocupações com a qualificação do sistema de Saúde
• Existe o desejo de que os resultados sejam aplicáveis
• O egresso necessita desenvolver competências para atuar no SUS
Processos
• Existe centralização na definição de objetivos, conteúdos e estratégias operacionais, tanto didáticas, quanto administrativas
• As estratégias de ensino se orientaram, predominantemente, por didáticas tradicionais e disciplinares
• As tentativas de aplicação das metodologias ativas de aprendizagem foram pontuais e fruto de esforços pessoais
• A escolha do curso e do tema de pesquisa é responsabilidade pessoal do servidor-egresso
Resultados
• Há dificuldade de aplicação dos resultados do curso
• As ações de aplicação das competências são responsabilidades pessoais do servidor-egresso
• Elementos políticos, econômicos e culturais condicionaram o alcance dos resultados

Figura 15: Hipóteses de trabalho utilizadas para orientar a análise do conteúdo das entrevistas e extraídas após a leitura panorâmica e exploratória do material.

Realizada a categorização dedutiva inicial, partimos para uma releitura do material já agregado nas respectivas categorias, como permitido pelo *software*, realizando sua fragmentação em subcategorias proposicionais indutivas, em conformidade com as mensagens veiculadas por cada trecho codificado. Finalizada a subcategorização no interior de cada categoria prévia estas foram eliminadas e as subcategorias proposicionais constituídas se tornaram categorias proposicionais independentes propensas a uma nova agregação indutiva em temas-síntese de grupos de categorias proposicionais, os quais se constituíram nas seis categorias finais de análise do presente trabalho: ação coletiva, fatores políticos, econômicos e culturais, diferenças entre modalidades de pós-graduação, critérios e indicadores do organizador gráfico, nascimento e amadurecimento do curso e orientação curricular.

Ainda que tenhamos utilizado um *software* e medido algumas frequências e, em certa medida, tenhamos estabelecido critérios (validade) e regras (confiabilidade) prévios e procurado atribuir alto grau de objetividade à análise, não adotamos o paradigma quantitativo como eixo das inferências e interpretações. O paradigma qualitativo esteve presente não apenas nos procedimentos técnicos empreendidos, mas, sobretudo, sustentou os pressupostos teóricos da análise. Tal posicionamento se caracterizou por meio da adoção dos princípios axiomáticos da credibilidade (acreditação processual dos critérios), dependência (relativização da regra frente à emergência dos dados), confirmabilidade (confirmação subjetiva das informações) e transferibilidade (relativização contextual dos achados), na esteira do que propõem Castro, Abs e Sarriera (2011).

Desse modo, o procedimento adotado considerou que, em uma análise de conteúdo, é possível, em um primeiro momento, se fragmentar um texto em temas estruturantes mais gerais e, em seguida, reanalisar cada categoria levantada, a fim de verticalizarmos em sua compreensão e averiguarmos a existência de excessiva fragmentação ou complexidade das unidades de análise, reestruturando novos temas. Assim, segundo um determinado marco teórico-conceitual e frente a um específico conjunto de indicadores de conteúdo, de hipóteses e de objetivos, nos é possível extrair mensagens em diferentes níveis, dentro de um texto. Contudo, disjunções, conflitos ou contradições entre conclusões diferentes sobre um mesmo material analisado com a mesma técnica podem ocorrer em análises fundamentadas por bases epistemológicas distintas, o que não caracteriza, necessariamente, um erro analítico, mas ausência de diálogo ente os modelos teóricos adotados. O reagrupamento das categorias proposicionais em temas-

síntese partiu desse princípio e da compreensão de que são possíveis olhares diferentes sobre o mesmo objeto, o qual não possui uma essência ontológica única (Mol, Law e Hassar, 1999) e pode ser caracterizado por diversas perspectivas e, no caso de um texto, também em conformidade com seu conteúdo manifesto ou latente: presença de um elemento ou ausência de outro elemento, frequência ou intensidade dessa ausência ou presença, correlações sintáticas ou semânticas entre elementos, estrutura do discurso e coesão de ideias, valores e conceitos subsumidos ou explícitos, expressões faciais e corporais, pausas, interjeições ou manifestações sonoras e todos esses elementos podem ser interpretados de diferentes formas, na dependência do modelo teórico que dá suporte à análise (Bardin, 2009; Castro, Abs & Sarriera, 2011).

Assim, quando houve dúvida sobre a categoria na qual se inserir um trecho, refletíamos se as categorias concorrentes haviam sido bem construídas dentro do nosso modelo conceitual, se eram mutuamente excludentes ou se havia necessidade de sua redefinição conceitual. Em seguida, verificávamos se estávamos interpretando o trecho de fala de forma coerente com seu contexto na entrevista e com nosso modelo conceitual e como poderíamos inseri-lo no argumento que construiríamos a partir da análise, ou seja, qual sua utilidade prática para se aceitar ou contestar nossas hipóteses, isso facilitava a identificação de sua mensagem. Em terceiro, avaliávamos a possibilidade de fragmentar o trecho em unidades de sentido menores, que contemplassem ambas as categorias com mensagens distintas. Por último, utilizávamos o mesmo trecho nas diferentes categorias, quando a dupla mensagem não podia ser fragmentada sintaticamente, tendo a certeza de que uma categoria não comportava a mensagem da outra. Ocorreu, algumas vezes, de a dúvida ser sanada, também, por medidas mais pragmáticas, muitas vezes não percebidas de imediato e não recomendadas, por comprometerem os princípios da objetividade, exaustividade e da pertinência. Assim, houve casos de iminente e abortado desprezo de uma categoria em detrimento de outra considerada mais importante, em função da dependência daquilo que pretendíamos alcançar com as conclusões obtidas e da relação de importância entre elas para seu alcance, ainda que o trecho de fala permitisse sua fragmentação ou dupla codificação.

Nesse processo, surgiu, ainda, o desejo, prontamente reprimido, de se incluir um trecho de acordo com a quantidade e origem do conteúdo de uma categoria em relação a outra, ou seja, uma categoria considerada central para as hipóteses e que possuísse um número reduzido de referências (trechos) ou fontes (origem) em relação à categoria

concorrente, surgia, algumas vezes, como uma candidata mais atraente à inclusão do trecho, a fim de conferir a ela maior legitimidade. Essas duas situações-limite foram, facilmente, superadas pela atenção constante na possibilidade de maior fragmentação de um trecho de fala. Apesar de tais medidas não se constituírem em um erro fatal para a análise, podem comprometer a fidedignidade de algumas conclusões, caso não adotemos a coerência necessária em todo o corpo analisado, a fim de assumir o mesmo critério em toda situação semelhante, em uma expressão da subjetividade e da arbitrariedade existentes nesse tipo de análise e que pode ser minimizada com a ajuda de juízes do processo (*peer review*). Ciente de tais implicações, na perspectiva que orienta Campos (2004), submetemos a análise à revisão por mais dois pesquisadores, que corroboraram seis das oito categorias iniciais, suscitando a realização de alguns pequenos ajustes em seu conteúdo. Suas considerações foram discutidas e assimiladas no modelo final da análise. Associando a esta revisão o fato de adotarmos um método triangulado, acreditamos ter sido possível obter uma fidedignidade bastante aceitável dos resultados da análise qualitativa das entrevistas. De um modo bem parcimonioso, tais situações ocorridas durante a análise nos levam a pensar nas proposições de Mol (1998, 2007), Mol, Law e Hassar (1999) e Moraes (2010) para a percepção múltipla da realidade e para a noção de que uma categoria é sempre um elemento arbitrado a partir das percepções de quem o constitui.

Com tais pressupostos, empreendemos as análises do presente trabalho e pudemos coletar informações importantes que redundaram na melhor compreensão do programa e possibilitaram a identificação de alguns critérios úteis à avaliação de situações e contextos semelhantes, como convém a uma análise qualitativa (Yin, 2005; Minayo, 2009b).

3.3 Compromisso ético

O presente trabalho, foi aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, Secretaria de Estado da Saúde de Goiás e Universidade Federal de Goiás (Apêndice P), sendo destinado a uma avaliação de programas junto às instituições eleitas como campo de estudo, não se ocupando do manejo de dados pessoais dos participantes, mas de dados referidos ao programa em estudo, sobre o qual emitiram sua opinião e parecer, disponibilizando sua produção acadêmica para análise.

Todos os cuidados necessários à preservação da integridade física, psicológica e moral dos participantes foram seguidos, cumprindo os princípios de: segurança (não colocar em risco ou desconforto os participantes ou beneficiários), voluntariedade (obter participação por consentimento), confidencialidade (primar pelo sigilo dos dados e das informações obtidos, de forma a evitar constrangimento público), absenteísmo (direito de se omitir ou se ausentar sob qualquer pretexto e a qualquer tempo), transparência (honestidade quanto aos motivos que levaram à implementação da avaliação e acesso aos resultados dela advindos) e imparcialidade (ausência de julgamentos tendenciosos por parte do avaliador) tais princípios foram garantidos aos partícipes já no início dos trabalhos e, regularmente, lembrados em seu decorrer, selando um compromisso com o disposto na Resolução CNS 466/2012 e nos termos de consentimento e autorização.

4. DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 Características do objeto de pesquisa

De acordo com informação disponibilizada no site da Capes²⁶, identificamos, ao todo, nove Grandes Áreas de Conhecimento. A Grande Área “Ciências da Saúde” é composta por nove subáreas denominadas Áreas de Avaliação, possuindo cada uma um representante de área com seus suplentes (ou adjuntos)²⁷. Dentre elas encontramos a “Saúde Coletiva”, na qual se situam 75 programas, totalizando, aproximadamente, 44 cursos de mestrado acadêmico, 32 de mestrado profissional e 33 de doutorado, no Brasil. Em termos de Centro-Oeste são, apenas, três cursos de MP, dois de MA e um de doutorado na área de Saúde Coletiva. Dentro desse cenário encontramos o programa de mestrado profissional em Saúde Coletiva da UFG.

O MPSC-UFG, objeto deste trabalho, é resultado das preocupações do Sistema Único de Saúde (SUS) com a qualificação de seus trabalhadores para atendimento às suas necessidades, tendo a SES-Go como entidade demandante junto à UFG, como responsável pela articulação junto às Secretarias Municipais de Saúde e como intermediária da verba

²⁶ O total de áreas do conhecimento pode ser conferido em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_072012.pdf

²⁷ Os coordenadores de área podem ser conferidos em <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/coordenadores-de-area/91-conteudo-estatico/avaliacao-capes/6866-relacao-dos-atuais-coordenadores-de-area>

destinada pela União para tal objetivo, no Estado de Goiás. Inicialmente, a operacionalização desse programa de mestrado se deu em parceria com a Universidade Federal da Bahia-UFBA, em uma política destinada, principalmente, à alta gestão dentro do Estado. Em 2010, passou às mãos da UFG, data a partir da qual existem dados inseridos no sistema “Coleta Capes”, se estendendo a todos os trabalhadores da Saúde, havendo 25 vagas para discentes e contando com 14 professores permanentes, seis convidados e quatro docentes colaboradores da SES-Go, efetivo esse aumentado ao longo do tempo e chegando, atualmente, na quinta turma, com 25 docentes permanentes, cinco colaboradores vinculados aos serviços de Saúde na SES-GO, e cinco visitantes²⁸. A nota da última Avaliação Trienal Capes, de 2013, para esse programa foi 3 (Comissão de Avaliação, 2013ab).

4.2 Características do universo e dos respondentes

Em síntese, a análise dos dados sociodemográficos sobre os estudantes do curso de MPSC-UFG, a partir de suas fichas de inscrição, mostrou que todos os 25 egressos (com uma desistência) possuíam, à época, algum tipo de vínculo empregatício com a administração pública, seja no nível municipal, com Anápolis, Goiânia, Hidrolândia, Itapuranga, Jataí, Pontalina, seja no nível estadual, com o Estado de Goiás, seja no nível Federal, com a Universidade Federal de Goiás, às vezes apresentando vínculo com mais de uma esfera ou município.

Os docentes do programa, por sua vez, eram, em sua maioria, vinculados à Universidade, originados de diferentes unidades acadêmicas, tais como Instituto de Patologia Tropical e Saúde Pública, Faculdade de Enfermagem e Nutrição, Instituto de Ciências Biológicas, Faculdade de Odontologia e Faculdade de Medicina, com alguns convidados de outras universidades para aulas pontuais. Outros cinco eram originados dos quadros da SES-Go, todos com larga experiência na gestão de unidades dentro da Secretaria e na formação de recursos humanos. Além disso, vários desses docentes possuíam algum envolvimento com o Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva-NESC, entidade formada por representantes da academia e do serviço e grande responsável pela mobilização que criou o programa. Ainda, participaram quatro outros servidores não-docentes, que exercem, atualmente, a função de técnicos em cargo de chefia dentro da SES-

²⁸ <http://www.pos-saudecoletiva.prgg.ufg.br/p/6627-historico>

Go e contato direto com egressos do programa. Todos os professores e servidores eram residentes e trabalhadores na cidade de Goiânia. Ainda que convites à participação tenham sido realizados a egressos residentes ou trabalhadores em outras cidades, aqueles que se disponibilizaram a participar da pesquisa ficaram restritos às cidades de Goiânia, Anápolis e Aparecida de Goiânia, sendo vinculados à UFG, à SES-Go ou às Secretarias de Saúde de suas respectivas cidades, havendo um caso em que um deles havia já se desligado do serviço público.

O universo de convidados para participar desta pesquisa correspondeu a 57 indivíduos no total, sendo 24 egressos, 20 professores orientadores e coorientadores e 13 servidores da SES-Go. Desses, 22 participaram da entrevista, 30 responderam ao questionário e 34 (16 egressos, 9 professores e 9 servidores) corresponderam ao total de participantes entre entrevistas e questionários, sendo parciais de 7 egressos, 7 professores e 8 servidores (dos quais, 5 docentes) para as entrevistas e 16 egressos, 8 professores e 6 servidores para o questionário. Nessa amostra, dos 16 egressos que responderam o questionário, 7 participaram da entrevista. Para os professores, dos 8 que responderam ao questionário, 6 participaram da entrevista, e dos 7 que participaram da entrevista, 1 não respondeu ao questionário. No caso dos servidores, dos oito nomes sugeridos pelos outros cinco, quatro se dispuseram a participar dos trabalhos (totalizando os nove participantes dessa categoria), sendo que um desses quatro participou apenas do questionário e dois apenas das entrevistas (um participou das duas etapas), assim, dos 8 que participaram da entrevista, 3 não responderam ao questionário e dos 6 que responderam ao questionário, 1 não participou da entrevista. Esses e os dados que se seguem estão no Apêndice G.

O perfil sociodemográfico dos denominados respondentes, que participaram da pesquisa, pode ser sinteticamente descrito como se segue. Seis egressos atuam fora da cidade de Goiânia, sendo que dois deles mudaram sua cidade de atuação entre o início e o fim do mestrado, os demais respondentes mantiveram-se em Goiânia. Quanto à formação graduada, dentre os egressos, temos Educação Física (1), Enfermagem (6), Farmácia (1), Fisioterapia (1), Medicina (3), Nutrição (1) e Odontologia (3), dentre os professores, temos Biomedicina (1), Ciências Sociais (1), Enfermagem (2), Medicina (2), Odontologia (3) e dentre os servidores temos Nutrição (2), Odontologia (4) e Psicologia (1), sendo que dois não informaram sua formação inicial e não foi encontrado seu Lattes ou outra fonte fidedigna. Com relação à faixa etária, temos dos 16 egressos sete acima de 45 anos, sete entre 31 e 40 anos e dois abaixo de 30, todos os nove professores estão acima de 41 anos,

sendo cinco acima de 45, e todos os nove servidores estão acima de 41 anos, sendo quatro acima de 45. Apenas três respondentes, dos quais dois são egressos e um ex-professor da UFG, são celetistas, atualmente, tendo sido dois estatutários e um contrato à época do MPSC-UFG, todos os demais mantiveram o *status* de estatutário após o período de ocorrência do mestrado (uma exceção deve ser feita a um egresso que não informou sua condição). Entre os egressos, apenas quatro são do sexo masculino, entre os professores apenas um e entre os servidores apenas três, todo o restante é composto por respondentes do sexo feminino. Todos os egressos, com exceção de um, que possuía graduação, eram especialistas antes do mestrado, todos os professores eram já doutores à época e, no caso dos servidores, três eram doutores, dois eram mestres e os demais especialistas. Outros dados podem ser observados na Figuras 16 e 17, constituído a partir do questionário sociodemográfico (Apêndice F) e de consultas complementares ao currículo Lattes, ao Coleta Capes e às fichas de matrícula dos egressos.

4.3 Características dos pré-projetos de pesquisa e dissertações

O programa contemplou, à época da inscrição dos pré-projetos para a seleção dos candidatos, as seguintes linhas de pesquisa, conforme ficha de registro do candidato: Promoção e Educação em Saúde (9 trabalhos); Processos Gerenciais nos Serviços de Saúde (11 trabalhos); e Vigilância em Saúde (5 trabalhos). Essas linhas estavam divididas dentro das áreas de concentração: Cuidado em Saúde (3 trabalhos); Gestão de Processos e Serviços em Saúde (2 trabalhos); Gestão de Sistemas e Serviços em Saúde (19 trabalhos); Saúde Coletiva (1 trabalho).

Ao final, a produção intelectual do MPSC-UFG materializou-se na forma de 24 dissertações de um total de 25 alunos, havendo uma desistência por um aluno, segundo sua justificativa, por falta de tempo necessário à dedicação aos estudos, apesar de ter declarado, no ato da seleção, como outros oito candidatos, a possibilidade de dedicação exclusiva ao curso. Os temas das dissertações, tão diversos quanto possível, enfocaram desde questões técnicas, como a avaliação microbiológica, até questões de cunho mais genérico e mais próximo do tema central do programa (“Gestão dos Sistemas e Serviços de Saúde”), como a análise do perfil de servidores, passando por práticas educativas para crianças no Saúde da Família e concepções de escolares sobre drogas. Com exceção do aluno desistente, as

dissertações mantiveram correspondência com as linhas de pesquisa e áreas de concentração dos pré-projetos e com os mesmos quantitativos.

Respondente	Cidade anterior	Cidade posterior	Graduação	Titulação	Faixa etária	Sexo
Egressos	Anápolis**	Goiânia	Fisioterapia	Especialização	31-35 anos	Mulher
	Goiânia***	Goiânia	Farmácia	Especialização	31-35 anos	Mulher
	Itapuranga**	Anápolis	Educação Física	Especialização	26-30 anos	Homem
	Goiânia**	Goiânia	Odontologia	Especialização	41-45 anos	Homem
	Goiânia**	Goiânia	Medicina	Especialização	41-45 anos	Homem
	Goiânia***	Goiânia	Enfermagem	Especialização	41-45 anos	Mulher
	Goiânia**	Goiânia	Odontologia	Especialização	41-45 anos	Mulher
	Goiânia***	Goiânia	Enfermagem	Especialização	36-40 anos	Mulher
	Goiânia**	Goiânia	Enfermagem	Especialização	26-30 anos	Mulher
	Jataí***	Jataí	Enfermagem	Especialização	41-45 anos	Mulher
	Goiânia***	Goiânia	Medicina	Especialização	31-35 anos	Mulher
	Goiânia***	Goiânia	Enfermagem	Especialização	>45 anos	Mulher
	Goiânia**	Goiânia	Enfermagem	Especialização	31-35 anos	Mulher
	Goiânia***	Goiânia	Odontologia	Especialização	31-35 anos	Mulher
	Goiânia***	Goiânia	Medicina	Graduação	31-35 anos	Homem
Ap. de Goiânia***	Goiânia	Nutrição	Especialização	>45 anos	Mulher	
Professores	Goiânia**	Goiânia	Medicina	Doutorado	>45 anos	Homem
	Goiânia**	Goiânia	Biomedicina	Doutorado	41-45 anos	Mulher
	Goiânia*	Goiânia	Odontologia	Doutorado	>45 anos	Mulher
	Goiânia**	Goiânia	Medicina	Doutorado	41-45 anos	Mulher
	Goiânia**	Goiânia	Ciências sociais	Doutorado	>45 anos	Mulher
	Goiânia**	Goiânia	Enfermagem	Doutorado	>45 anos	Mulher
	Goiânia***	Goiânia	Enfermagem	Doutorado	41-45 anos	Mulher
	Goiânia***	Goiânia	Odontologia	Doutorado	41-45 anos	Mulher
Goiânia**	Goiânia	Odontologia	Doutorado	>45 anos	Mulher	
Servidores	Goiânia**	Goiânia	Odontologia	Doutorado	>45 anos	Mulher
	Goiânia***	Goiânia	Odontologia	Especialização	41-45 anos	Homem
	Goiânia**	Goiânia	Nutrição	Mestrado	>45 anos	Mulher
	Goiânia*	Goiânia	Nutrição	Especialização	41-45 anos	Mulher
	Goiânia**	Goiânia	Psicologia	Doutorado	>45 anos	Homem
	Goiânia**	Goiânia	Não informado	Especialização	41-45 anos	Homem
	Goiânia*	Goiânia	Não informado	Especialização	41-45 anos	Mulher
	Goiânia*	Goiânia	Odontologia	Doutorado	41-45 anos	Mulher
Goiânia**	Goiânia	Odontologia	Mestrado	>45 anos	Mulher	

Figura 16: Perfil sociodemográfico dos respondentes da pesquisa. As menções anterior e posterior são referências aos momentos que antecederam e sucederam o mestrado. Legenda: *Participou só da entrevista; **Participou de ambos; ***Participou só do questionário.

Respondente	Função anterior	Função posterior	Instituição anterior	Instituição posterior	Vínculo anterior	Vínculo posterior
Egressos	Assistência em Saúde**	Assistência em Saúde	SMS	Outros	Estatutário	Celetista
	Assistência em Saúde	Assistência em Saúde	SMS	SMS	Estatutário	Estatutário
	Coordenação Pedagógica**	Docência Superior	SMS	Outros	Contrato temporário	Celetista
	Assistência em Saúde**	Assistência em Saúde	SMS	SMS	Estatutário	Estatutário
	Assistência em Saúde**	Assistência em Saúde	UFG	UFG	Estatutário	Estatutário
	Assistência em Saúde	Assistência em Saúde	SMS	SMS	Estatutário	Estatutário
	Assistência em Saúde**	Assistência em Saúde	IFG	IFG	Estatutário	Estatutário
	Gestora de RH	Assistência em Saúde	SMARH	UFG	Estatutário	Estatutário
	Assistência em Saúde**	Assistência em Saúde	UFG	UFG	Estatutário	Estatutário
	Gestão Técnica em Saúde	Gestão Técnica em Saúde	SMS	SMS	Estatutário	Estatutário
	Assistência em Saúde	Gestão Técnica em Saúde	SMS	SMS	Estatutário	Estatutário
	Assistência em Saúde	Assistência em Saúde	UFG	UFG	Estatutário	Estatutário
	Assistência em Saúde	Assistência em Saúde	SES-Go	SES-Go	Estatutário	Estatutário
	Assistência em Saúde	Assistência em Saúde	Outros	Outros	Outros	Outros
	Gestão Técnica em Saúde	Assistência em Saúde	SMS	SMS	Estatutário	Estatutário
	Gestão Técnica em Saúde	Gestão Técnica em Saúde	SMS	SMS	Estatutário	Estatutário
Professores	Docência Superior**	Docência Superior	UFG	UFG	Estatutário	Estatutário
	Docência Superior**	Docência Superior	UFG	UFG	Estatutário	Estatutário
	Docência Superior*	Docência Superior	UFG	UFG	Estatutário	Estatutário
	Docência Superior**	Docência Superior	UFG	UFG	Estatutário	Estatutário
	Docência Superior**	Docência Superior	UFG	UFG	Estatutário	Estatutário
	Docência Superior**	Docência Superior	UFG	UFG	Estatutário	Estatutário
	Docência Superior***	Docência Superior	UFG	UFG	Estatutário	Estatutário
	Docência Superior***	Docência Superior	UFG	UFG	Estatutário	Estatutário
Docência Superior**	Docência Superior	UFG	Outros	Estatutário	Celetista	
Servidores	Gestão Técnica em Saúde**	Docência Superior	SES	UFG	Estatutário	Estatutário
	Servidor técnico***	Servidor técnico	SES	SES	Estatutário	Estatutário
	Servidor docente**	Servidor docente	SES	SES	Estatutário	Estatutário
	Servidor técnico*	Servidor técnico	SES	SES	Estatutário	Estatutário
	Servidor docente**	Servidor docente	SES	SES	Estatutário	Estatutário
	Servidor técnico**	Servidor técnico	SES	SES	Estatutário	Estatutário
	Servidor técnico*	Servidor técnico	SES	SES	Estatutário	Estatutário
	Servidor docente*	Servidor docente	SES	SES	Estatutário	Estatutário
Servidor docente**	Servidor docente	SES	SES	Estatutário	Estatutário	

Figura 17: Perfil sociodemográfico dos respondentes da pesquisa. As menções *anterior* e *posterior* são referências aos momentos que antecederam e sucederam o mestrado. Legenda: *Participou só da entrevista; **Participou de ambos; ***Participou só do questionário.

Ainda que isto não reflita, necessariamente, a qualidade geral e o mérito dos trabalhos, seus resumos variaram muito quanto ao conteúdo das informações prestadas e mostraram-se insuficientes para a coleta dos dados necessários ao preenchimento da planilha de análise sistemática (PAS) ou mesmo para a compreensão do método de investigação e de sua relação com os objetivos e resultados da pesquisa, obrigando a uma incursão ao corpo daqueles trabalhos não selecionados para leitura completa. Ao consultarmos as orientações de manuais de escrita científica, como o da *American Psychological Association*²⁹ (APA, 2009) ou o da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT-NBR 14724/2011), vemos que suas orientações não foram observadas, sistematicamente, nos resumos consultados, o que indica uma possível necessária revisão e padronização dos critérios utilizados para sua construção, contrariando as conclusões da Avaliação Trienal 2013 sobre o mesmo tema, a qual afirma a suficiência dos resumos para uma avaliação da qualidade geral das dissertações.

Em uma leitura do conteúdo das dissertações, foi possível depreender algumas questões teóricas que permearam, de forma geral, a aprendizagem dos egressos com os trabalhos de conclusão e que podem ser observadas na Figura 18.

Neste quadro, as questões teóricas foram agrupadas em oito grandes temas, havendo uma ordem crescente do primeiro ao último em termos de sua recorrência dentro dos trabalhos. Assim, é possível percebermos que o grupo 1, relativo ao estudo de métodos e protocolos aplicáveis em pesquisas na Saúde, contém as questões menos recorrentes dentro das dissertações, enquanto o grupo 8, relativo à situação de saúde de crianças, adolescentes, mulheres, idosos, deficientes, drogaditos e diabéticos, contém as questões mais recorrentes. É preciso dizer que os grupos foram, arbitrariamente, definidos, conforme semelhança de conteúdo, que seus elementos permitem novos reagrupamentos, em consonância com novos critérios, e que existe, em alguma medida, intersecção entre grupos, estes não se constituindo como categorias, em razão da complexidade dos temas, mas permitindo uma visão panorâmica mais sintética dos elementos.

²⁹ Vale mencionar que o manual da APA (2010), como a própria Associação esclarece, é destinado à padronização de manuscritos destinados à publicação em periódicos, mas que, visando suprir as lacunas existentes, suas normas têm sido, amplamente, adaptadas pelas universidades para orientar a produção de teses e dissertações, em manuais próprios (Funaro, Pestana & Garcia *et al*, 2009).

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5	GRUPO 6	GRUPO 7	GRUPO 8
Métodos e protocolos de pesquisa em Saúde	Controle microbiológico	Políticas, programas e projetos em Saúde	Gestão de resultados	Gestão de insumos e processos	Princípios do SUS	Educação e promoção da saúde	Saúde de populações específicas
Métodos de pesquisa científica em Saúde Coletiva	Infecção hospitalar	Projetos e programas de Saúde para a qualidade no serviço	Avaliação da qualidade em Saúde	Adequação da estrutura física em unidades de Saúde	Conceito ampliado de saúde	Educação permanente em Saúde	Saúde da criança
Métodos de avaliação dos serviços de Saúde	Resistência microbiana	Políticas de Saúde	Avaliação de impacto social	Acessibilidade aos serviços	Integralidade à assistência em Saúde	Promoção da saúde	Higiene bucal do escolar
	Antibioticoterapia	Descentralização e políticas de gestão em Saúde	Avaliação e efetividade na Saúde	Redes de assistência e fluxo assistencial em Saúde	Controle e empoderamento social	Educação em Saúde	Adolescência e juventude
		Políticas orçamentárias	Avaliação de resultados em políticas	Processamento de produtos para a saúde	Equidade social	Vertentes pedagógicas e didáticas aplicadas ao Ensino na Saúde	Adolescência e comportamento sexual
		Avaliação de políticas públicas	Retorno social e níveis dos serviços de Saúde	Relação paciente-profissional	Acesso a bens e serviços sociais	Aprendizagem infantil	Gravidez e DST/AIDS na adolescência
				Integralidade e custos no atendimento em Saúde	Participação popular	Conhecimentos, habilidades e atitudes do paciente no autocuidado	Saúde do trabalhador
				Perfil epidemiológico	Princípios e pressupostos do SUS	Qualificação dos trabalhadores em Saúde	Segurança no trabalho
						Educação para o sexo	Absenteísmo laboral
							Saúde e direitos da mulher
							Câncer de mama
							Terceira idade
							Envelhecimento humano
							Drogas e drogadição
							Reabilitação social
							Depressão e antidepressivos
							Diabetes e autocuidado
							Deficiência física

Figura 18: Principais questões teóricas abordadas nas dissertações. do MPSC-UFG, turma 2010-2012.

Os trabalhos variaram quanto à natureza do método, havendo predomínio quantitativo (16 quantitativos, 5 qualitativos e 3 mistos), ao desenho de pesquisa (análise transversal, estudo analítico, estudo descritivo, estudo descritivo exploratório, estudo descritivo exploratório transversal, estudo descritivo transversal, estudo transversal analítico, estudo transversal descritivo de dados secundários, estudo transversal epidemiológico descritivo, revisão bibliográfica integrativa, revisão da literatura) e à fonte dos dados (banco de dados, base de dados, análise documental, questionários, levantamento bibliográfico, observação direta, entrevistas).

Das vinte e quatro dissertações defendidas, oito mantiveram algum nível de semelhança com os pré-projetos originalmente aprovados na seleção, em termos de proposta de pesquisa, cujo escopo se aproximava mais das atividades de serviço executadas pelo proponente e informadas no questionário sociodemográfico ou coletadas nos formulários de inscrição e Currículos Lattes.

Particularmente, mas não apenas, a leitura das justificativas apresentadas pelos estudantes para a escolha dos temas de dissertação e seu cotejamento com suas funções no serviço permitiu identificar o distanciamento entre as atividades laborais, diretamente, exercidas pelos discentes e os motivos que os levaram a determinar um tema de pesquisa específico, fornecendo indícios de que ao menos 16 dos trabalhos de pesquisa não estariam ancorados em problemas de sua realidade profissional e sim em problemas de pesquisa mais amplos ou, a despeito de sua relevância social, de cunho acadêmico, ainda que mantivessem alguma relação direta ou indireta com áreas e linhas do Programa de Pesquisa para o SUS (PPSUS) no Estado de Goiás ou possuíssem vínculo com as linhas de pesquisa e objetivos do curso e se ativessem a realidades locais ou regionais. Assim, talvez como consequência desse distanciamento, os trabalhos ficaram carentes de indicações claras e detalhadas no texto quanto às formas de aplicação dos resultados, essas se apresentando de maneira genérica, como expectativas no futuro e sem um lastro institucional evidente, se relacionando, principalmente, com as intenções e compromissos pessoais de seus propositores.

Ao focalizarmos as linhas de pesquisa e áreas de concentração, identificamos a necessidade de sua redefinição pelos gestores do programa, a fim de torná-las mais claras e delimitadas. A linha *Processos Gerenciais nos Serviços de Saúde* não estava prevista no

projeto de curso original com tal denominação, mas assim aparece na classificação das dissertações junto à biblioteca e no site oficial do programa³⁰:

Processos gerenciais nos serviços de Saúde - Esta linha dá ênfase a formulação e avaliação dos processos gerenciais, bem como das políticas e programas em saúde.

Promoção e educação em Saúde – Esta linha de pesquisa foca nas relações entre saúde e qualidade de vida, desenvolvimento de ambientes saudáveis e formulação e implementação de políticas setoriais;

Vigilância em Saúde – Esta linha está focada na descrição e análise de problemas de saúde de maior relevância, seus condicionantes e determinantes socioambientais e formas de intervenção;

No projeto de curso, com exceção da linha *Processos gerenciais nos serviços de Saúde*, que aparece como substituta da linha *Gestão de sistemas e gerenciamento de serviços e ações de Saúde*, com ênfase na formulação e avaliação de políticas e programas, que não figura nos registros da biblioteca, as demais seguem idênticas. No site do programa³¹ há, também, menção à linha *Gestão de Sistemas e Processos Gerenciais nos Serviços de Saúde*, também ausente do projeto original, mas aparenta ser uma fusão das outras duas: *Processos gerenciais nos serviços de Saúde* e *Gestão de sistemas e gerenciamento de serviços e ações de Saúde*.

Da mesma forma, as áreas de concentração *Gestão de Processos e Serviços de Saúde*, *Saúde Coletiva* e *Cuidado em Saúde* não estavam previstas no projeto original e surgem junto à biblioteca, podendo ser, apenas, um erro tipográfico ou significar mudanças não declaradas durante a implementação do curso. Em uma análise das linhas de pesquisa podemos, ainda, observar áreas de sobreposição entre as linhas, da forma como foram definidas. Assim, os objetivos *formulação e avaliação de processos gerenciais*, *formulação e implementação de políticas setoriais* e *formulação e avaliação de políticas e programas* aparecem em linhas distintas, mas representam ações que se sobrepõem, parcial e conceitualmente, criando espaço para o câmbio de projetos entre as linhas. Além disso, a área de concentração proposta para o curso em seu projeto, *Gestão de sistemas e serviços de Saúde*, demonstra ser demasiadamente ampla, permitindo, a inclusão de trabalhos díspares em seu seio, sem um delineamento mais estrito sobre seu escopo. Essa realidade sugere a necessidade de reflexões para que aspectos conceituais quanto ao que seja gestão,

³⁰ <http://www.pos-saudecoletiva.prpg.ufg.br/p/6625-linhas-de-pesquisa>

³¹ <https://pos-saudecoletiva.prpg.ufg.br/p/6627-historico#>

gerenciamento, promoção, educação, vigilância em Saúde, políticas, programas e processos não comprometam a adequada seleção e classificação de trabalhos dentro de suas linhas, delimitando sua amplitude relativa ou, mesmo, repensando as denominações.

4.4 Características do Plano de Curso e do Regulamento do Programa

Como pode ser conferido no modelo lógico (Apêndice E) e deduzido do próprio projeto do programa, o MPSC-UFG possui a finalidade de qualificar o Sistema de Saúde, por meio do empoderamento científico de suas equipes de trabalho, capacitando-as a responder de forma eficiente às demandas na área de gestão dos serviços de Saúde, aprimorando a eficiência de utilização dos recursos disponíveis, aperfeiçoando seus mecanismos de gestão e possibilitando o surgimento de material científico para a área e de inovações fundamentadas e eficientes dentro do SUS, de modo a promover a melhoria dos índices de saúde da população por meio de uma oferta ampliada e qualificada de serviços de Saúde. O programa busca responder a um problema constituído pela necessidade de qualificação e ampliação do serviço na direção de estratégias mais eficientes de gestão, proteção, recuperação e promoção da saúde, considerando a posição geográfica estratégica de Goiás, a inexistência regional de cursos de pós-graduação com as características propostas pelo programa e a complexidade das funções de gestão do SUS.

Nesse contexto, o objetivo geral do plano de curso do MPSC-UFG foi apresentado com o seguinte texto:

O programa de pós-graduação *Stricto sensu* – Mestrado Profissional em Saúde Coletiva tem por objetivo promover a qualificação da força de trabalho em saúde, com ênfase na área de Gestão dos Sistemas e Serviços de Saúde.

Os objetivos específicos presentes, explicitamente, no projeto são (*ipsis literis*):

- Desenvolver conhecimento técnico e científico de profissionais da saúde voltado aos principais desafios para o desenvolvimento do sistema; bem como estimular a produção de novos conhecimentos nas áreas de abrangência do curso;
- Qualificação da força de trabalho empregada no SUS e demais organizações públicas parceiras do projeto;

-Fortalecer a capacidade de gestão dos sistemas e serviços de saúde, otimizando níveis de desempenho.

A análise documental do projeto do programa de MPSC-UFG permitiu proceder à extração dos objetivos implícitos e à caracterização do problema que motivou a criação do curso, a partir das expectativas ali impressas por seus elaboradores. É importante mencionar a ausência de indicadores de resultado e de uma delimitação mais clara dos objetivos explícitos e do problema-gerador no texto do projeto. Isso tende a abrir espaço para o investimento em processos e produtos com interesses mais genéricos e acadêmicos ou desvinculados da realidade de serviço imediata do pesquisador, sem a especificidade esperada de um mestrado profissional, talvez, refletindo um modelo centralizado de elaboração do projeto de curso e construção curricular, algo que transpareceu nas entrevistas, não havendo participação ampla de professores ou a inclusão sistemática e ampliada de representantes do serviço. Não obstante, o Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva-NESC surge, nas entrevistas, como um mediador entre a academia e o serviço, reduzindo as distâncias que os separam e possibilitando ao serviço alguma participação mais expressiva. Esses dados podem ser conferidos na categoria de entrevistas *Ação Coletiva*, na seção 4.6, e na Figura 29, da seção 4.7.

Contudo, há que se destacar que o regulamento do programa, aprovado pela Resolução CEPEC 954, da UFG, é reticente ao se referir à participação do serviço na composição da equipe que deve estar à frente do MPSC-UFG, não havendo, em seu bojo, a institucionalização de espaço para sua participação efetiva e paritária. Ainda que a paridade não seja uma exigência explícita nas normas que regulamentam a criação de MP (Portaria Capes n. 17, 2009), o contexto normativo e os objetivos sociais dessa modalidade de pós-graduação, em uma interpretação hermenêutica e teleológica da questão (Villas-Boas, 2010), sugerem tal necessidade, cuja ausência aponta, mais uma vez, orientações academicistas na criação e gestão do programa. Dentro desse contexto, o art. 5º determina as atribuições da Coordenadoria de Pós-Graduação-CPG e, uma vez que não há um representante do serviço nessa instância, o NESC traveste-se de importância considerável para as decisões a serem tomadas, mas não supre a lacuna. Ao tratar da Coordenação de Curso e do corpo docente, o Regulamento também não prevê as prerrogativas do serviço para que assumam tais posições, paritariamente, no programa, o que reduz sua legitimidade e enfraquece a representatividade do serviço na academia. Tais questões podem ser identificadas de forma dispersa nas entrevistas e emergem mais pontualmente nos relatos

de cinco entrevistados, ao mencionarem a distância que separa as duas instituições e a impossibilidade de participação do servidor da Saúde na coordenação do programa ou seu reconhecimento como professor permanente. Essas questões são, também, ilustradas na Figura 29, da seção 4.7.

Os objetivos explícitos do projeto de curso foram focados em atributos mais genéricos do processo de ensino-aprendizagem, ainda que buscasse contextualizá-los na realidade de serviço. Aqui, mais algumas questões merecem destaque. Os objetivos específicos assumiram um perfil de aferência, característico de objetivos mais gerais e, se furtando a seguir as prescrições teóricas aqui adotadas quanto à sua forma de elaboração (Ferraz & Belhot, 2010), não se mostraram precisos quanto à descrição em termos de desempenhos observáveis/esperados, bem como quanto aos verbos, sendo observada ausência de indicadores quali ou quantitativos para a avaliação de tais desempenhos. Curiosamente, os objetivos presentes no art. 2^o do Regulamento do Programa apresentaram-se melhor estruturados do que aqueles do projeto, contudo, não é esse o instrumento que regula e orienta a conduta pedagógica docente no curso, o que nos encaminhou para uma análise mais acurada dos objetivos do projeto de curso.

Vale mencionar que, no escopo do presente texto, devemos entender por aferência³² a propriedade de se focar os objetivos no ensino, tendo o programa como sujeito e o discente ou o contexto como destino. E por eferência³³ compreendemos a propriedade de se focar os objetivos na aprendizagem e desempenho de competências acadêmicas ou profissionais, tendo o discente como sujeito e origem. A relação entre aferência e eferência se dá, primariamente, no sentido da primeira para a segunda, tendo o contexto por moderador, ou seja, à semelhança dos sistemas orgânicos, os impulsos aferentes interferem sobre a resposta eferente, sob forte influência do ambiente que, modificado, produz feedbacks aferentes. Assim, objetivos (aferentes) cujos verbos não expressam uma ação discente e sim uma ação sobre ou para ele possuem a intenção de conduzir-lhe a uma ação não expressa (objetivos implícitos) que, se alcançada ou não, expressa ou não em objetivos eferentes, poderá imprimir modificações contextuais capazes de modular aqueles objetivos

³² Verbos de ação relacionados: qualificar, ensinar, possibilitar, disponibilizar, expor, educar, encorajar, estimular, constituir, apresentar, estabelecer, apoiar, discutir e outros que remetam a ações do programa ou do professor sobre um destinatário, que pode ser o aluno, o contexto ou outro.

³³ Verbos de ação relacionados: reconhecer, identificar, interpretar, reelaborar, demonstrar, aplicar, analisar, avaliar, criar e os demais integrantes da Taxonomia de Bloom que expressem ações observáveis do aluno, ainda que coincidentes com verbos aferentes. Vale mencionar que verbos referidos a comportamentos não observáveis, como conhecer, compreender, entender e outros que exijam aferição indireta, devem ser evitados, ainda que pertençam à Taxonomia.

iniciais. Contudo, o alcance de expectativas por meio de diretrizes não declaradas dificulta a elaboração de estratégias didáticas adequadas e o próprio processo de aprendizagem (Ferraz & Belhot, 2010), sendo aceitáveis como parte de objetivos gerais (como são os de ensino), mas contraindicadas quando lidamos com objetivos mais específicos (como os de aprendizagem e desempenho).

Muitos dos objetivos implícitos estão relacionados a aspectos cognitivos de alta abstração, em outras palavras, os educadores almejam que seus alunos atinjam um nível de maturidade de conhecimento muitas vezes incompatível com os objetivos declarados e com os procedimentos, estratégias e conteúdos utilizados e ministrados (Ferraz & Belhot, 2010, p. 422).

A construção dos objetivos não foi, ainda, rigorosa e clara quanto aos padrões e às condições para o alcance dos fins, que poderiam estar presentes como forma de delimitar e se avaliar melhor os resultados esperados. Lembramos que, em consonância com o referencial adotado (Sossai, 1974; Abbad, Zerbini, Carvalho & Menezes, 2006; Ferraz & Belhot, 2010), no seio deste trabalho, parâmetro refere-se à existência de uma referência estabelecida (critérios, normas, padrões, pressupostos) para obtenção de um fim almejado, em termos de aferência ou eferência, enquanto condições corresponde à explicitação dos meios, motivos, lugar, prazo, circunscrição e estratégias constituídos pelos sujeitos da ação implícita na competência (fim) planejada, possibilitando a aferição de seu desenvolvimento em comportamentos observáveis. A presença do parâmetro e das condições quando esses são óbvios no contexto em que se processa a intervenção, sem possibilidades concorrentes que produzam dubiedades e, especialmente, quando nos referimos aos objetivos gerais aferentes (de ensino), não é sempre indispensável, mas facilita, sua compreensão pelos atores do processo, a estruturação das estratégias de implementação e sua avaliação futura.

Apesar de adotarmos as demais recomendações da nova Taxonomia de Bloom, originada da revisão de 2001 (Ferraz & Belhot, 2010), por conveniência optamos, no presente trabalho, por manter os nomes das categorias como substantivos. Assim, seguindo as prescrições teóricas para a construção de objetivos (Sossai, 1974; Abbad, Zerbini, Carvalho & Menezes, 2006; Ferraz & Belhot, 2010; Mourão & Menezes, 2012b; Zerbini *et al*, 2012) e adotando os pressupostos aqui propostos, o objetivo geral apresentado no plano de curso poderia ficar como algo do tipo: Qualificar, cientificamente, a força de trabalho em Saúde [fim aferente], com ênfase na área de Gestão dos Sistemas e Serviços

de Saúde [circunscrição], por meio de um curso de mestrado profissional [meio], com referência nos princípios do SUS [parâmetros].

Como o objetivo geral, os específicos necessitaram de adequação, mas não foi possível reescrevê-los de forma completa, em consonância com as prescrições teóricas, introduzindo o parâmetro e a condição para obtenção da competência, sob o risco de comprometer sua integridade e legitimidade pela ausência de dados fidedignos. Além disso, muitos objetivos possíveis de serem explicitamente previstos no planejamento do programa não o foram, demandando sua extração, ainda que sem todos os elementos ideais, a partir da leitura do projeto, dos planos de curso e das dissertações, o que, com os explícitos, originou a Lista de Objetivos (Figura 19), também presente no Mapa Lógico e submetidos à validação por meio de entrevistas a professores, egressos e representantes da SES-Go (servidores) envolvidos com o programa.

LISTA DE OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos de ensino (modelo aferente: “esperamos que o programa seja capaz de...”)
a) Otimizar os níveis de desempenho no serviço, por meio do fortalecimento da capacidade de gestão em Saúde (obj explícito no projeto)
b) Estimular a produção de novos conhecimentos nas áreas de abrangência do curso (obj explícito no projeto)
c) Aprimorar o Sistema de Saúde, por meio do desenvolvimento dos conhecimentos técnicos e científicos nesse campo (obj explícito no projeto)
d) Qualificar a força de trabalho empregada no SUS (obj explícito no projeto)
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos de aprendizagem (modelo eferente: “na sala de aula, o aluno será capaz de...”)
a) Descrever os condicionantes e determinantes socioambientais da saúde.
b) Identificar os principais conceitos e usos da Epidemiologia e sua aplicação na gestão de sistemas de Saúde
c) Identificar a diferença entre promoção da saúde e prevenção de doenças
d) Demonstrar compreensão sobre os mecanismos de financiamento e o processo de descentralização do SUS
e) Interpretar as normas e conceitos referentes à área da Saúde Coletiva e da Ciência
f) Interpretar os elementos teóricos e práticos da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde
g) Demonstrar habilidade na busca de literatura científica para a elaboração de projetos e trabalhos de pesquisa
h) Correlacionar população, saúde e qualidade de vida, na formulação de teorias e hipóteses explicativas, a partir de aspectos quantitativos
i) Correlacionar os elementos de uma gestão estratégica com as novas modalidades de gestão das unidades estatais de Saúde

j) Correlacionar os elementos históricos da promoção da saúde e das políticas em Saúde no Brasil e América Latina com a situação do atual modelo de atenção à saúde do SUS
k) Correlacionar a situação da Saúde no Brasil com a formação do complexo médico industrial no WS Europeu
l) Criticar as bases teóricas e metodológicas da Metodologia da Problematização, na prática clínica, na pesquisa e no ensino, por meio da teoria do Arco de Maguerez
m) Elaborar projetos de pesquisa e textos de comunicação científica referentes à área da Saúde Coletiva
• Objetivos de desempenho (modelo eferente: “no serviço, o egresso será capaz de...”)
a) Aplicar elementos e índices econômicos, na avaliação dos serviços de Saúde
b) Aplicar os princípios da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, em intervenções educativas na promoção da saúde e formação profissional
c) Empregar o contexto demográfico, cultural, político e econômico local e global, na formulação, implementação e avaliação de políticas e programas intersetoriais em Saúde
d) Utilizar os instrumentos de gestão e os sistemas de informação em Saúde, na programação da oferta de serviços e a avaliação das estratégias adotadas, em nível local e macro
e) Aplicar as normas e conceitos relativos à área da Saúde Coletiva e da Ciência, no desenvolvimento de projetos de pesquisa e textos de comunicação científica
f) Utilizar as bases de dados científicas, na formulação de propostas de intervenção e pesquisa no serviço
g) Aplicar o Arco de Maguerez, na implementação de estratégias de intervenção educativa em Saúde
h) Avaliar intervenções educativas, na promoção da saúde e formação profissional, por meio da crítica de seus princípios, a partir da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde
i) Desenvolver formas de intervenção sobre os determinantes e condicionantes socioambientais da saúde, na estruturação de ambientes saudáveis.

Figura 19: Objetivos emergentes da leitura do plano de curso, dos planos de ensino e das dissertações do MPSC-UFG e reelaborados conforme princípios da Taxonomia de Bloom.

Tal lista, constituindo uma relação de objetivos próprios para um plano de curso, não dirigidas, diretamente, ao ensino e resultante da leitura de variados documentos prescindiu de uma hierarquia rígida, a qual, para ser alcançada com êxito, necessitaria da participação coletiva dos diferentes docentes envolvidos com o programa e do conhecimento específico de suas áreas de atuação. Assim, a lista de objetivos da Figura 19 é apenas sugestiva e não exaustiva e seu conteúdo possui lastro estrito com os conteúdos expressos nos documentos analisados, não havendo acréscimos fundados na teoria, o que poderia, em tese, suprir as lacunas identificadas. Tendo isso em mente e seguindo as orientações de Silva e Martins (2014), ao considerarmos a Tabela Bidimensional da

Taxonomia de Bloom revisada, classificamos os novos objetivos emergentes da análise documental do MPSC-UFG como se pode observar nas Figuras 20 e 21.

Natureza do conhecimento	Processos do Domínio Cognitivo					
	<i>Conhecimento</i>	<i>Compreensão</i>	<i>Aplicação</i>	<i>Análise</i>	<i>Avaliação</i>	<i>Síntese</i>
<i>Factual</i>	a, b, c					
<i>Conceitual</i>		d, e, f		h, i, j, k	l	
<i>Operacional</i>			g, m			
<i>Metacognitivo</i>						

Figura 20: Classificação bidimensional dos Objetivos de Aprendizagem do MPSC-UFG, segundo a Taxonomia de Bloom revisada.

Natureza do conhecimento	Processos do Domínio Cognitivo					
	<i>Conhecimento</i>	<i>Compreensão</i>	<i>Aplicação</i>	<i>Análise</i>	<i>Avaliação</i>	<i>Síntese</i>
<i>Factual</i>						
<i>Conceitual</i>			d, f		h	i
<i>Operacional</i>			a, b, c, e, g			
<i>Metacognitivo</i>						

Figura 21: Classificação bidimensional dos Objetivos de Desempenho do MPSC-UFG, segundo a Taxonomia de Bloom revisada.

Em ambos os casos, percebemos lacunas tanto nas colunas, quanto nas linhas, o que nos encaminha para a conclusão de que mesmo as expectativas expressas nos documentos analisados não são capazes de contemplar, na totalidade, a bidimensionalidade do instrumento. Contudo, é de se destacar que os objetivos de aprendizagem possuem uma distribuição mais ampla em termos de natureza do conhecimento e processo cognitivo, dado que foram extraídos por meio de uma análise documental que os identificou dispersos no corpo do texto e a partir de vários documentos e não arrolados como objetivos explícitos do projeto de curso, a fim de que pudessem orientar a elaboração dos planos de ensino. Os objetivos de desempenho, por outro lado, apresentaram uma concentração na categoria Aplicação, o que não se constitui surpresa, dada sua natureza. Contudo, como os de aprendizagem, não foram arrolados explicitamente na maioria dos documentos analisados, permanecendo como objetivos implícitos, e não alcançaram os níveis mais complexos dos processos e da natureza (síntese e metacognição). É nesse espírito que realizamos a análise dos planos de ensino com o instrumento presente no Apêndice D, cujos resultados podem ser observados a seguir.

4.5 Características dos planos de ensino

O MPSC-UFG tem como meta o fortalecimento do Sistema de Saúde a partir dos princípios do SUS. Nos 11 planos de ensino analisados, a ementa não permitiu identificar uma linha de continuidade com o projeto de curso ou com os demais planos de ensino, nem apresentou uma estrutura que permitisse induzir a construção de um plano de ensino interdisciplinar e aplicado, restringindo-se a uma lista de temas ou expressões-chave, em frases nominais. Em um caso, a ementa não foi estruturada em tópicos ou frases nominais, trazendo informações sobre os temas de aula, o escopo de abordagem e as metas almejadas. Ainda assim, como as demais, careceu de uma relação mais específica com o projeto de curso ou com os demais planos de ensino. Os planos de aula não foram disponibilizados para avaliação, pois não existiam nos arquivos como parte integrante dos planos de ensino, o que, inclusive, dificultou a análise realizada. Um panorama geral da análise pode ser visto no Apêndice Q e na Figura 22.

Critérios de análise		Totalizações			
		E	P	A	NI
A- OBJETIVO GERAL:					
1)	Definição dos fins esperados (ação e conteúdos da ação)	0	5	5	1
2)	Definição dos meios a serem utilizados para alcance dos fins (condições, instrumentos, estratégias)	0	0	11	0
3)	Definição do critério de referência para alcance dos fins (parâmetros, circunscrição)	3	0	7	1
4)	Clareza de ações e conteúdos que explicitem a competência acadêmica almejada (objetivo eferente de aprendizagem)	1	0	6	4
5)	Clareza de ações e conteúdos que explicitem a competência profissional almejada (objetivo eferente de desempenho)	1	0	7	3
6)	Uso de verbos que expressam ações, cujo sujeito é o elaborador/executor do plano (objetivo aferente)	0	2	6	3
7)	Uso de parâmetro qualitativo	1	0	10	0
8)	Uso de parâmetro quantitativo	0	0	11	0
B- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:		E	P	A	NI
9)	Definição dos fins esperados (ação e conteúdos da ação)	1	10	0	0
10)	Definição dos meios a serem utilizados para alcance dos fins (condições, instrumentos, estratégias)	1	0	10	0
11)	Definição do critério de referência para alcance dos fins (parâmetros, circunscrição)	5	0	6	0
12)	Clareza de ações e conteúdos que explicitem a competência acadêmica almejada (objetivo eferente de aprendizagem)	1	10	0	0
13)	Clareza de ações e conteúdos que explicitem a competência profissional almejada (objetivo eferente de desempenho)	1	0	10	0
6)	Uso de verbos que expressam ações, cujo sujeito é o elaborador/executor do plano (objetivo aferente)	0	1	9	1
15)	Organização hierárquica de objetivos, conforme Taxonomia de Bloom	0	0	11	0
16)	Elaboração de objetivos do domínio cognitivo com				
	a) Referência em processos do nível 1 (Conhecimento)	7	2	1	1
	b) Referência em processos do nível 2 (Compreensão)	4	2	5	0

c)	Referência em processos do nível 3 (Aplicação)	3	0	8	0
d)	Referência em processos do nível 4 (Análise)	8	0	3	0
e)	Referência em processos do nível 5 (Avaliação)	1	0	10	0
f)	Referência em processos do nível 6 (Síntese)	1	0	10	0
g)	Referência em conhecimentos de natureza factual	8	2	1	0
h)	Referência em conhecimentos de natureza conceitual	8	2	1	0
i)	Referência em conhecimentos de natureza operacional	2	0	9	0
j)	Referência em conhecimentos de natureza metacognitiva	0	0	11	0
17)	Elaboração de objetivos do domínio afetivo com				
a)	Referência em processos do nível 1 (Recepção)	1	0	10	0
b)	Referência em processos do nível 2 (Resposta)	0	0	11	0
c)	Referência em processos do nível 3 (Valoração)	0	0	11	0
d)	Referência em processos do nível 4 (Organização)	0	0	11	0
e)	Referência em processos do nível 5 (Caracterização)	0	0	10	1
18)	Elaboração de objetivos do domínio sensório-motor com				
a)	Referência em processos do nível 1 (Imitação)	0	0	11	0
b)	Referência em processos do nível 2 (Manipulação)	0	0	11	0
c)	Referência em processos do nível 3 (Articulação)	0	0	11	0
d)	Referência em processos do nível 4 (Naturalização)	0	0	11	0
19)	Uso de parâmetro qualitativo	0	0	10	1
20)	Uso de parâmetro quantitativo	0	0	11	0
C- PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM		E	P	A	NI
21)	Uso de estratégias/procedimentos adequados ao tipo de objetivo pretendido	9	1	0	1
22)	Uso de diferentes estratégias/procedimentos didáticos	8	1	0	2
23)	Uso do contexto de serviço como referência para elaboração/aplicação de recursos/estratégias didáticas	1	0	7	3
24)	Uso do perfil discente como referência para elaboração/aplicação de recursos/estratégias didáticas	0	0	8	3
25)	Uso dos desempenhos descritos nos objetivos como referência para a elaboração/aplicação de recursos/estratégias didáticas	1	0	6	4
26)	Uso de Estudos de Caso contextualizados na realidade de serviço	0	0	10	1
27)	Uso de Estudos de Caso extraídos da realidade de serviço	0	0	10	1
28)	Uso de dinâmicas de grupo para acessar ou simular os desempenhos desejados no serviço (estímulos sensório-motores)	0	0	8	3
29)	Uso de discussões e dinâmicas direcionadas à aprendizagem dos objetivos esperados (estímulos sensório-motores)	5	1	2	3
30)	Uso de estratégias sistemáticas que favoreçam a intervenção ativa e o protagonismo dos participantes, para além de seminários e discussões abertas (PBL, Arco de Maguerez, Mapa Conceitual, GV-GO, Painei Integrado, Tribunal do Juri...)	0	0	9	2
31)	Atenção com a organização do espaço de forma adequada à interação entre alunos	0	0	6	5
32)	Uso do método expositivo de aula (estímulos sensório-cognitivos)	5	5	0	1
33)	Abertura ao diálogo e à exposição de dúvidas pelo aluno	7	3	0	1
C.1- Recursos de Apoio (textos, transparências, slides, vídeos...)		E	P	A	NI
34)	Utilização de textos	6	3	0	2
35)	Utilização de material audiovisual diverso	4	2	2	3
36)	Linguagem compatível com os conteúdos e/ou objetivos delineados	0	0	0	11
37)	Qualidade audiovisual adequada (inteligibilidade de letras, símbolos, imagens, sons...)	0	0	0	11

38) Quantidade e associação de informações de forma adequada no material audiovisual (ausência de poluição visual ou auditiva, de excesso de informação e de sobrecarga associativa entre imagens, sons e textos em um mesmo material)	0	0	0	11
39) Equilíbrio entre o uso de material audiovisual expositivo e os demais momentos da aula	0	0	1	10
40) Adequação do recurso à natureza da competência prevista nos objetivos delineados	5	0	2	4
D- FONTES DE INFORMAÇÃO: BIBLIOGRAFIA E OUTROS MEIOS	E	P	A	NI
41) Bibliografia adequada à aprendizagem esperada	6	3	2	0
42) Indicação de fontes alternativas ou complementares de informação sobre os temas tratados no curso	1	1	9	0
43) Apresentação de textos produzidos pelo/a próprio/a professor/a	0	0	10	1
E- CONSIDERAÇÕES GERAIS	E	P	A	NI
44) Explicitação dos requisitos necessários à aprendizagem das competências esperadas	0	0	11	0
45) Diálogo entre as disciplinas do currículo	0	0	11	0
46) Adequação da carga horária aos conteúdos	10	0	1	0
47) Adequação da carga horária ao alcance dos objetivos	10	0	1	0
48) Estimativa de tempo gasto com cada atividade	0	1	10	0
49) Favorecimento à aquisição de conhecimentos científicos	3	7	0	1
50) Favorecimento ao desenvolvimento do raciocínio científico para a pesquisa	2	0	3	6
51) Favorecimento ao desenvolvimento do raciocínio científico aplicado à inovação e à crítica no serviço	2	0	5	4
52) Busca de desenvolvimento de protocolos, procedimentos e processos aplicáveis ao serviço	1	0	9	1
53) Foco sobre aspectos da gestão dos sistemas de Saúde	4	3	4	0
54) Estruturação formal do plano com elementos (ementa, objetivos aferentes e eferentes, indicadores de desempenho, metodologia, conteúdos, cronograma, avaliação, insumos, bibliografia) capazes de fornecer informações suficientes para a análise	11	0	0	0
55) A ementa foge à simples listagem de temas, conteúdos, expressões-chave ou objetivos nominais e apresenta uma sinopse sobre os temas de aula, princípios teórico-metodológicos, metas gerais e resultados almejados, expressando seu vínculo filosófico com o projeto de curso e sua preocupação com a transferência da aprendizagem para o ambiente de trabalho do egresso	1	0	10	0
TOTAL DE MARCAÇÕES POR VARIÁVEL	160	67	443	111

Figura 22: Resultado da análise dos planos de ensino. À direita de cada afirmativa, encontra-se o somatório de resultados correspondentes a cada critério utilizado, onde: “E” (existência), indica a presença do item no material em estudo, mas como uma característica inespecífica, genérica, parcial, discreta, acessória, secundária, casual ou obscura; “P” (predominância), indica a presença do item no material em estudo como uma característica dominante, marcante, explícita, importante, frequente ou clara; “A” (ausência) indica itens que não se encontram presentes neste material e “NI” (não identificado), indica itens a respeito dos quais não se obteve informações ou dados suficientes para formular conclusão.

Como vemos pela Figura 22, o maior número de marcações foi de critério ausente, o que indica algumas carências, como veremos adiante. Das 11 disciplinas analisadas, cinco apresentaram o tópico *Objetivo Geral*. Sua estrutura ficou carente quanto às condições e parâmetros necessários ao alcance dos resultados almejados, os quais, quando presentes em três das disciplinas, foram pouco específicos, o que pode dificultar a avaliação do sucesso das metas. Foram utilizados os verbos analisar, capacitar, aplicar e refletir como indicadores da ação proposta. Ainda que não seja obrigatória a presença de tal tópico em um plano de ensino, quando está presente, necessita deixar claro quem é o sujeito do verbo de ação, quando este não for evidente em si, seja pela anteposição de um

caput como “O curso visa...” ou “Ao final do curso, o aluno será capaz de...” (próprio dos objetivos específicos), seja pela existência de uma orientação teórica clara no projeto de curso, o que não foi identificado. Nessa perspectiva, ficou pouco claro qual o objetivo geral almejado por alguns desses planos, pois “analisar” pode tanto ser uma competência relativa ao processo cognitivo “Análise” (Ferraz & Belhot, 2010), quanto um método de aula aplicado pelo professor e sem relação com a competência esperada do aluno. O mesmo raciocínio pode ser aplicado a “aplicar” e “refletir”, com a diferença de ser este último um verbo inespecífico quanto ao domínio de aprendizagem e ao processo cognitivo a que se refere. Por seu turno, “capacitar”, no contexto em que foi utilizado, deixou claro ser seu sujeito o curso ou o docente, seguindo o modelo aferente, contudo, a estrutura geral do objetivo ficou confusa, por ligar o verbo a duas metas (uso de instrumentos de gestão e identificação de seus atributos) que representam duas competências e dois processos cognitivos distintos. Como pode ser observado na transcrição abaixo, extraída de uma das disciplinas do curso, o verbo no gerúndio não remete à ideia de meio ou mesmo de circunscrição para alcance do fim expresso pelo verbo “usar”, o que daria organicidade e completude ao objetivo:

Capacitar discentes do Mestrado em Gestão de Sistemas e Serviços de Saúde quanto ao **uso** dos principais instrumentos de gestão adotados pelo SUS, **identificando** o seu desenvolvimento ao longo do processo de implementação do sistema, sua racionalidade, fins e aplicação práticas no contexto da gestão³⁴.

Quanto aos objetivos específicos, todas as disciplinas os apresentaram. Na maioria das vezes, pareceu haver uma preocupação com o uso de verbos sugeridos pela Taxonomia de Bloom (Sossai, 1974; Ferraz & Belhot, 2010), contudo, não pareceu haver a mesma preocupação com a hierarquização e sintaxe dos objetivos, que careceram de organicidade sequencial entre si e de elementos como condições e parâmetros ou, quando os apresentavam, eram muito genéricos. Além disso, algumas disciplinas, por vezes, utilizaram verbos inespecíficos e menos operacionais (tais como dar, aproximar e sensibilizar), aceitáveis, mais propriamente, em objetivos gerais. Na maioria absoluta das vezes, foram utilizados verbos da Taxonomia, mas ou em um contexto discursivo que

³⁴ Grifo nosso.

remetia à ideia de aferência ou, como foi o caso de duas disciplinas, sem discriminar os diferentes domínios.

Com exceção de duas disciplinas, uma que utilizou um verbo do domínio afetivo (favorecer) e outra que utilizou um verbo que pode ser interpretado tanto como sendo do domínio afetivo, quanto do domínio sensório-motor (incorporar) inclusos em um mesmo grupo de objetivos cognitivos, as demais concentraram-se apenas no domínio cognitivo para a conformação de seus objetivos. Também aqui, foi possível identificar, por vezes, duas metas, duas competências relacionadas com processos de aprendizagem diferentes, em um mesmo objetivo, comprometendo sua linearidade e dificultando a avaliação e o planejamento das aulas. Identificamos, ainda, uma predominância de objetivos relacionados ao processo cognitivo do conhecimento, seguido, respectivamente, pelos níveis de análise e aplicação, com uma distância pequena entre os dois primeiros e uma distância mais significativa entre estes e o último. Relação semelhante pode ser estabelecida no que se refere à natureza do conhecimento, havendo predominância absoluta dos tipos factual e conceitual. Tais dados, em se tratando de mestrados profissionais, dificultam o atendimento às expectativas de aplicabilidade do conhecimento expostas nas políticas públicas de flexibilização da pós-graduação (PNPG, 2010), tornando-a um resultado contingencial e dependente, exclusivamente, do egresso, à semelhança do que é característico de mestrados acadêmicos.

Ainda que a presença de objetivos gerais não seja uma obrigatoriedade na elaboração de planos de aula e de ensino, sua existência é capaz de delinear os contornos da disciplina, em um complemento à ementa, e favorecer a seleção de conteúdos e a elaboração das estratégias metodológicas, dando sentido e contexto aos objetivos específicos (Sossai, 1974). Não obstante, a fim de que tal organicidade do plano de ensino seja alcançada, tanto os objetivos gerais quanto os específicos necessitam seguir algumas prescrições teóricas.

No escopo deste trabalho, adotamos uma variante das prescrições propostas por Sossai (1974), Ferraz e Belhot (2010), Mourão e Meneses (2012b), Zerbini *et al* (2012), Martinez, Martinez e Toledo (2013) e Silva e Martins (2014), a partir de aportes da Taxonomia de Bloom. Nessa perspectiva, assumimos que um objetivo pedagógico terá maior probabilidade de contribuir com a elaboração de um plano de ensino orgânico e efetivo quando obedecer uma matriz de referência que vislumbre hierarquias taxonômicas como estratégia ao alcance de competências, indo ao encontro das proposições de Silva e

Martins (2014). Tal, contudo, deve se dar sem que descuremos aspectos culturais e psicológicos mais amplos, que estão implícitos e podem ser evidenciados na ementa e nos objetivos aferentes e são veiculados por meio das metodologias de aula e dos conteúdos, fornecendo referências para a construção de valores e princípios subjacentes à prática pedagógica, tornando a universidade uma instituição socializadora da profissão, com a função de, mais do que transmitir conteúdos e formar tecnicamente, conduzir seu egresso à adoção de atitudes, de forma que venha a pensar, agir e sentir em consonância com os preceitos éticos, políticos e filosóficos da profissão, no decorrer de sua vida e não apenas dentro de sala de aula, como mencionam Nunes (2007) e Aquino (2008). O que nos parece evidente é que isso precisa ser entendido de forma ampliada e aplicada a todas as áreas de formação abraçadas pelo mestrado profissional (e, talvez, não só por ele).

As estratégias de ensino identificadas nos planos avaliados, por sua vez, se concentraram em torno de métodos visuais e auditivos (sensório-cognitivos ou receptivos) caracterizados por aulas expositivas. Uma atenção é dada aos métodos sensório-motores (cinestésicos ou ativos) ao se postular a elaboração de seminários, resenhas e estudo de campo como estratégia de avaliação, contudo, tal modalidade de ensino não foi prevista nos objetivos e nos conteúdos de aprendizagem ou descrita de forma clara como parte das estratégias e recursos didáticos. Entre os estudos de campo, encontramos o projeto de intervenção proposto por uma das disciplinas. Contudo, ainda que esse projeto de intervenção esteja orientado para o contexto do serviço, foram elencados temas prévios como problemas a serem explorados no levantamento de dados e não realizada uma análise de contexto específica da realidade de cada aluno ou grupo para que, apenas a posteriori, se verticalizassem as reflexões e surgissem as proposições de intervenção, o que enraizaria a disciplina na realidade concreta daquela turma e forneceria qualificação para esse tipo de análise e intervenção, fugindo ao academicismo e ao modelo de gestão pública gerencial (Secchi, 2012).

As atividades de grupo propostas não ficaram claras em termos de método, dando indícios de se concentrar em torno da leitura de textos e discussão espontânea posterior. Em termos gerais, associadas ao uso de seminário, uma modalidade expositiva, auditiva e visual de conteúdo, que possui um componente sensório-motor prévio, requerido durante sua elaboração pelos alunos, ou posterior, na dependência do formato elaborado para sua ocorrência em aula, o que não ficou explícito, temos a exposição, leitura e discussão de conteúdos como as estratégias preferenciais de ensino. Esse deslocamento em

direção a atributos sensório-motores do método de ensino, possibilitada por estratégias como seminários, estudos de campo e discussões, representa uma tentativa de equilíbrio entre os fluxos aferentes e eferentes da ação pedagógica, ainda que não contemplado nos objetivos e que sejam estratégias mais pontuais e tributárias do esforço docente individual. Há, ainda, uma carência de objetivos, estratégias e recursos que aproximem o programa da realidade de serviço, esta ficando restrita à elaboração dos poucos estudos de campo, bem como ausência de um critério explícito que demonstre terem sido as estratégias didáticas fundadas no perfil do aluno e no contexto laboral ao qual o mestrado se destina, ficando o protagonismo discente, ao menos até onde se pode deduzir dos planos de ensino, restrito ao nível de participação nos seminários, debates e estudos de campo. Ficaram ausentes dos planos os requisitos de aprendizagem necessários ao aluno e as intersecções possíveis entre as diversas disciplinas do curso, bem como a preocupação com a qualificação do aluno para pensar cientificamente o mundo. A qualificação científica em termos de oferta do conhecimento foi adequada, transparecendo no amplo referencial bibliográfico e no método expositivo de aulas (Saviani, 1981, 2000), mas não ficou clara a ocorrência de adequado desenvolvimento da atitude científica, uma vez que isso não foi previsto nos objetivos, não apareceu como foco das estratégias de ensino-aprendizagem e não pareceu ter sido favorecido pelas metodologias didáticas, como propõem Bordenave & Pereira (1983). Apesar de haver certo distanciamento entre o potencial das estratégias didáticas utilizadas no curso e aquilo que se materializa como expectativa nas políticas públicas para o mestrado profissional, existe alto grau de adequação entre os objetivos traçados e a metodologia de aulas, o que demonstra a qualificação docente favorável e a necessidade da presença de uma orientação didático-metodológica no plano de curso, a fim de canalizar o potencial docente em direção às expectativas depositadas pelo PNPG sobre o mestrado profissional.

4.6 Dados de percepção dos participantes

4.6.1 Resultado dos questionários

O instrumento elaborado buscou evidenciar a percepção empírica (E) e a percepção teórica (T) do respondente acerca do MPSC-UFG em relação aos critérios apresentados como itens e, com isso, identificar a discrepância entre essas duas variáveis,

ou seja, a lacuna (L), em consonância com Nepomuceno *et al* (2010), Nepomuceno e Costa (2012, 2015) e Freitas, Bolsanello e Viana (2008). Além disso, estabeleceu um terceiro critério, a atribuição de importância na coluna H e sua variável derivada P, associando o modelo de lacunas às orientações da técnica *Swing Weighting* apresentada por Neiva e Gomes (2007) e Gomes *et al* (2011). Para sua análise, aplicamos testes visuais, com gráficos em radar e organização em quadros, mas também utilizamos, em alguns momentos, testes não-paramétricos. O primeiro foi o de Kolmogorov-Smirnov, que determinou ausência de normalidade nas médias dos valores atribuídos aos itens pelos respondentes e que constituíram os dados finais sobre os quais trabalhamos. Na sequência, aplicamos os testes de Friedman e de Kruskal-Wallis para identificação da significância na comparação entre grupos, pareados e não-pareados, respectivamente (Estatcamp, 2014). Com isso, sem fugirmos de nosso compromisso quantitativo, pretendemos nos desvencilhar, em parte, da negligência com os elementos mais subjetivos, característica de critérios e indicadores quali-quantitativos, e possibilitar uma interpretação mais próxima da hermenêutica aos resultados (Minayo, 2009b).

Assim, a análise estatística não-paramétrica das categorias do questionário bidimensional, em termos da variável P', na segunda dimensão, permitiu perceber que as diferenças, seja ou não considerando os atores como blocos, não são significativas (P-Value>alfa=0,05), não havendo hierarquia, estatisticamente, justificável entre elas. Ou seja, seu julgamento, ao nível da segunda dimensão, a partir das prevalências de segunda ordem (P'), não permite dizer que o currículo (categoria I) possui maior ou menor importância que, por exemplo, as questões institucionais (categoria III), raciocínio que pode ser estendido às demais categorias, alocando-as em igual nível de importância, no âmbito de análise da segunda dimensão do instrumento. Tais relações podem ser ilustradas nas Tabelas 1 e 2 e pelo gráfico da Figura 23:

Tabela 1: Resultado do teste Kruskal-Wallis para comparações não pareadas das prevalências das categorias (P')

Informação	Valor
Kruskal-Wallis Qui-Quadrado	6,282051282
Graus De Liberdade	3
P-Valor	0,098665736

Tabela 2: Resultado do teste de Friedman para interações do fator categoria x o bloco ator em P'

Informação	Valor
Friedman Qui-Quadrado	5,8
Graus De Liberdade	3
P-Valor	0,12175662



Figura 23: Comportamento das categorias (I, II, III e IV) em relação ao ator (egressos, professores e servidores). Os valores numéricos indicam os valores atribuídos aos P' de cada categoria.

A Figura 23 apresenta, visualmente, a proximidade do conteúdo de cada categoria em relação ao respondente, sendo possível perceber, contudo, um destaque para a categoria III (características institucionais), destaque esse não suficiente para estabelecer sua maior prioridade estatística relativa, em consonância com o teste de Friedman e de Kruskal-Wallis, mas sendo, talvez, indicativo de uma tendência sobre a qual é necessário estar atento, uma vez que, nas entrevistas, a preocupação com as características institucionais apareceram de forma recorrente no discurso de todos os entrevistados, o que pode ser constatado pela observação da categoria temática “Ação Coletiva”.

Um detalhe interessante transparece no questionário no tocante ao item 24, *Indicação, pela Secretaria de Saúde, de servidores como público alvo do curso, conforme necessidades institucionais do serviço*, categoria III. Esse item foi julgado pelos servidores como de prioridade máxima, pelos egressos foi percebido como prioridade alta, mas os professores o entenderam como prioridade, simplesmente, moderada. Ao consultarmos os resultados estatísticos, observamos não haver diferenças entre os três respondentes, o que tornaria as divergências identificadas pouco útil em análises quantitativas. Contudo, esse

fato pode ser relevante em uma análise qualitativa da questão, apoiado pelas entrevistas, principalmente, porque o P-Valor foi significativo (Tabelas 3 e 4).

Tabela 3: Resultado do teste de Friedman para interações do fator *ator* x os blocos *categoria*, em P'

Informação	Valor
Friedman Qui-Quadrado	6
Graus De Liberdade	2
P-Valor	0,049787068

Tabela 4: Comparações múltiplas das interações ator x categoria, por meio do teste de Friedman, em P'

Fatores Comparados	Diferença Observada	Diferença Crítica	Diferença
Egressos - Professores	6	6,771197	Não
Egressos - Servidores	3	6,771197	Não
Professores - Servidores	3	6,771197	Não

Como podemos observar, a despeito de o P-valor ser menor que o nível de significância ($\alpha=0,05$) no teste de interação, cujos blocos são as categorias (Tabela 3), nos testes de comparações múltiplas (Tabela 4), as diferenças não foram identificadas, talvez, em razão de o P-valor ser muito próximo de 0,05 e o número de respondentes não ser grande o suficiente para a discriminação de diferenças muito pequenas, já que o erro-padrão e o erro-amostal reduzem sua robustez, ainda que estejamos considerando um teste não-paramétrico. Assim, dentro de tais condições particulares, foi possível constatar que os resultados sugerem não haver interação relevante entre atores e categorias, ao nível de P', indicando não ser esta uma preocupação necessária e, do ponto de vista estatístico, não ser significativa a hierarquia matemática observada entre as categorias, independentemente do ator considerado.

Contudo, é nesse contexto que podemos observar, por exemplo, nas respostas dos egressos, que a categoria III, a despeito de possuir o menor H, na segunda dimensão, adquiriu um *status* de prioridade mais elevado na comparação entre categorias, em razão do elevado índice de suas lacunas. O mesmo já não ocorreu em relação à categoria IV, cujo H é o maior dentre as demais, mas cujas lacunas L e pesos W de seus itens, na composição do fator f', da segunda dimensão, não foram suficientes para manter tal diferença, o que a impediu de, por meio de seu próprio peso W, assumir posição superior às demais categorias

em termos de P' . No primeiro caso, a lacuna foi decisiva para o estabelecimento da posição superior da categoria no *ranking* de comparação, já no segundo caso, ela não foi capaz de compor, com o peso derivado do H, na primeira dimensão, um valor que posicionasse a categoria como prioritária.

Quando observamos os índices de lacuna, podemos perceber que, em relação à categoria III dos egressos, para continuar no exemplo, 9 itens, dos 11 que lhe compõem, se encontram dentro do Quartil "Prioridade crítica", com os outros dois localizados no Quartil "Prioridade alta", na priorização geral, o que motivou o teste de um outro tipo de hierarquia e que refere-se àquela composta pelos quartis. Os quartis congregam dentro de si grupos de itens, cujos valores são constituídos pela coluna L, grupos esses que, em conjunto, em tese, possuem hierarquia de prioridade entre si (crítica, alta, moderada e baixa), além da hierarquia numérica observada entre cada item individualmente. Assim, buscamos verificar se havia significância estatística quanto à posição hierárquica de cada um desses quartis, por meio do teste de Kruskal-Wallis em comparações múltiplas, com resultados exibidos nas Tabelas 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

Tabela 5: Resultado do teste de Kruskal-Wallis para os quartis dos egressos

Informação	Valor
Kruskal-Wallis Qui-Quadrado	50,80682024
Graus De Liberdade	3
P-Valor	5,37835e-11

Tabela 6: Comparações múltiplas entre os quartis das lacunas L dos egressos

Fatores Comparados	Diferença Observada	Diferença Crítica	Diferença
Baixa - Crítica	42	16,62777	Sim
Baixa - Moderada	12,5	16,92036	Não
Baixa - Alta	27	16,14099	Sim
Crítica - Moderada	29,5	16,27976	Sim
Crítica - Alta	15	15,46815	Não
Moderada - Alta	14,5	15,78226	Não

Tabela 7: Resultado do teste de Kruskal-Wallis para os quartis dos professores

Informação	Valor
Kruskal-Wallis Qui-Quadrado	50,81513396
Graus De Liberdade	3
P-Valor	5,35646e-11

Tabela 8: Comparações múltiplas entre os quartis das lacunas L dos professores

Fatores Comparados	Diferença Observada	Diferença Crítica	Diferença
Baixa - Crítica	41,5	16,27976	Sim
Baixa - Moderada	13,5	16,27976	Não
Baixa - Alta	27,5	16,27976	Sim
Crítica - Moderada	28	15,97544	Sim
Crítica - Alta	14	15,97544	Não
Moderada - Alta	14	15,97544	Não

Tabela 9: Resultado do teste de Kruskal-Wallis para os quartis dos servidores

Informação	Valor
Kruskal-Wallis Qui-Quadrado	51,41047954
Graus De Liberdade	3
P-Valor	3,99978e-11

Tabela 10: Comparações múltiplas entre os quartis das lacunas L dos servidores

Fatores Comparados	Diferença Observada	Diferença Crítica	Diferença
Baixa - Crítica	40	16,01361	Sim
Baixa - Moderada	11,5	17,64326	Não
Baixa - Alta	24	17,31568	Sim
Crítica - Moderada	28,5	15,5853	Sim
Crítica - Alta	16	15,21347	Sim
Moderada - Alta	12,5	16,92036	Não

Como é possível observar, podemos concluir a existência de diferenças significativas entre os quartis individualizados por ator, justificando a possibilidade de agrupamento dos respondentes em áreas de prioridade (baixa, moderada, alta e crítica) conforme a lacuna (L) percebida entre o obtido com o curso (E) e a expectativa com ele (T) sobre o item julgado. Contudo, cabe destacar que as diferenças se apresentaram, particularmente, entre níveis não contíguos, baixa-crítica, baixa-alta e crítica-moderada, com exceção para o par de quartis crítica-alta nas comparações realizadas para os servidores (Tabela 10).

Nessa configuração, foi possível concluir que uma hierarquia entre os quartis é viável, podendo as semelhanças entre quartis contíguos serem consideradas de forma relativa. Ou seja, se entre um quartil de prioridade *crítica* e outro de prioridade *moderada*

existe diferença, mas não entre *moderada* e *alta*, isso precisa ser relativizado, considerando o quartil sem diferença significativa como área de fronteira entre aqueles que não se assemelham, tendo como referência seu valor matemático. Dito de outra forma, temos uma clara hierarquia das prioridades *moderada* e *baixa* em relação à *crítica* e da *baixa* em relação à *alta*, assim, o quartil prioridade *crítica* precisa estar posicionado acima da *moderada* e da *baixa*, em um rol de prioridades, e a *alta* acima da *baixa*. Ao mesmo tempo a *alta* e a *crítica* podem se posicionar no mesmo nível, pela ausência de diferença, assim como a *moderada* e a *baixa*. Pelo mesmo motivo, a *alta* e *moderada* podem ocupar o mesmo nível de prioridade, no centro da escala. Contudo, não é possível à *alta* ser agrupada com a *moderada*, uma vez que esta já se encontra no mesmo grupo da *baixa* prioridade e de quem a *crítica* e a *alta* se diferenciam. O mesmo raciocínio ocorre para a *moderada* e a *alta* em relação à *crítica*, de quem a própria *moderada* e a *baixa* se distinguem. Assim temos que nos extremos de prioridade encontram-se a *crítica* e a *baixa*, ficando em segundo posto a *alta*, por sua atração simultânea pelos quartis de prioridade *crítica* e *moderada*, e em terceiro lugar a *moderada*, por sua atração simultânea pelos quartis de prioridade *alta* e *baixa*. Essa estratégia de relativização contraria o princípio da transitividade (Se $A=B=C$, então $A=C$) e o substitui por um pressuposto de não-transitividade, no qual $A=B=C=D$ e $A \neq C$, $A \neq D$ e $B \neq D$, mas possibilita uma análise relativa dos resultados a ser legitimada ou não pelos dados das entrevistas e pelo conhecimento da realidade por quem necessitará intervir sobre ela. Tal dificuldade foi reduzida no grupo de servidores, uma vez que as prioridades crítica e alta apresentaram diferenças entre si (Tabela 10). De toda forma, em qualquer dos casos, uma hierarquia entre os quartis se mostrou uma possibilidade relativa, demandando saber se dentro de uma categoria existiria diferenças quanto ao julgamento de prioridades quartílicas entre os respondentes.

Assim, Para essa segunda testagem, dado que os limites das categorias foram rompidos pelo ranqueamento da prioridade pelos quartis, buscando averiguar como se posicionavam entre si os atores, quanto à priorização dos itens de uma categoria no plano geral de hierarquização, atribuímos postos a cada item L, em consonância com sua posição no quartil (1 para crítica, 2 para alta, 3 para moderada e 4 para baixa) e aplicamos o teste de Kruskal-Wallis, considerando cada ator um fator não-pareado dentro da categoria considerada. Diante dos testes, obtivemos que apenas entre professores e servidores havia diferenças e somente dentro da categoria I (Tabelas 11 e 12):

Tabela 11: Resultado do teste de Kruskal-Wallis para a diferença entre quartis na categoria I, segundo seus postos

Informação	Valor
Kruskal-Wallis Qui-Quadrado	8,899097609
Graus De Liberdade	2
P-Valor	0,011683837

Tabela 12: Comparações múltiplas entre respondentes, para cada quartil dentro da categoria I, segundo seus postos

Fatores Comparados	Diferença Observada	Diferença Crítica	Diferença
Egressos - Professores	8,5	11,8496	Não
Egressos - Servidores	5,6875	11,8496	Não
Professores - Servidores	14,1875	11,8496	Sim

Esse resultado é, também visível por meio dos postos nas células do Apêndice O. Cabe mencionar que, a situação identificada no Apêndice O, aparentemente, contraria o que se observa no Apêndice L, quando, numa simples comparação das médias gerais de cada ator dentro da categoria I, no Apêndice L, intuímos ser impossível haver uma diferença entre professor e servidor e não havê-la entre servidor e egresso, como afirmam os testes estatísticos das Tabelas 11 e 12. Contudo, isso é explicável. O Apêndice O traz postos e o Apêndice L traz lacunas. Essas lacunas podem ser, em maior ou menor número, agrupadas em um quartil. Os resultados da Tabela 15 fazem apenas uma comparação de quantos itens da categoria I foram agrupados dentro de um ou outro quartil, sem se preocupar com os valores de lacuna de cada item. Em síntese, nesse teste, é como se todos os itens dentro de um quartil possuíssem um mesmo valor sintetizado pelo posto e apenas nos interessasse saber quantos dos itens de cada categoria se incluem em cada posto, representativo de sua prioridade. Pelo teste estatístico, percebemos que, para a categoria I, os servidores teriam mais itens em um tipo de categoria que os demais atores e, quando consultamos o Apêndice O, constatamos que são mais itens em quartis de maior prioridade, o que nos diz que suas expectativas foram menos atendidas. O raciocínio é o mesmo para as demais categorias, com a diferença de que não ocorreram diferenças estatísticas para elas, porque todos se encontram, aproximadamente, em quartis de prioridade semelhante.

Nessa perspectiva, observando o Apêndice O, podemos inferir algumas conclusões. Quanto ao currículo (categoria I), os servidores foram menos atendidos em suas expectativas que os demais atores, havendo significância estatística nessa afirmação.

Quanto ao perfil docente (categoria II), as preocupações são semelhantes estatisticamente, com nenhuma prioridade crítica, no entanto, os egressos atribuem ligeira maior prioridade a esses itens. Quanto às características institucionais (categoria III), todos aparentam possuir grandes preocupações e a semelhança é corroborada pela estatística, sendo os egressos, ligeiramente mais preocupados. Quanto às características do egresso (categoria IV), os professores entendem serem os itens, no geral, meritórios de maior atenção, ainda que, estatisticamente, essa diferença não apareça.

Esses resultados podem ser, também, percebidos, quando plotamos os postos e os itens em um gráfico radar (Figura 24). Ainda que as diferenças não sejam, estatisticamente, significativas, os dados visuais sugerem alguns cuidados sutis em relação à sua interpretação e às ações possíveis na melhoria do curso.

Para entendermos o alerta dos dados, basta olharmos a Figura 24 e aplicarmos o raciocínio que se segue. Quanto mais ao centro um ponto da curva, maior a prioridade atribuída ao item correspondente a esse ponto, e mais próximo do quartil *1-prioridade crítica*, ele está. Estatisticamente, uma diferença pode não ser significativa entre os respondentes, contudo, quando plotamos os resultados em um gráfico de radar e os analisamos por meio de suas diagonais, percebidas como vetores possuidores de direção, sentido e módulo, visualizamos uma sutil tendência. Assim, quanto maior a soma dos módulos das diagonais de um respondente, maior o atendimento à expectativa geral e menor a prioridade atribuída ao item, e quanto maior a assimetria da diagonal em relação ao centro do gráfico, maior a tendência no sentido de atendimento à expectativa com um grupo de itens do questionário.

Se considerarmos um grande conjunto de itens e dividirmos o gráfico em quadrantes, comparando, em uma soma, as semidiagonais dentro de um quadrante com as semidiagonais do quadrante oposto, podemos determinar o sentido aproximado que a opinião geral do respondente toma em relação aos itens dos quadrantes considerados, exibindo matizes que podem ser comparadas entre si, em consonância com o respondente, e sugerir tendências do contexto, não denunciadas, plenamente, pelo estudo estatístico, a serem cotejadas com a experiência e conhecimentos do gestor da intervenção para a tomada de decisões.

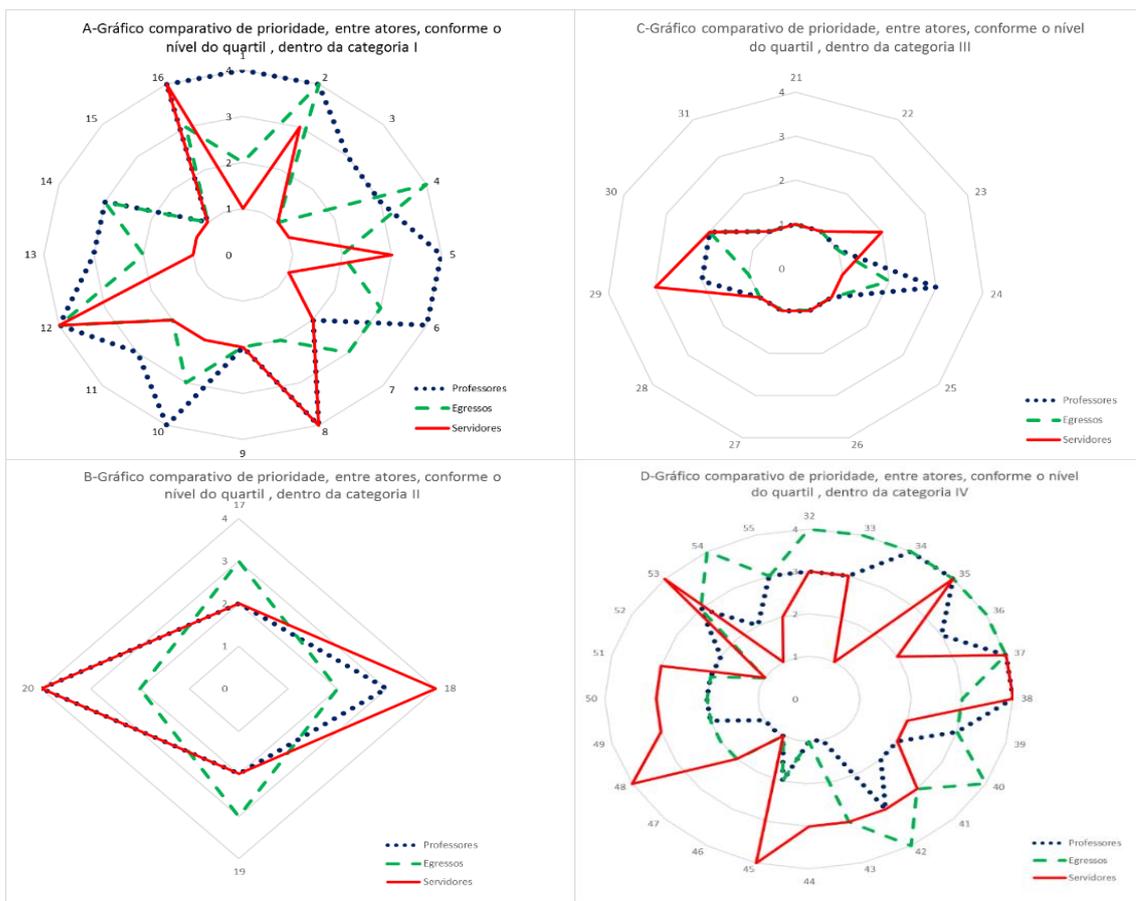


Figura 24: Comparação das prioridades estabelecidas por meio dos quartis, entre cada ator, dentro de cada categoria. Os números na periferia do gráfico representam os itens do instrumento e os números no eixo do gráfico representam os postos conforme o quartil, sendo 1 para prioridade crítica e 4 para prioridade baixa.

Ainda que não seja possível afirmações categóricas ou precisas apenas pela observação dos gráficos, de posse da informação sobre as diferenças estatísticas encontradas e dos resultados das análises de conteúdo, podemos extrair algumas conclusões de forma complementar e acessória, úteis à tomada de decisão. Assim, a partir da Figura 24-Gráfico A, podemos perceber, que, ainda que não haja diferenças estatísticas e os módulos sejam equivalentes, as direções de suas diagonais maiores não o são, produzindo um efeito interessante sobre a forma como se olha para os dados. Também podemos observar o sentido vetorial e o módulo para todos os demais gráficos e isso pode ser significativo no momento de tomada de uma decisão, como já discutido. Ao olharmos o questionário, com base em tais pressupostos e com apoio dos dados estatísticos, podemos dizer que: na categoria I, professores posicionam seus itens em quartis menos críticos que egressos e servidores, havendo nítida diferença entre eles e servidores quanto às

preocupações no que se refere ao currículo (Figura 24-Gráfico A); na categoria II, há maior proximidade entre as respostas de professores e servidores em relação às características docentes, que entre estes e os egressos, indicando uma tendência a se observar, na qual servidores e professores se apresentam mais preocupados com a produção intelectual e o desempenho docente que os egressos, a relação de invertendo quando olhamos para a existência de docentes com experiência do serviço (Figura 24-Gráfico B); na categoria III, há uma nítida indiferenciação entre os respondentes e uma concentração de respostas mais ao centro, com pequenas diferenças de sentido vetorial, demonstrando uma proximidade quanto às opiniões acerca das questões institucionais envolvendo a SES-Go e a UFG, nas quais transparece pouco atendimento às expectativas (Figura 24-Gráfico C); na categoria IV, há clara indiferenciação entre os respondentes, mas é possível ver um deslocamento das respostas no sentido do quadrante direito do gráfico, indicando maior atendimento às expectativas dos atores em geral com os itens nesse quadrante e um menor atendimento às expectativas com os itens localizados no quadrante esquerdo inferior, ainda que os servidores apresentem vetores mais simétricos que os demais (Figura 24-Gráfico D).

Para finalizar, organizamos os dados de resposta à variável P em um *ranking* no interior de cada categoria, para cada ator, conforme se pode observar nos Apêndice M, e utilizamos, mais uma vez, o teste de Kruskal-Wallis, para verificar se havia diferenças entre as opiniões de cada ator, expressas na coluna P, dentro da categoria considerada. Os resultados sugeriram haver diferenças nas categorias I e IV, para as comparações egressos-servidores, na primeira, e egressos-servidores e professores-servidores, na segunda, conforme Tabelas 13, 14, 15 e 16, sendo o P-valor das demais categorias maior que alfa (0,05), o que encaminha, nesses casos, para a aceitação da hipótese de nulidade “não existe diferença entre grupos”.

Tabela 13: Resultados do teste de Kruskal-Wallis para a coluna P, categoria I

Informação	Valor
Kruskal-Wallis Qui-Quadrado	6,657089643
Graus De Liberdade	2
P-Valor	0,035845228

Tabela 14: Comparações múltiplas entre atores, na categoria I, coluna P.

Fatores Comparados	Diferença Observada	Diferença Crítica	Diferença
Egressos - Professores	3,84375	11,8496	Não
Egressos - Servidores	12,46875	11,8496	Sim
Professores - Servidores	8,625	11,8496	Não

Tabela 15: Resultados do teste de Kruskal-Wallis para a coluna P, categoria IV.

Informação	Valor
Kruskal-Wallis Qui-Quadrado	20,90478181
Graus De Liberdade	2
P-Valor	2,88791e-05

Tabela 16: Comparações múltiplas entre atores, na categoria IV, coluna P.

Fatores Comparados	Diferença Observada	Diferença Crítica	Diferença
Egressos - Professores	27,5	14,46328	Sim
Egressos - Servidores	16	14,46328	Sim
Professores - Servidores	11,5	14,46328	Não

Em síntese, considerando todas as respostas obtidas, observamos que a percepção do currículo diverge entre egressos e servidores, sendo aqueles menos contemplados em suas expectativas. Diante disso, ao visualizarmos os dados brutos (Apêndice J), percebemos que os servidores se posicionam de forma mais exigente quanto à observação daquilo que é oferecido pelo curso (E) em termos de currículo, não sendo essa uma característica de suas respostas quanto ao que deveria ser ofertado (T). Ainda que todos aparentemente possuam expectativas semelhantes quanto ao que se esperar do currículo do curso, os servidores são mais rígidos quanto a uma avaliação da qualidade da materialização das expectativas na prática do programa. Tal posicionamento dos servidores é, também, observada no ranqueamento de postos derivados dos quartis (Apêndice O), onde pode ser visto que eles alocaram seus itens, predominantemente, no interior do quartil de prioridade crítica. Apesar disso, suas lacunas apontam as preocupações com o suporte organizacional (itens 26, 27 e 28) como as primeiras em termos de prioridade, seguidas pelo estágio profissionalizante (item 15).

No questionário, a realização de estudos sobre Saúde Coletiva a partir de autores no âmbito das humanidades (Sociologia, Filosofia, Antropologia, Ciência Social, Artes,

Literatura, etc) lidera as preocupações dos servidores em relação ao currículo, seguida pela necessidade de aproximação ensino-serviço, seja por meio da adoção de práticas pedagógicas baseadas em estudos sistemáticos de casos concretos, seja pela adoção de um estágio profissionalizante, no qual o discente tem a oportunidade de se apropriar das lógicas e processos que extrapolem seu próprio ambiente de trabalho. A ordem de priorização dos itens da categoria I, para o servidor é 14, 13, 15, 6, 4, 1, 3, 7, 9, 10, 11, 2, 5, 12, 16, 8, sendo os sete primeiros alocados no quartil de prioridade crítica.

Por sua vez, os egressos possibilitaram o seguinte ranqueamento dos itens da categoria I, segundo sua prioridade: 15, 3, 8, 1, 11, 13, 9, 7, 5, 14, 16, 10, 6, 2, 4, 12, sendo apenas os dois primeiros incluídos no quartil de prioridade crítica. Vale mencionar o item 7, que aqui aparece como mais prioritário que o item 5, dentro da categoria I. Na priorização geral, entretanto, ele pertence ao quartil de prioridade moderada, abaixo, portanto, do item 5, este incluso no quartil de prioridade alta. Esse evento ilustra a importância do peso (W) na ponderação do julgamento da lacuna ($L=f$) para a constituição do P ($W*f$) e fornecimento de novo parâmetro para a tomada de decisão quanto à solução de problemas no programa. Assim, com essa organização, os egressos alocaram as preocupações com o estágio profissionalizante em primeiro lugar, seguido pela necessidade de um envolvimento maior de outras instituições, além da SES-Go e da UFG, na implementação do curso e da importância em se estruturar os conteúdos disciplinares sobre as demandas macropolíticas e princípios do SUS, algo colocado em último lugar pelos servidores. Quando nos referimos aos professores, vemos a seguinte sequência de itens: 15, 7, 9, 4, 14, 13, 11, 3, 6, 12, 8, 10, 5, 1, 2, 16 (Apêndice M), sendo apenas o primeiro item pertencente ao quartil de prioridade crítica e os dois subsequentes incluídos no quartil de prioridade alta. A primeira preocupação deles é coincidente com a dos egressos, seguida pela importância de se aproximar ensino e serviço, pela inclusão de conteúdos disciplinares em uma perspectiva aplicada e dirigida à realidade concreta do serviço. Para todos os respondentes foi possível identificar a presença da preocupação com um estágio profissionalizante entre os primeiros lugares, bem como a aproximação ensino-serviço por meio da contextualização dos conteúdos, seja em sentido macro, seja localregionalizado.

Nas categorias II e III não ocorreram diferenças significativas entre os respondentes, mas isso apenas nos informa que o conjunto total de suas respostas não diferiu, não permitindo maiores inferências sem que recorramos aos dados ranqueados do Apêndice M, já que o interesse maior é verificar como cada um se posiciona em relação à

hierarquia dos itens. Nessa perspectiva, percebemos que, na categoria II, os egressos encabeçam suas preocupações pela necessidade de experiência docente com o serviço (itens 18 e 20), enquanto professores e servidores se preocupam mais com a produção intelectual (item 17) e a eficácia do desempenho docente (item 19), ainda que servidores invertam a posição desses itens. Nesse cenário, fica evidente a maior preocupação discente com uma aproximação ensino-serviço, enquanto os demais atores se preocupam com questões de cunho mais acadêmico. Nenhum dos itens da categoria II se insere no quartil 1, de prioridade crítica, mas aqueles de maior prioridade para cada respondente são, por ele, alocados no quartil 2.

As características institucionais, categoria III, são, visivelmente, alvo de grandes preocupações de todos os respondentes, dado que, aproximadamente, 80% de seus itens se encontram dentro do quartil de prioridade crítica geral. Em relação à prioridade parcial dos itens dessa categoria, encontramos que egressos têm como itens de máxima prioridade os que discutem a disponibilidade de recursos materiais para aplicação das competências (item 23), a qualificação do serviço (item 31) e o apoio à participação curso (item 26). Por seu turno, os professores (Apêndices M e N) alocam em primeiro lugar suas preocupações com a disponibilidade de recurso financeiro (item 21), seja na priorização geral (quartil), seja na priorização parcial (P).

Os dois itens seguintes, priorizados pelos professores, fazem referência à disponibilidade de recursos materiais, seja para o desenvolvimento das competências almejadas pelo curso (item 22), seja para acolhimento dessas competências pelo serviço (item 23). Esses itens, como o anterior, figuram como prioridades máximas seja ao nível de L, seja ao nível de P, apenas invertendo suas posições entre segundo e terceiro lugares. O item 23 reafirma preocupações presentes também no discurso dos egressos e apenas tangencia o que servidores estabelecem como prioridade máxima.

Para os servidores, as prioridades se concentram em torno do suporte organizacional à participação no curso (item 26) e do acolhimento e inclusão do egresso e suas novas competências (itens 28 e 27), que se mantêm como prioridades máximas tanto em L, quanto em P. Curiosamente, o item 23, que possui máxima prioridade para egressos e professores, aparece aqui em penúltimo lugar, em P, e com prioridade quartílica (L) bem inferior ao que se seria de esperar para um grupo que prioriza o apoio institucional, como uma das soluções para problemas com o curso. Pela Figura 24, é possível perceber um descompasso, entre professores e egressos, de um lado, e servidores de outro, da percepção

acerca das condições materiais desejáveis (T) ao desenvolvimento das competências, bem como uma menor hierarquia relativa parcial (H) do item 23. Tal diferença produziu um índice L e um índice P bem menores para os servidores, o que descreve e justifica a situação, mas não explica o motivo, também não transparente nas entrevistas e que, talvez, demande novas incursões ao contexto para análises mais específicas, assim como outras situações do presente trabalho.

	E	T	L	H	P
Professores	2,71	4,44	-1,73	8,32	-14,90
Egressos	2,75	4,31	-1,56	8,42	-13,48
Servidores	2,50	3,33	-0,83	7,18	-6,50

Figura 25: Planilha comparativa do item “23-Compatibilidade das condições físicas e materiais, na Secretaria de Saúde, com a aplicação das habilidades aprendidas no curso”, entre atores.

No que se refere à categoria IV, encontramos uma diferença global de P entre egressos e os demais atores, o que nos diz ser o conjunto das notas no P de professores e servidores, estatisticamente, semelhantes (Tabelas 34 e 36). Em uma análise das hierarquias, contudo, os egressos tendem a perceber como mais prioritários os itens que refletem a preocupação com um retorno palpável, da Secretaria de origem, aos esforços empreendidos com a formação, seja reconhecendo seu valor, por meio da atribuição de novas responsabilidades (itens 52 e 44), seja criando condições para a contextualização e aplicação dos resultados de pesquisa (itens 46 e 45).

Dentro, ainda, da categoria IV, os professores se posicionaram de forma a atribuir prioridade superior, tanto em termos de L, quanto de P, a itens de caráter mais instrumental e o que, para o egresso, se localizava em terceiro lugar, para eles passou a primeiro (item 44), elevando à máxima prioridade as preocupações com a produção laboral do egresso, no que se refere a instrumentos e documentos relacionados com o serviço. Na sequência, aparecem duas outras questões não menos pragmáticas e que se concentram sobre a utilização das competências desenvolvidas para o uso eficaz dos sistemas de informação em Saúde (item 48) e a superação de problemas concretos no serviço (item 47). Já os servidores apresentaram como prioridades P máximas a necessidade de aplicação da dissertação no serviço (item 46), o reconhecimento da competência do egresso e do valor de sua qualificação (item 52) e o incremento da capacidade para receber críticas (itens 34). Todos esses itens aparecem com prioridade crítica, nos quartis. Ainda que aqui ocorra uma reafirmação dos itens 46 e 52, já afirmados pelos egressos, o julgamento dos servidores aparenta ter um maior rigor quanto à percepção empírica, bem como atribui maior peso a

esses dois itens dentro da categoria, apesar de, em ambos respondentes, os dois itens figurarem nos postos mais prioritários. De forma geral, a coluna E e a coluna H receberam tratamento diferenciado entre egressos e servidores, possuindo valores menores em E e maiores em H para os servidores, o que, talvez, reflita a diferença estatística observada sistematicamente para esses dois grupos ao nível de E, T, L e P (Tabelas 18, 20, 22, 24, 34 e 36)

Algo que, talvez, mereça destaque, é a relação entre o item 45 (contextualização da dissertação) e 46 (aplicação concreta da dissertação). Para todos os respondentes, o item 46 aparece com prioridade crítica nos quartis, já o item 45 aparece como prioridade alta para egressos e professores, mas como prioridade baixa para servidores. Conhecendo a necessidade de se contextualizar os resultados de uma intervenção, a fim de que esse contexto se torne mais permeável a ela, é de se estranhar que ambos os itens não estejam em um mesmo quartil. Algumas explicações podem ser aventadas. Se nos lembrarmos das estatísticas dos quartis (Tabelas 26, 28 e 30), veremos que não ocorreram diferenças significativas entre níveis contíguos, com exceção feita aos servidores, que a apresentaram entre os níveis 1 e 2. Assim, não haveria diferenças reais entre esses itens para egressos e professores.

Contudo, para servidores, não há como negar tal diferença, inclusive, porque a localização de cada item é em quartis extremos. Ao visualizarmos os valores referidos aos componentes de E, T, H, L e P (Apêndice J), percebemos que, apesar dos resultados estatísticos globais, que mostram diferenças entre egressos e professores (Tabela 36), eles atribuíram valores semelhantes para as variáveis E e T, de cada item, que se mostraram mais próximos entre si e apresentaram valor de lacuna mais próximo de zero (portanto, menor prioridade), bem como julgaram a variável H, dos diferentes itens, de forma semelhante entre si, com alta pontuação. Servidores julgaram diferentemente as variáveis E e T, entre si e em relação aos demais atores. Assim, E e T ficaram distantes entre si, enquanto H se manteve com o valor próximo ao que atribuíram os demais atores, para o item 46. Isso, produziu um L mais distante de zero e contribuiu para que o item assumisse uma posição de prioridade alta. Por outro lado, no item 45, ocorreu a manutenção de valores semelhantes aos demais atores para E e T, com um baixo L, reduzindo-se o H, o que causou uma drástica redução na prioridade do item 45. A atribuição de um baixo valor a E, no item 46, pelos servidores, destoando dos demais, não é trivial e pode refletir uma maior crítica quanto à real aplicação dos resultados de pesquisa na prática do serviço, algo pouco

percebido pelos professores e egressos. De outro turno, a atribuição de baixa nota H ao item 45, refletiu uma pequena preocupação com a contextualização do trabalho de conclusão de curso, apesar da expectativa alta em sua aplicação. Nesse caso, a aplicação do trabalho de conclusão de curso surgiu como algo pouco realizado, no item 46, o que pode estar relacionado com a baixa pontuação atribuída ao H do item 45, que reflete a pouca preocupação com a contextualização.

Procedendo dessa forma, visamos constituir diferentes opções para a análise dos dados e emissão de pareceres, bem como para o agendamento de ações ou tomada de decisões fundamentadas, sem negar ou camuflar a subjetividade dos critérios e do processo de decisão e, ainda que todo o instrumento se baseie na subjetividade do respondente, que julga elementos advindos da subjetividade de seus elaboradores, as diferentes formas e instâncias em que isso se apresenta nos resultados tende a minimizar os erros possíveis e a tornar mais transparentes as opções e soluções aplicáveis ao mestrado profissional.

4.6.2 Resultado das entrevistas

O corpus analisado correspondeu a 173 páginas de entrevistas oriundas de 7 egressos entre 25 e 45 anos, sendo 3 do sexo masculino, 7 professores acima de 45 anos, sendo um do sexo masculino, e 8 servidores acima dos 40 anos, sendo dois do sexo masculino, cujo detalhamento do perfil se encontra no Apêndice G. Obtivemos, por respondente, uma média de 6142 (DP=2570; CV=0,42) palavras codificadas, 55 (DP=24,8; CV=0,45) parágrafos, 83 (DP=31,8; CV=0,4) trechos de falas e 81% (DP=0,098; CV=0,12) de codificação total. Maiores detalhes quantitativos das categorias podem ser visualizados nos Apêndices R e S.

Para efeitos de referência no corpo do texto, as entrevistas seguiram a numeração 1 à 7 para egressos, 8 à 15 para professores e 16 à 19 para servidores, lembrando que a entrevista 16 contou com três participantes e a entrevista 17 com dois participantes.

a. Primeira categoria: Ação coletiva

A categoria “ação coletiva” refere-se ao conjunto de informações que demonstram o posicionamento dos respondentes quanto às interações e ao diálogo entre a UFG e a SES-Go. Ela explicita, de forma geral, as preocupações dos atores com o distanciamento entre as duas instituições e delas em relação às demais secretarias e unidades de Saúde na construção e implementação do curso, bem como nos remete à importância da existência de uma política de formação orientada pela demanda e para o acolhimento no serviço (PFDA), como forma de viabilizar de maneira sistemática, planejada e coordenada o suporte organizacional necessário à escolha da qualificação pelo servidor, à sua participação no curso escolhido e ao seu acolhimento e inclusão no serviço, após conclusão da qualificação, a fim de facilitar a aplicação das competências desenvolvidas, otimizando o retorno social possível.

Os egressos apresentaram 75 trechos de fala ou referências oriundos dos 7 respondentes ou fontes, dentro dessa categoria. Assim, pudemos concluir que a parceria com o serviço não foi robusta o suficiente para se fazer presente no currículo e nos processos em consonância com suas necessidades mais concretas e imediatas, que o serviço não participa da escolha do curso e elaboração do projeto de pesquisa, a fim de orientar os produtos no sentido de suas demandas, que a única facilidade para a participação no curso, recebida pelo servidor, foi a flexibilização da carga horária laboral e com ressalvas, já que muitas vezes, principalmente em mudanças de gestão, tal liberação necessitava ser renegociada, e que, por fim, não há um bom plano de carreira, que motive a participação em cursos da natureza de um MP e demonstre reconhecimento do esforço, ou sequer condições adequadas para a aplicação das competências quando concluída a qualificação. Alguns exemplos de fala podem ilustrar essas questões:

...na maioria dos casos, assim, estou falando do meu e de outros colegas, as esferas de governo às quais eles tinham vínculo fizeram basicamente a liberação da carga horária e sem muita participação...(Entrevista 1-Egresso)

...logo depois mudou a gestão...é aquela coisa toda, aí fica tudo muito perdido...quando muda prefeito, muda secretário, aí você perde todos os vínculos e às vezes uma gestão que estava interessada no processo é substituída por outra que não dá o devido valor...(Entrevista 1-Egresso)

...teria sido muito útil talvez se houvesse uma parceria de fato, se houvesse uma abertura do próprio serviço municipal de saúde com o mestrado, mas nunca existia esse diálogo não, talvez com a secretaria estadual, não sei, mas com o município não...(Entrevista 3-Egresso)

Acho que sim, acho que o serviço tem que ser chamado para construir isso aqui [o currículo] junto com a academia, acho que tem que estar junto. Não sei, é claro que eu acho que, de uma certa forma, isso foi construído em parceria com o serviço, mas eu acho que foi de uma forma tímida, eu percebo dessa forma, talvez posso estar enganado, mas é o que leva a crer...(Entrevista 4-Egresso)

...eu não consegui bolsa e não consegui também licença...eu fiquei trabalhando nos dois empregos que eu tenho...e não consegui...ficar à disposição do mestrado... Isso pode ter prejudicado...sempre eu estava repondo as horas...(Entrevista 7-Egresso)

No que se refere aos professores, seu corpus correspondeu a 53 referências ou trechos, vindos dos 7 respondentes. Assim, temos que o protagonismo da SES-Go ficou distante do que seria esperado de uma parceria para a constituição de um mestrado profissional, talvez, como resultado do posicionamento da própria UFG em relação ao serviço, como transparece nas falas. As questões relativas a uma política de formação, acompanhamento e acolhimento do servidor, também apareceram aqui, bem como preocupações com uma avaliação sistemática dos resultados do programa, como forma de reorientar seus objetivos e qualificar seus processos, o que não seria factível sem uma participação efetiva das duas instituições. Aqui, aparece, também, uma outra instância com papel central na criação do programa e como o grande aglutinador entre a UFG e a SES-Go, o Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva (NESC), órgão composto por representantes do serviço e da universidade, sediado na UFG e cujos integrantes, de ambos os lados, se dedicaram à criação do mestrado profissional em nome dos ideais do SUS e da Saúde Coletiva, que vinha de um processo histórico de lutas no Estado. O NESC aparece nas falas como sendo a grande força motriz nos primeiros anos do MP, mas que perdeu parte de sua força, no decorrer do processo, em razão de uma ampliação do número de atores envolvidos com o programa, mas que não estavam vinculados ao NESC ou que não compartilhavam de suas crenças iniciais com a mesma intensidade.

...tem gente qualificada na Secretaria, mas o formato do programa é de que quem assumia a gestão era sempre os professores da UFG...(Entrevista 8-Professor)

Avaliação sistemática do mestrado eu não sei se tem se tem sido feita. Eu sei que as discussões, elas existem, cada vez que você apresenta um projeto, a cada novo processo seletivo, essa discussão...é feita, mas se existe uma avaliação sistematizada, eu não saberia te dizer...(Entrevista 9-Professor)

Eu acredito muito nisso...“olha, tem três, quatro, cinco anos desse mestrado, será que os objetivos, será que a aprendizagem, será que o resultado, eles estão mesmo a contento?”. Tudo bem, algumas coisas estão boas e as outras não estão. Então, como eu posso fazer para que ou...corrija e volte para os objetivos iniciais ou até reveja os objetivos iniciais?...(Entrevista 9-Professor)

Na época eram pessoas que faziam o seu cadastro para realmente fazer parte desse Núcleo...para aglutinar mesmo as pessoas...e o Núcleo realmente foi o fundamental para isso...quando eu comecei a participar foi via NESC...Só que, hoje...ele não está sendo mais esse aglutinador, porque...o mestrado em si ele cresceu...na época ele sim foi fundamental, hoje eu não sei te falar qual seria o papel nesse sentido do mestrado profissional...parte do corpo docente faz parte do núcleo do NESC, mas nem todos do mestrado estão vinculados ao NESC, nem sabem da inexistência do NESC...(Entrevista 11-Professor)

...não houve uma maior participação da Secretaria, do Secretário de Saúde, dos gestores, até mesmo para acolhimento daquele que foi lá se qualificou e está retornando agora com título de mestre em Saúde Coletiva...(Entrevista 11-Professor)

...quando a gente está na universidade, a gente tem uma perspectiva da realidade que é outra do serviço...o ideal seria que a gente tivesse um espaço pra juntar essas duas coisas...a gente tenta fazer isso em alguns momentos, mas nem sempre é possível...(Entrevista 14-Professor)

Os servidores deixaram sua opinião registrada em 138 referências de fala, originadas dos 8 entrevistados³⁵. Para eles, a integração UFG-SES/Go é necessária e lucrativa, mas ainda é pequena nas questões curriculares, é hierárquica e carece de paridade, havendo uma espécie de protecionismo por meio de normas rígidas que dificultam a flexibilização e a abertura da pós-graduação ao serviço e, ainda que, no curso, haja docentes originados ou vinculados à Secretaria, o programa não possui a cara do serviço. O NESC aparece, a exemplo do que se vê com os professores, como um mediador e viabilizador dessas relações, tendo sido responsável pela participação ativa da Secretaria durante a criação do MP. Surge, também, a preocupação com a inexistência de uma política sistemática de formação, acompanhamento e acolhimento do servidor, a fim de que ocorra

³⁵ Duas entrevistas foram coletivas.

um maior direcionamento da qualificação e um melhor aproveitamento das competências originadas do curso, para que o retorno social esperado, realmente, aconteça. Ainda, a responsabilidade de problematização das necessidades de formação, pelas Secretarias de Saúde, e a deficiência do processo seletivo, foram outras preocupações emergida das falas.

...as pessoas voltam e continuam fazendo o que estavam fazendo antes, não são bem aproveitadas ou melhor aproveitadas, aqui, por exemplo...a gente já faz isso, fulano já fez mestrado, ele tem muita condição de fazer esse tipo de coisa, põe ele para ir representar tal coisa, põe ele para fazer tal projeto. Então, a gente pensa assim, mas a gente não sente isso nos outros locais...(Entrevista 16-Servidor)

...a gente num tem ideia de como tá a inserção dessas pessoas no mercado...o que eles estão fazendo...que efeitos têm produzido...(Entrevista 17-Servidor)

...pra você ter uma ideia de como isso é confuso na Secretaria...há um mês atrás fui pra uma reunião e lá fui surpreendido...com uma proposta de formação com as necessidades de todas as unidades da SES...mas um levantamento individual...aí eu respirei fundo...e disse..."tá errado, num é assim que a banda toca...num é o servidor que determina a oferta...é o sistema...que apresenta suas necessidades...quando eu identifico o problema...tenho que identificar a necessidade de formação pra saber desenvolver competências para o enfrentamento daquele problema...as demandas dos servidores da SES são atendidas dentro da oferta que é feita para o sistema"...aí me disseram "tá, mas é pra fazer"!...(Entrevista 17-Servidor)

...e assim, eles têm...têm devolvido, sabe, para o serviço, o que eles conseguiram...não é um plano...não tem a parte do planejamento...É mais pessoal...(Entrevista 18-Servidor)

Faz de conta, o Banco do Brasil abre um mestrado profissional, ele faz todo planejamento. O individuo vai...faz o mestrado profissional e ele já retorna no tema da função, para ele desenvolver...Não, aqui não...(Entrevista 18-Servidor)

...Eu acho que ele poderia ser mais a cara, eu acho que hoje ele ainda não é tão a cara que a gente gostaria que ele tivesse, como eu te falei, eu sou muito exigente, então estou sempre procurando o melhor, eu acho que a gente tem que procurar dar a cara sim, mas eu acho que ainda pode melhorar...(Entrevista 16-Servidor)

Agora, hoje, na verdade, é papel das Secretarias Estaduais, com o processo de descentralização...cada vez mais, assumirem esse papel de fomentadores, de...esse papel técnico também de assessoria, de enxergar, de problematizar com os municípios essa necessidade, qualificação de recursos humanos...(Entrevista 15-Servidor)

eu acho que [é necessário] um processo seletivo mais qualificado, voltado mesmo mais para o serviço. Porque o processo seletivo que a gente tem hoje, ele é igual o do acadêmico, não tem diferença...(Entrevista 18-Servidor)

...ideia era que o vice coordenador do mestrado fosse alguém do serviço...a universidade não quis...espera aí...a gente pode trabalhar, dar aula, financiar...e não pode ser membro da coordenação?!...eles alegaram que existe uma norma...pra ser coordenador ou vice nos programas de pós-graduação Stricto sensu tem que ser...efetivo dela...a rejeição foi grande...(Entrevista 17-Servidor)

...pelo serviço, a UFG não deixa você ser professor permanente...é colaborador convidado, você entra como convidado...É norma da CAPES...mas eu acho que isso enfraquece a posição do serviço diante do mestrado profissional, porque separa dois tipos de professores...por ser um mestrado profissional, eu acho que o professor que é do serviço e o professor da academia, eles tinham que ser vistos igualmente...(Entrevista 18-Servidor)

b. Segunda categoria: Fatores políticos, econômicos e culturais

A categoria *fatores políticos, econômicos e culturais* transporta a mensagem de que a eficácia de um curso é condicionada por aspectos que extrapolam os limites do pessoal e as questões, meramente, acadêmicas e científicas, ainda que haja dificuldade de avaliação dos efeitos de longo prazo, sem um processo sistematizado. Os respondentes deixam explícito que, apesar das dificuldades financeiras, físicas e materiais, da Universidade, o curso se materializou com certa sofisticação, como a utilização de professores de outros estados, para temas específicos, em busca do retorno social almejado.

Em se tratando de egressos, de suas 50 referências e 7 fontes, pudemos inferir que um dos obstáculos para se avaliar os efeitos de longo prazo (tardios secundários) é a ocorrência de evasões dos profissionais qualificados do serviço, em razão da cultura de se valorizar pouco essa formação e, assim, dificuldades em se palpar modificações de contextos que extrapolem os limites da percepção individual, prioridades alheias ao desejo de aplicabilidade das competências desenvolvidas com o curso, modificações na gestão de unidades de Saúde ou no próprio município, burocracia inflacionada, supremacia a priori da racionalidade política sobre a técnica nas tomadas de decisão, conflitos de interesse pessoais elevados ao status de interesse público, tráficos de influência legitimando incompetências, disputas entre Prefeituras e Estado e entre público e privado e deterioração do SUS, além das dificuldade financeiras e estruturais da própria universidade, estão entre

os principais problemas que extrapolam as questões meramente técnicas ou epistemológicas do currículo, condicionam sua implementação do ponto de vista da eficácia e podem ser ilustrados pelos trechos abaixo:

Por exemplo, você tem a demanda, precisa de profissionais qualificados para pensar a saúde pública, você precisa formar esses profissionais, você consegue criar um curso como o que foi o nosso, abrangente, dinâmico, efetivo, e aí na hora de você captar esses resultados, na hora de você facilitar esse processo você acaba perdendo, a estrutura do serviço acaba perdendo os profissionais, estou falando não só por mim, (Entrevista 1-Egresso).

Melhoria dos índices de saúde da população...isso aqui na prática não existiu...eu não sei nem de onde você coletou isso aqui cara, maior eficiência na gestão dos sistemas de serviço, então na minha concepção isso aqui ainda...ficou muito distante do real, talvez fosse o objetivo, visto a necessidade, o objetivo era esse, mas eu não consigo palpar isso não (Entrevista 3-Egresso).

Eu acho que as estruturas das salas de aula...deixou um pouco a desejar, porque foi na época que estava construindo o prédio específico que ia ser a sede do NESC, então assim, a gente ficava meio que, um ponto negativo que eu achei, a estrutura física da salas de aula, às vezes calor, uma coisa assim, a dificuldade de ter que ficar mudando de sala (Entrevista 2-Egresso).

Eu não sei como está agora, mas assim, o foco ainda é muito político, muito mais que técnico, e nenhum desses critérios técnicos foram devidamente valorizados (Entrevista 1-Egresso).

Eu acho que quando a gente pensa nessa questão do retorno, acho que ainda é pouco o que foi feito. Mas assim, eu... eu acho que é muito difícil conseguir isso dada a dinâmica de tudo isso, as coisas mudam muito rápido, ao mesmo tempo que o cara está ocupando um cargo aqui, eles já muda para outro ali. Então, para você encaixar tudo isso em um curso é complicado, todas essas peculiaridades de cada profissional (Entrevista 4-Egresso).

...poderia ter feito mais, mas devido ao arranjo organizacional, da própria estrutura do serviço nas Secretarias de Saúde...e eu nem falo isso como crítica...é parte do sistema como um todo (Entrevista 6-Egresso).

A questão de...organização da estrutura, do gerenciamento da Secretaria...nós temos muitos gestores, muitos qualificados...mas a gente sabe que existem também muitos que não são...e nós não temos critérios, elementos de meritocracia...mais são indicações e muito rápido...as pessoas...é muito rotativo...acelerado...a hora que eu começo a tomar pé, a entender o que eu tenho que fazer...“agora não é você mais, é outro”...e isso eu acho que atrapalha a consolidação do sistema de Saúde... (Entrevista 6-Egresso).

A partir dos 78 trechos de fala de cinco professores, percebemos que questões como rotatividade dos gestores, modificações administrativas, linhas de financiamento, critérios avaliativos da Capes, interesses políticos, restrições orçamentárias e questões burocráticas estão entre os principais fatores responsáveis pela ineficácia na implementação do programa. Paralelamente, encontramos, também, elementos relativos ao recurso financeiro. Nesse aspecto, fica evidente uma modificação do compromisso da Universidade com o co-financiamento do programa ao longo desses últimos cinco anos, indo de apoio incondicional à retirada irrestrita do apoio. Também fica explícito um curioso paradoxo: um período inicial de “vacas magras”, como caracterizou um dos entrevistados, em razão do atraso na liberação da verba advinda do convênio SES/Go-UFG, no qual os ideais de luta pelo empoderamento do sistema de Saúde mantiveram a coesão do grupo sob a liderança de alguns; em seguida, com a liberação da verba, ocorre um período de “vacas gordas”, o grupo cresce, as atenções se dispersam com o relaxamento das tensões iniciais e as possibilidades abertas pelo orçamento, a liderança inicial perde suas forças, diante de um grupo maior descompromissado com os ideais originais, disputas internas se avolumam, o diálogo se torna mais difícil, outras demandas externas chamam a atenção e a falta de planejamento leva a novo período de “vacas magras”. Acerca deste último problema, vale mencionar o alerta de um dos entrevistados sobre a ausência do devido preparo técnico para o controle contábil, especialmente, considerando a novidade da situação constituída por um orçamento pertencente a um fundo comum, do qual eram realizados débitos sob demanda da coordenação do MPSC-UFG, o que causou grandes dificuldades e atrasos na prestação de contas. As falas seguintes sintetizam essas questões:

...também, eu acho que com a mudança política aqui em Goiânia...existe uma rotatividade muito grande desse pessoal [da SES-Go] e cada cabeça, cada um tem uma maneira de pensar, então, dificultou...as pessoas a se ausentarem do trabalho...(Entrevista 8-Professor)

...a gente é induzido pelo financiamento como uma maneira sem querer, mas o financiamento acaba induzindo, financiamento e mais esse currículo lates, pontuação de universidade...você deve acompanhar um pouco essa discussão, deve estar ouvindo críticas o tempo inteiro à isso também...eu considero isso uma distorção muito grande...(Entrevista 10-Professor).

...então o diretor de uma área do ministério tem uma ideia brilhante e resolve em trinta dias criar um incentivo para aquela área, ministério pode ser Ministério da Saúde, pode ser Ministério da Educação, numa universidade onde você tem carência de recursos o sujeito acaba direcionando atividade para esse tipo de

ponte, não estou falando que o A, B ou C fazem assim, mas você tem um... Isso serve como... Isso induz mesmo, (Entrevista 10-Professor).

Aí muda o governo, muda o interesse e esse cara não consegue mais liberação pra vir...começa a faltar (Entrevista 14-Professor).

Eu entrei vislumbrando a chegada de um recurso para formação de mais duas turmas, foi aberto um processo seletivo, já não tinha o dinheiro para última turma do convênio...com mais uma turma, então você conduz um programa de pós-graduação pensando na chegada dos recursos, esse já com planejamento, mas não chegou, olha, são os dois lados, tem recurso e não planejamento, tem planejamento e não recurso (Entrevista 11-Professor).

Os servidores possibilitaram a aglutinação das falas em 32 referências originadas de 7 entrevistados, das quais pudemos inferir a influência política, cultural e econômica como elementos importantes que condicionaram o retorno social. Assim, nesse contexto, surgem variáveis como determinação das linhas do Programa de Pesquisa para o SUS (PPSUS), alta rotatividade do servidor dentro do serviço, incompreensões sobre a origem e destinação da verba oriunda do Ministério da Saúde para o SUS, burocracia na liberação dessa verba para o programa, contradições entre os valores capitalistas e os princípios do SUS, predomínio do modelo hospitalocêntrico condicionando o investimento em Saúde, conflito entre os objetivos do MPSC-UFG e a ideologia das Organizações Sociais (OS's) que administram parte do Sistema de Saúde e descentralização e autonomia administrativas do Sistema não acompanhadas por uma descentralização e autonomia orçamentárias. É dada especial importância à dificuldade financeira, que comprometeu o atendimento das necessidades do programa, tais como, convite a professores externos, constituição de banca, espaço físico, incentivo à participação em eventos e à publicação, realização de acompanhamento de egressos e de avaliações sistemáticas, processo seletivo em data fixa, gratificação para o coordenador e até água potável na sala de professores.

...esse ano, em função dos problemas do convênio, a gente não conseguiu fazer como normalmente a gente fazia, fazer o processo seletivo no primeiro semestre, pra começar a turma no segundo e a Universidade acabou fazendo uma exigência de que autorizaria o edital só se estivesse com o convênio assinado...e isso atrasou o processo...quando viram a ausência de movimento, as pessoas começaram a ligar...pra perguntar 'e aí, quando vai ter seleção pro mestrado?'...então você percebe que tem um monte de gente aguardando, ansiosamente, pelo lançamento desse edital...(Entrevista 17-Servidor)

E aí é uma bola de neve porque se não tem um investimento maior na atenção primária, se o foco continua sendo o hospital, a atenção curativa, etc., as

demandas... as demandas, elas vão continuar nessas unidades. E tem as dificuldades e aí os entraves mesmo de fluxo de forma, de abastecimento principalmente. Eu já trabalhei nessa área também uma época e senti na pele o tanto que é difícil aqui em Goiás os órgãos de fiscalização, eu acho que são até piores do que dos outros Estados aí (Entrevista 15-Servidor).

...esse mestrado...Na verdade, ele é um convênio do SUS, porque esse recurso, ele entrou via Ministério da Saúde...acho que a instância, na minha opinião, que deve ter um protagonismo maior nessas decisões aqui de alocação, de ver como faz o manejo até desse recurso, é a CIB, Comissão Intergestores Bipartite, que é uma instância, não é uma instituição. Na época a CIB definiu que esse recurso ficaria com a Secretaria da Saúde...esse contrato, ele fisicamente é feito com a Secretaria da Saúde, mas ele está sediado em Goiânia, então a participação de Goiânia, a participação do interior, não é porque a Secretaria sede vagas...é porque ele é um mestrado que precisa ter esse olhar (Entrevista 15-Servidor)..

...na hora de a FAPEG soltar os editais ela já lança com base nessas linhas de pesquisa [do PPSUS], para o pesquisador saber onde ele vai, a pesquisa dele vai se enquadrar em qual linha daquelas...Até pontuação...são mais relevantes aquelas que estão dentro daquelas linhas de pesquisa para financiamento da FAPEG (Entrevista 16-Servidor).

inclusive com um recurso, que seria para uma turma do projeto a gente conseguiu fazer três turmas, a primeira, a segunda e a terceira, porque na verdade não tem a remuneração dos professores na sua grande parte que são os da UFG, então com isso a UFG também deu apoio, de local, de insumos, de uma série de coisas, e acabou que deu ainda para três turmas, e hoje a gente está lá na quarta e na quinta, sem recurso e lutando para essa segunda liberação de verba que seria agora na renovação do convênio que tem, acho, se não me engano deve ter dois anos, nós estamos no meio para o fim de 2015, então já tem um tempão que nós estamos batalhando para esse recurso sair (Entrevista 19-Servidor).

...quando você fala de OS, a administração, a gestão e o gerenciamento de todo esse processo, ele muda de mãos...muda de perspectivas...a ideologia é outra e o curso...ele não foi planejado para isso, ele foi planejado para uma gestão realmente pública e não uma gestão privada do espaço público...essas unidades deveriam ser unidades orçamentárias...que...recebessem o recurso e o Estado fizesse o controle...Mas, infelizmente, está aí essa cultura da OS...(Entrevista 15-Servidor)

c. Terceira categoria: Diferenças entre modalidades de pós-graduação

A categoria *diferenças entre modalidades de pós-graduação* permitiu-nos visualizar comparações realizadas entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional e entre este e a especialização, bem como divisar os motivos da preferência do discente pelo mestrado profissional. Nessa perspectiva, surgem questões como a dificuldade de

trabalhadores não-acadêmicos da Saúde encontrarem um mestrado que atendesse suas expectativas de aplicabilidade ao serviço, a diferença entre o mestrado profissional da UFG e a especialização, de onde se originou, e dele em relação ao mestrado acadêmico. Ainda que esse tema tenha sido tangenciado pelos servidores em algumas de suas respostas, ele não se constituiu como uma categoria para estes atores.

Assim, temos, para os egressos, um corpus de 67 referências nas sete fontes, os quais nos trazem que o MPSC-UFG, em relação às alternativas possibilitadas pela modalidade acadêmica de mestrado, apresentou benéfica heterogeneidade dos corpos docente e discente; respeito às especificidades de quem é trabalhador; organicidade das disciplinas do currículo; seleção mais justa e democrática que o acadêmico, sem se abster da seriedade e transparência do processo, havendo respeito à idade, interesses e perfil profissional do candidato e ausência da necessidade de apresentação de carta de aceite do possível orientador, algo considerado difícil para quem não é do meio acadêmico; maior possibilidade de desenvolvimento e aplicação de conhecimentos científicos em relação ao mestrado acadêmico, denotando maior potencial de proximidade ensino-serviço, ainda que alguns discentes estivessem decepcionados com o nível de aproximação e com seu caráter demasiado acadêmico, frente às expectativas; e importância do trabalhador em Saúde se qualificar, tendo o aprimoramento do sistema de Saúde e de desempenho no serviço como uma meta e uma medida de qualidade da formação. Além disso, a inexistência de outros cursos específicos da área de Saúde Coletiva foi preponderante na escolha de alguns discentes.

...o mestrado acadêmico...tem a visão, assim, de que você tem que se dedicar exclusivamente...eu vejo outras amigas fazendo mestrado acadêmico...reclamarem dessas dificuldades de horário, de conciliar trabalho...você tem que se dedicar, exclusivamente, não pode trabalhar...(Entrevista 2-Egresso).

Para mim, a questão de ser o mestrado profissional foi interessante porque ele me permitia continuar no trabalho...(Entrevista 4-Egresso).

...alguns aspectos são totalmente diferentes do acadêmico...a maioria são pontos positivos...foi muito sério o concurso, não teve nenhum protegido...não estavam preocupados se a gente era novo, se a gente era velho, se a gente ia ser professor, se a gente não ia ser professor, se a gente ia ser chefe da unidade, se não ia ser chefe da unidade...eu fui aprovado duas vezes no mestrado acadêmico...e chegava na entrevista, eles falavam claramente para mim...“você é velho, você não vai ser professor, nós não temos interesse em você”...(Entrevista 5-Egresso)

Ele [o mestrado profissional] é estruturado porque é um curso único, tem um início e tem fim, ele tem as matérias, vamos dizer assim, seriadas. O acadêmico não, só se... você faz os cursos assim sem... faz nutrição, aí no outro semestre se você quiser fazer cardiologia, aí no outro semestre você faz obesidade e no outro semestre você faz o que você quiser (Entrevista 5-Egresso).

Olha, eu tentei algumas vezes entrar no mestrado de... na faculdade de odontologia e na faculdade de Ciência da Saúde na Faculdade de Medicina, sempre o ingresso, era assim tinha que ter...conhecer o orientador, assim tinha que apresentar seu projeto e aquele orientador tinha que estar disponível para você...às vezes quando batia na porta de um orientador, de um professor, ele falava assim, “não, eu já tenho uma pessoa que está me aguardando para fazer”, ele já tinha uma pessoa, um aluno...Já existia uma fila de espera para ele (Entrevista 7-Egresso).

...ao mesmo tempo, ele [o MP] me dava essa vontade de alguma forma buscar alguma coisa que fosse aplicável no meu trabalho também. Então, isso foi importante para que eu buscasse o mestrado profissional...Não sei se eu teria a mesma...o mesmo empenho no mestrado acadêmico (Entrevista 4-Egresso).

...no mestrado acadêmico...essa proximidade [ensino-serviço] não é tão grande...porque as pessoas que estão ali...não tem vínculo de trabalho...mas poderia ter sido mais, eu esperava mais [do mestrado profissional]...(Entrevista 2-Egresso)

Os professores, em 24 referência vindas de seis fontes, trazem as características do curso de MPSC-UFG em relação a outros cursos, tanto de mestrado, quanto de especialização. Assim, vimos que o MPSC-UFG se constituiu tendo por referência vários cursos de especialização existentes no âmbito da Saúde Coletiva, em Goiás, e que atendiam a demanda reprimida por um MP, deles se diferenciando em termos de propósito e priorização e verticalização da qualificação científica, com um enfoque na perspectiva aplicada de conhecimento. Ainda que, em circunstâncias específicas, as semelhanças entre Lato e Stricto sensu existam, isso não desmerece qualquer deles, na perspectiva daqueles que o defendem. Outra característica favorável ao MP foi o fato de possibilitar a formação de um quantitativo muito maior que o MA, seja pela oferta, seja pela demanda, e ainda permitir a aglutinação de diferentes departamentos da Universidade a um custo mais baixo do que seria para um MA, em função das parcerias com o serviço, a qual minimizou a possibilidade de ocorrência de conflitos pela disputa de verba com outras áreas da Universidade.

...eu acho que, nas condições que a gente tinha aqui, o [mestrado] profissional teria uma facilidade maior e um potencial maior de aglutinação. A criação de um programa de mestrado acadêmico, naquele momento, não ia cumprir o que se estava propondo, o que se estava querendo alcançar...em termos de retorno social e organização interna na UFG...(Entrevista 10-Professor).

A gente vê outros mestrados que tem aí, abrem duas vagas, três vagas, aqui na UFG, não teria como criar vinte vagas no mestrado acadêmico...Por conta de financiamento, por conta de quadro docente, capacidade de orientação, linhas de funcionamento dentro da universidade, conflitos com outras áreas, não teria aglutinado esse quantitativo de professores, a gente não teria parcerias junto a secretarias, um conjunto de elementos que direcionava para o mestrado profissional... [como uma menor capacidade de absorção da demanda pelo mestrado acadêmico, associada a um custo maior para a universidade]...Pelo menos é o que eu tenho visto aqui na UFG (Entrevista 10-Professor).

Então, tinham concursos aqui que o edital pedia que era mestre, mas dizia que tivesse mestrado acadêmico. Ao mesmo tempo que a gente oferece um mestrado profissional, quando faz seleção para docente, coloca que o título tem que ser mestrado acadêmico. Isso aconteceu uma vez depois foi corrigido, mas aconteceu, aconteceu na primeira turma. Então eu tinha uma aluna excelente que trabalhava na área de... da prefeitura na parte de pessoal, de departamento de recursos humanos, foi um interesse muito grande em conhecer a questão das licenças, dos afastamentos, do absenteísmo, etc., ela é da área do ocupacional...Com diferentes enfoques, ela tinha o título, ela não pôde prestar quando apareceu o concurso aqui porque o título não valia (Entrevista 13-Professor).

Existe, ainda, uma comparação constante entre as modalidades profissional e acadêmica pelos professores, que, na maioria, se insere nas duas. Isso tendeu a causar algumas controvérsias, inclusive, quanto à concepção de mestrado profissional, ao perfil do aluno, aos motivos da criação de um mestrado profissional e não um acadêmico e às razões de não convertê-lo a acadêmico. Contudo, pela maioria, há a concessão de méritos ao MP, tais como, maior potencial para se trabalhar com linhas de pesquisa voltadas para o serviço e para se fugir ao academicismo hegemônico na universidade; e valor social dos seus produtos, ainda que a própria universidade tenha já vetado a participação de egressos em concursos docentes para outras áreas conexas.

d. Quarta categoria: Elementos do organizador gráfico “Mapa Lógico”

A categoria *elementos do organizador gráfico “Mapa Lógico”* traz as conclusões dos respondentes (56 referências dos egressos, 50 dos professores e 12 dos servidores, no total de todos eles) acerca do Mapa Lógico e do Gráfico Lógico. Para eles, as imagens trazem informações pertinentes, bastante próximas ou daquilo que se encontra no projeto de curso, especialmente, quando nos referimos aos professores e servidores, ou daquilo que foi possível perceber ou se desejava perceber na prática, particularmente, no caso dos egressos, mas não somente eles. Assim, após a análise das imagens, alguns respondentes realizaram algumas poucas sugestões de correção e apenas duas pessoas, uma entre os egressos e outra entre os professores, propuseram uma reflexão mais substancial, mas nenhuma que comprometesse a legitimidade do modelo apresentado. Em síntese, as contribuições indicaram a necessidade de:

- 1-evidenciar os aspectos políticos, culturais, econômicos e humanos na implementação;
- 2-incluir alguns objetivos (como construir indicadores, interconverter dados quali e quanti, trabalhar em equipe, desenvolver o perfil de liderança e gestão);
- 3-rever alguns processos (retirar o estágio profissionalizante, estabelecer a definição de linhas de pesquisa como sendo durante o curso, explicitar que a pesquisa não foi preterida em nome da gestão);
- 4-ajustar o escopo dos resultados de longo prazo à realidade locorregional.

A esse respeito, podemos apresentar as seguintes falas, respectivamente, de um egresso, de um professor e de um servidor:

Então, avaliando essas três dimensões aqui, a necessidade do surgimento do curso, eu acredito que 100% do que você colocou aqui, com base nessa pesquisa, o conteúdo dos documentos lá de fato foi isso mesmo (Entrevista 3-Egresso).

Que eles [indicadores de resultado] estão bem...assim, a impressão que dá é que esses são bons indicadores. Então...eu acho que eles são bem coerentes com o que foi imaginado e...talvez com o que ambos os lados, universidade e serviço, pensem, acho que eles são bem coerentes, mas a partir daqui você mensurar de forma que seja mais quantitativa ou qualitativa é um desafio (Entrevista 9-Professor).

Nossa, talvez seja real em parte, esses indicadores geralmente a gente discute, observa, mas não de uma forma sistematizada, “vai ser esse indicador para avaliar tal processo”, não existe isso de uma forma sistematizada e consensual no grupo...vamos ter que fazer porque os alunos estão saindo sem uma base boa em

tal aspecto, então...até que nas conversas, nas reuniões sai um pouco essa avaliação com base em alguns desses indicadores que estão colocados, mas isso não é um processo que já está sistematizado no mestrado, tem muita coisa para ser feita (Entrevista 16-Servidor).

Além de uma legitimação do instrumento de pesquisa, a categoria permitiu perceber que não há uma clareza e consenso sobre os tipos de indicadores necessários para uma avaliação fidedigna dos resultados da intervenção, mas sim intenções e desejos materializados na forma de metas a serem alcançadas.

e. Quinta categoria: Nascimento e amadurecimento do curso

A categoria “nascimento e amadurecimento do curso” traz a ideia de que uma demanda histórica e reprimida prescindiu de uma análise sistemática e protocolar das necessidades de formação e contexto, a fim de determinar as condições e as características de constituição do curso de mestrado profissional em Saúde Coletiva. No seio dessa realidade, como resultado dos esforços de um grupo engajado com os ideais da Saúde Coletiva, recursos e atores foram mobilizados e diante da inovação que representou a primeira turma, de seu caráter experimental e da inexperiência de todos, algumas falhas foram aceitáveis ou mesmo esperadas, mas que o tempo e o amadurecimento do programa devem ser capazes de possibilitar a superação desses problemas, em direção à sua qualificação e à constituição de uma identidade mais distante dos cursos *Stricto sensu* que lhe deram origem, bem como permitirá um aprimoramento do corpo docente, de suas relações e de sua produção intelectual, criando condições para uma avaliação de resultados capaz de contribuir com seu fortalecimento.

Dentro desse contexto, os egressos, com 52 referências advindas das 7 fontes, informam que o curso buscou responder a uma demanda do trabalhador de Saúde por qualificação e que à análise das necessidades de formação e do contexto, se ocorreu, não foi dada a devida transparência e continuidade, com o intuito de qualificar o curso diante da nova realidade da Saúde, no Estado, com as Organizações Sociais (OS's), haja vista seu currículo continuar o mesmo e não atender a essa nova situação. Contudo, em decorrência do pioneirismo e do pouco tempo de existência da turma, à época, problemas como excessiva flexibilização de prazos, distanciamento entre teoria e prática,

descontextualização dos conteúdos, metodologia didática tradicional, inexperiência docente, retrabalho e obsolescência recorrente de informações foram aceitáveis, mas precisariam ser superadas com o tempo.

Porque assim, como é que fala, eu atribuo esses defeitos, esses problemas a ser uma primeira turma de mestrado, a questão da inexperiência, de um mestrado profissional na região, e eu acho que a gente tem que levar tudo isso em consideração (Entrevista 2-Egresso).

...essa análise de demanda e contexto, eu como egresso eu não faço a mínima ideia, porque a gente já chegou e recebeu isso pronto, eu não sei como é que foram feitas essas decisões (Entrevista 3-Egresso).

Os professores trouxeram, em 87 referências das 7 fontes, a ideia de que o curso surgiu como resultado do esforço concentrado de um grupo comprometido com a Saúde Coletiva no Estado e que mobilizou recursos e outros atores na criação do mestrado profissional, em atendimento de uma demanda reprimida, identificada tanto intuitiva e historicamente, por quem atuava na área, quanto por meio de diversos instrumentos de gestão das Secretarias de Saúde e do próprio Ministério. A situação uniu necessidade percebida a olhos nus, crença no potencial do curso para qualificar o serviço e fortalecer o SUS, oportunidade materializada pela criação do NESC, disponibilidade de recurso orçamentário e interesse da SES-Go e contexto favorável, com ausência de outro curso do gênero, localização estratégica do Estado e da cidade e amadurecimento da Saúde Coletiva dentro da UFG, que possuía o desejo de ampliar o quadro de pós-graduações *Stricto sensu* em um momento propício fertilizado pelas normativas do mestrado profissional, o que conferiu apoio, credibilidade e legitimidade à proposta. Nessa perspectiva, em consonância com os respondentes, o curso se materializou, mas, ainda, carece de um processo de avaliação de objetivos, processos, resultados e impactos sobre o contexto, a fim de corrigir falhas e reorientar ações diante da nova realidade da Saúde no Estado. Os trechos abaixo ilustram essa situação:

...se você alcança os objetivos, então eu acho que faz sentido...voltar à revisão disso...como é que tá? A gente ainda precisa de mestrado profissional em Saúde Coletiva na Região Centro-Oeste?...pra um curso, tudo bem...pra formar uma turma...duas turmas...três turmas...pronto, a meta com essas 3 turmas é modificar esse quadro...(Entrevista 12-Professor)

Eu diria que em termos gerais...você está começando...o mestrado no decorrer do tempo ele vai se descolando ele vai se especializando, ele vai se qualificando...aqui eu vivenciei isso (Entrevista 10-Professor).

...mas faltou um planejamento de todos esses componentes de falar assim "olha, nesse componente político nós temos que investir isso e isso, tais pessoas, isso, vão se encarregar disso", não é que vão trabalhar separados, elas vão...serão atributos delas, realizar aquele planejamento de acordo com a necessidade e vislumbrando o fortalecimento, o crescimento e mudanças, mudanças teriam que ser realizadas, (Entrevista 11-Professor).

Ainda, deixam claro que o amadurecimento do curso é uma função do tempo de existência, o qual, com os devidos cuidados, será capaz de qualificá-lo e constituir um cenário adequado para a ocorrência de uma compreensão sobre os sentidos e significados do mestrado profissional, de uma avaliação fidedigna de longo prazo e do aprimoramento do corpo docente, suas relações e sua produção intelectual, sendo os problemas enfrentados desafios de percurso a serem superados. No entanto, encontramos, também, preocupações dos professores com a necessidade de melhor planejamento e articulação entre as partes envolvidas, incluindo, instâncias internas à UFG, para que esse amadurecimento ocorra e se evite a recorrência de problemas de ordem administrativa, financeira e acadêmica, inclusive, criando áreas sazonais de pesquisa, em consonância com a necessidade de contexto.

Os servidores apresentaram 71 trechos de fala, para os 8 respondentes, reconhecendo a necessidade de existência de cursos voltados para o perfil do profissional não-acadêmico, sugerindo a existência de uma demanda histórica e reprimida de formação, presente tanto em instrumentos de gestão quanto nas linhas do próprio PPSUS, que materializam as necessidades de produção do conhecimento na área de Saúde e sinalizariam os rumos da formação.

Os instrumentos de gestão, a gente quando faz o plano de saúde ou a programação anual, a gente já faz toda uma programação dentro da demanda que surge normalmente nas reuniões, então já existe todo um planejamento e a gente segue rigorosamente os instrumentos de gestão, tanto o plano de saúde como a programação anual e o relatório de gestão a gente está sempre tentando fazer esse link com os instrumentos preconizados aí pro SUS (Entrevista 16-Servidor)

...é uma coisa assim do aprendizado dos dois lados, e nisso eu vejo que teve um amadurecimento do grupo, sabe, eu acho que essa integração com o serviço do

grupo ela aconteceu ao longo desses anos do corpo acadêmico, sabe, eu acho que eles tiveram essa abertura dessa aproximação (Entrevista 19-Servidor).

...nós passamos ao longo desses anos aí, Walner, por uma mudança no perfil também do servidor, porque com a entrada das OS nos hospitais o perfil do trabalhador também mudou, porque são trabalhadores muitas vezes que são comissionados, assim, são pessoas que não tem uma... Não tem um vínculo estável, de permanência (Entrevista 19-Servidor).

Os servidores chamam a atenção, ainda, para as mudanças atuais no contexto da Saúde, com as OS's, e que isso fortalece uma corrente contra-hegemônica representada, inclusive, pelo curso de mestrado profissional, que necessita demarcar território e se ajustar ao novo contexto, não no sentido de reproduzi-lo, mas de confrontá-lo com os princípios do SUS. Nessa perspectiva, o próprio processo seletivo do programa deve se qualificar, considerando não apenas as capacidades acadêmicas do candidato, mas também ponderando sobre o impacto de sua formação em uma região pouco contemplada com profissionais, altamente, qualificados, capazes de modificar práticas e realidades. Outra preocupação que surge é com o perfil cambiante do aluno, que se modifica segundo alterações no contexto da Saúde (as OS's, por exemplo, reduziram a estabilidade estatutária e o público capaz de intervir, no longo prazo, sobre o contexto dos órgãos públicos após a formação) ou a esfera e o órgão de origem (expectativa com respeito à epidemiologia, à promoção, à gestão, ao gerenciamento, etc), exigindo atenção do programa. Esclarecem, também, que a demanda é condicionada pelo perfil do edital, pelo grau de divulgação conseguido e pela própria valorização do título em um plano de carreira.

Outras questões se referem ao amadurecimento do curso. Assim, a pouca integração entre docentes originados do serviço e docentes vinculados à Universidade, no início do curso, era fruto da inexperiência da Secretaria e da Universidade frente à novidade do mestrado profissional, o qual exigia um diálogo entre atores com diferentes especificidades: de um lado, acadêmicos e, de outro, gestores, distanciamento esse tendente ao desaparecimento com o tempo, como já pode, supostamente, ser percebido, a despeito das críticas levantadas na categoria “ação coletiva”. Frente aos conteúdos levantados pela totalidade dos servidores na primeira categoria, podemos supor que tais inferências sejam dignas de muita parcimônia em sua interpretação. Outro dado levantado é a ausência de um modelo de gestão de pessoas com maior controle dos processos de qualificação e acompanhamento do egresso, como resultado da imaturidade da Secretaria em lidar com

uma inovação, como é um programa de mestrado profissional. Esta seria, também, uma falha a ser superada pela experiência.

f. Sexta categoria: Orientação curricular

Em síntese, a categoria “orientação curricular”, contando com 372 referências de fala de egressos, 202 de professores, 160 de servidores, tendo contemplado a totalidade dos respondentes, denuncia a orientação, excessivamente, acadêmica do curso, com seu afastamento da área de concentração “gestão”, uma tendência pedagógica tradicional da metodologia didática, uma pequena aplicação das competências pelos egressos, pela ausência de suporte organizacional adequado, e uma baixa socialização dos resultados, seja no meio acadêmico, seja, sobretudo, no serviço, encaminhando para reflexões acerca da concepção de mestrado profissional e do papel de cada ator nesse processo.

Foi possível perceber, ainda, que as metodologias ativas de aprendizagem são um desejo ou uma meta, cuja ocorrência em sala de aula é, ainda, bastante incipiente, circunstancial, isolada e dependente do esforço pessoal do professor, não sendo sistematizada no plano de curso, como uma orientação metodológica e filosófica do programa. Nessa lógica, como deixam antever os planos de ensino, a metodologia didática prevalente é uma variante do método tradicional: expositiva dialogada, mediada pela leitura de textos e debates, havendo algumas espécies de dinâmicas e de estudos dirigidos de casos, na maioria das vezes, coletados da literatura, emergidos dos debates ou trazidos pelo docente para desenvolvimento das aulas. Não houve menções, por parte dos respondentes, de estudos de caso iniciados por meio da coleta in loco, pelo próprio aluno, em seu posto de trabalho, seguindo protocolos sistematizados, destinados à problematização coletiva em sala de aula, para desencadeamento de um debate na forma de grupo de estudo, apoiado na literatura e coordenado pelo professor. Alguns egressos, assim se expressaram:

...teve umas metodologias bem interessantes, mas eram disciplinas, assim, isoladas, não foi uma característica do programa como um todo não (Entrevista 1-Egresso).

...característico desse povo que trabalha duzentos mil anos na faculdade, a aula era uma aula clássica de graduação, chegava um professor com um texto pedia para a gente ler, abria uma roda e ia discutir sobre esse texto, 90% das aulas foram

assim, com exceção a de TCC, que a aula todas elas foram expositivas, a pessoa chegava, ligava o Datashow e ia dar aula de TCC, metodologia da pesquisa científica (Entrevista 3-Egresso).

A gestão surge como elemento importante a ser tratado pelo currículo, que se mostrou afastado deste que seria seu eixo central, inclusive, como tema de publicação, e apresentou uma tendência mais acadêmica que o esperado, com pequenas contextualizações de conteúdos ou aproximações ensino-serviço e baixa aplicação dos produtos do programa, seja na forma de transferências de aprendizagens para o serviço, seja por meio da utilização dos resultados da dissertação. Quanto ao afastamento em relação à gestão, dois egressos assim se expressam:

Acho que ela [a competência em gestão e liderança] fica mais próxima da capacidade de trabalho intersetorial e equipes multidisciplinares, mas ela também interfere na adoção de sistemas e instrumentos de formulação de políticas...O desenvolvimento de propostas, acaba entrando aqui, acaba permeando todas as estruturas, assim, porque essa capacidade estratégica de estar dentro do serviço e conhecer, diagnosticar as falhas do sistema, diagnosticar as propostas de melhoria, tudo isso que pode acontecer, não é uma coisa que você desenvolve do dia para a noite, você precisa de ferramentas, eu acho que de certa forma todas elas aqui concorrem para essa capacidade de gestão e liderança que foi uma das coisas que foi desenvolvida, na minha opinião, dentro do mestrado (Entrevista 1-Egresso).

...apesar de ser focado na gestão, a gente teve mais uma ideia teórica da gestão, eu acho....A gestão prática, isso realmente eu acho que ficou mais [distante]... (Entrevista 5-Egresso).

Acerca da dissertação, é importante mencionar as mudanças ocorridas desde o pré-projeto, não apenas no aspecto metodológico, mas, sobretudo, no tema e objeto de estudo, afastando-se de uma contextualização prévia existente e seguindo necessidades e orientações acadêmicas, inclusive, relacionadas a exigência bibliométricas da pós-graduação, como estratégia de sobrevivência:

...Pode ter um trabalho muito interessante que, se ele tem foco só regional, ele não publica, você não publica. Se você não publica...o programa não existe! Então publica, é esfinge, ou eu te devoro. Então hoje, se você vier com um tema muito bacana para mim, de interesse bem local e que não vai publicar, eu vou pensar muito, muito, se eu vou fazer esse esforço e não publicar...(Entrevista 13-Professor)

...o orientador ele vai propor uma pesquisa, ele geralmente já tem alguns projetos de pesquisa ele tenta direcionar o aluno para aquele lado, para trabalhar junto com ele no projeto, quando ele não consegue direcionar um aluno para aquela linha de pesquisa dele ele vai para a linha de pesquisa que o aluno quer desenvolver, mas a grande parte dos orientadores ele tenta trabalhar com aluno naquela lógica daquela linha que ele já desenvolve, então eu acredito que é mais vinculada mesmo, esse papel deles é junto com o...orientador (Entrevista 16-Servidor).

Os pré-projetos foram divulgados em seminários, a fim de possibilitar seu conhecimento ao serviço, contudo, este se caracterizou como um ato a posteriori de sua elaboração, cuja reelaboração não contou com a participação do serviço, como seria de se esperar, ficando claro que tais mudanças se deram em atendimento à necessidade de um ajuste em consonância com critérios acadêmicos para sua aproximação a linhas de pesquisas já existentes, em função da dificuldade de os orientadores abraçarem uma diversidade muito grande de temas díspares de sua expertise, haja vista estarem sobrecarregados com atividades e orientações, também, em outros programas aos quais se encontravam vinculados e dos quais não possuem condições para se afastar.

Parte dessa situação, além de compromissos já assumidos e vínculos afetivos compreensíveis, incorpora preocupações com o alcance ou manutenção de índices de produção intelectual, aos quais o mestrado profissional, ainda, não atende, dado o perfil de seus alunos, pouco afeitos à escrita científica para publicação em periódicos, por sua pouca aplicação prática no serviço, como vemos abaixo:

...a gente esbarra em outra questão...nossos alunos não escrevem...isso tem sido um grande gargalo...são trabalhos excelentes, que poderiam ser divulgados em várias instâncias, mas eles não vão pra frente...a gente pega no pé...e isso anda dando uma grande desanimada...porque no mestrado acadêmico...a grande maioria exige publicação antes da defesa...o nosso não...essa é uma forma, também, de publicizar...num precisa ser Qualis 25, mas algo que faça sentido naquele lugar...mas não faz!. (Entrevista 14-Professor).

O Estágio Profissionalizante é percebido pela maioria como uma estratégia de aproximação entre o serviço e a academia, permitindo ao aluno acesso a realidades alheias aos limites permitidos por sua função laboral. Dois dos professores manifestaram a opinião de que, por serem já do serviço, os discentes não necessitariam de um estágio dessa natureza, sendo sua própria experiência um elemento poderoso de aproximação, se bem explorado pelas disciplinas. Em todo caso, o referido estágio não ocorreu na prática,

permanecendo como uma pretensão no projeto do curso, em atendimento a determinações da Capes, sendo, ainda, nos dias atuais, alvo de debates dentro do programa.

...a expectativa de quem entra no mestrado profissional, e que ele tenha um campo de estágio, um campo de prática bem próximo da sala de aula, isso não teve durante todo o curso (Entrevista 3-Egresso).

Pois é, essa questão do estágio profissionalizante ele é uns dos quesitos da proposta do programa lá da CAPES...esse estágio profissionalizante ele é bastante discutido em qual sentido, se o nosso egresso já é um profissional de serviço... (Entrevista 11-Professor).

Diante da aparente dificuldade em se contextualizar as ações pedagógicas na realidade de serviço, o estágio profissionalizante poderia, de fato, se prestar como uma estratégia eficaz nessa direção, contudo, é do entendimento de uma grande parte o corpo docente que, sendo o aluno trabalhador do serviço, ele prescindiria de tal prática, o que lhe priva de obter uma qualificação ampliada em gestão, na medida em que perde a oportunidade de se aproximar, cientificamente, de outros contextos, que não aquele em que exerce sua atividade laboral diária.

A seguir, exibimos uma síntese dos resultados encontrados na entrevista, frente àqueles obtidos nos questionários e na análise documental, buscando demonstrar aproximações e afastamentos entre essas diferentes fontes de informação e apresentar alguns critérios úteis à avaliação de MPSC.

4.7 Síntese dos resultados

Esta seção se ocupará de estabelecer uma descrição sintética dos dados advindos das diferentes estratégias utilizadas nesse trabalho, procurando fornecer uma visão mais orgânica dos resultados.

Por meio da análise documental percebemos as características dos documentos oficiais que normatizam os MP bem como dos documentos particulares do programa, inclusive dos planos de ensino e, com isso, fomos capazes de perceber uma proximidade entre o projeto de curso do MPSC-UFG e as orientações e expectativas presentes nos documentos oficiais, inclusive quanto a uma importante falha presente em ambos: a omissão quanto a aspectos pedagógicos. Quanto aos planos de ensino, percebemos que as

disciplinas trilharam caminhos mais acadêmicos e conservadores em suas didáticas, bem como não apresentaram objetivos com indicadores capazes de possibilitar a avaliação de seu alcance. Também foi possível construir alguns instrumentos que auxiliaram na coleta da percepção dos respondentes, entre eles, um Mapa Lógico para as entrevistas, e um questionário composto com critérios de avaliação do curso. Nas entrevistas obtivemos a validação de um modelo lógico (Apêndice E) para o programa e extraímos novos critérios que o complementaram ou corrigiram o que nele já estava explícito. Com os questionários fomos capazes de coletar a percepção dos respondentes acerca do curso obtido e do curso desejado, bem como as prioridades atribuídas por eles aos diferentes critérios apresentados na forma de itens.

Na análise dos questionários constantes no Apêndice F e cuja definição das categorias pode ser visualizada na Figura 26, encontramos que, estatisticamente, não há significativa priorização entre questões relacionadas ao currículo, à instituição, ao perfil docente e ao perfil do egresso dentro do curso, ainda que seja possível estabelecer alguma priorização entre os critérios ou itens, em termos de sua importância relativa na percepção de cada respondente (Figuras 27 e 28), o que pode ser de substancial valia na tomada de decisão sobre as necessárias modificações a serem implementadas no curso.

Categoria	Eixo integrador
I- Características curriculares (itens 1 a 16)	Critérios sobre a proximidade entre a UFG, as Secretarias e outras instituições na tomada de decisão sobre os conteúdos e procedimentos, na direção de atendimento das necessidades concretas do SUS, bem como critérios sobre a proximidade teoria-prática e a presença de pedagogias participantes, de contextualizações dos conteúdos e de respeito a princípios de cientificidade e clareza dos objetivos.
II- Características do corpo docente (itens 17 a 20)	Critérios sobre a experiência docente com o SUS, sobre a adequação temática de sua produção intelectual e sobre a eficácia de suas ações em relação aos objetivos do programa e das disciplinas.
III- Características institucionais (itens 21 a 31)	Critérios sobre os efeitos tardios secundários e o apoio e suporte institucional das Secretarias de Saúde ao servidor-aluno, de forma a orientar e motivar sua participação, bem como possibilitar a aplicação dos resultados obtidos com o curso
IV- Características do egresso (itens 32 a 55)	Critérios sobre os efeitos imediatos intangíveis, os efeitos tardios primários e a adequação entre a qualificação obtida e o grau acadêmico e entre a produção intelectual do egresso e os objetivos, linhas e conteúdos do programa

Figura 26: Categorias do questionário aplicado aos atores do MPSC-UFG.

A categoria III constituiu aquela que obteve maior índice de prioridade de seus critérios nos quartis (vermelho), em termos das lacunas (L) entre ocorrência (E) e expectativa (T), indicando preocupações semelhantes entre os atores, como apontaram os

testes estatísticos, quanto ao apoio e suporte institucional e à fertilidade para a aplicação dos resultados, conforme se vê na Figura 26.

Algumas informações puderam ser extraídas das priorizações em quartis:

- Características curriculares (categoria I): os servidores foram menos atendidos em suas expectativas, havendo significância estatística nessa afirmação.
- Características docentes (categoria II): as preocupações são semelhantes estatisticamente, com nenhuma prioridade crítica, no entanto, os egressos possibilitam a atribuição de ligeira maior prioridade a esses itens.
- Características institucionais (categoria III): todos aparentam possuir grandes preocupações e a semelhança é corroborada pela estatística, sendo os egressos, ligeiramente mais preocupados.
- Características do egresso (categoria IV): os professores entendem serem os itens, no geral, meritórios de maior atenção, ainda que, estatisticamente, essa diferença não apareça.

III-CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS		Egressos	Professores	Servidores
21	Disponibilização adequada de recursos institucionais financeiros para a realização do curso e atendimento de seus objetivos como mestrado profissional.	1	1	1
22	Disponibilização adequada de recursos físicos e materiais, na universidade, para a realização dos objetivos propostos para o curso.	1	1	1
23	Compatibilidade das condições físicas e materiais, na Secretaria de Saúde, com a aplicação das habilidades aprendidas no curso.	1	1	2
24	Indicação, pela Secretaria de Saúde, de servidores como público alvo do curso, conforme necessidades institucionais do serviço.	2	3	1
25	Oportunização e incentivo à aplicação das habilidades adquiridas durante o mestrado, após o retorno do egresso às suas funções laborais.	1	1	1
26	Apoio da Secretaria de Saúde para viabilizar a participação do servidor no curso durante sua ocorrência.	1	1	1
27	Apoio e acolhida, por parte das chefias imediatas dos egressos, na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	1	1	1
28	Apoio e acolhida, das chefias superiores na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	1	1	1
29	Apoio e acolhida, por parte de colegas do egresso, na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	1	2	3
30	Aprimoramento no desempenho de colegas do egresso, na Secretaria de Saúde, sob sua influência como pós-graduado multiplicador e incentivador, mesmo que indiretamente.	2	2	2
31	Ampliação e aprimoramento da oferta de serviços e produtos finais da Secretaria de Saúde para o cidadão como resultado direto ou indireto das ações dos egressos, como multiplicadores e em razão do curso.	1	1	1

Figura 27: Priorização da categoria III do questionário, quanto à inserção dos itens nos quartis (prioridade decrescente de 1 a 4).

Ao considerarmos a atribuição de importância (H) pelo respondente, a cada item do questionário, e, pelo produto de seus pesos (W) com a lacuna (L), a consequente

derivação da variável de prevalência (P), obtemos a sequência que pode ser observada na Figura 28.

Ator	Categoria I	Categoria II	Categoria III	Categoria IV
Egressos	15, 3, 8, 1, 11, 13, 9, 7, 5, 14, 16, 10, 6, 2, 4, 12	18, 20, 17, 19	23, 31, 26, 28, 25, 21, 27, 29, 22, 30, 24	52, 46, 44, 45, 50, 49, 48, 51, 47, 43, 39, 41, 55, 38, 53, 40, 54, 42, 37, 36, 33, 32, 35, 34
Professores	15, 7, 9, 4, 14, 13, 11, 3, 6, 12, 8, 10, 5, 1, 2, 16	17, 19, 18, 20	21, 22, 23, 28, 27, 26, 31, 25, 29, 30, 24	44, 48, 47, 43, 46, 41, 52, 40, 45, 54, 49, 51, 50, 36, 32, 39, 42, 53, 55, 33, 38, 34, 35, 37
Servidores	14, 13, 15, 6, 4, 1, 3, 7, 9, 10, 11, 2, 5, 12, 16, 8	19, 17, 20, 18	26, 28, 27, 22, 25, 31, 21, 30, 24, 23, 29	46, 52, 34, 54, 40, 36, 55, 39, 47, 41, 32, 51, 43, 49, 50, 42, 44, 33, 48, 53, 45, 38, 37, 35

Figura 28: *Ranking* dos itens do questionário quanto à prevalência (P) derivada da importância (H) atribuída e seus pesos (W) relativizada pela lacuna (L.).

Um destaque merece ser feito e que é ilustrativo da situação encontrada: os egressos atribuem maior importância relativa H a critérios de produção intelectual e eficácia docentes (itens 17 e 19, do questionário), mas o baixo atendimento de suas expectativas em relação à experiência docente no SUS atribuem maior valor de lacuna (L) aos itens 18 e 20, elevando seu valor de prevalência (P) visualizado na Figura 28, o que não aconteceu com docentes e servidores e lhes permitiu manter os itens 17 e 19 como de maior importância no que se refere ao perfil docente. Isso se explica, pois, no que se refere à expectativa (T), tanto professores, quanto servidores a possuem em menor grau que os egressos em relação a esses itens (Apêndice J). Por seu turno, a percepção quanto ao grau de obtenção desses critérios (E) é semelhante para todos, produzindo uma maior lacuna (L) para os egressos (Apêndice J). Ao visualizarmos a hierarquia de prioridade geral, nos quartis (Apêndice N), apenas para os egressos os critérios 18 e 20 estão alocados como de alta prioridade, sendo baixa para servidores e, para professores, moderada, quanto ao item 18, e baixa, quanto ao item 20. Ainda que comparações estatísticas levantem a dúvida quanto à significância da diferença, especialmente entre quartis contíguos, a diferença matemática não pode ser desprezada no cômputo geral das análises, que envolveram outros métodos, mais qualitativos. Dessa forma, tais achados foram, também, legitimados pelo conteúdo das entrevistas, nos quais os discentes se mostram insatisfeitos com a aproximação ensino-serviço e com o perfil profissional docente, manifestando a

expectativa de que os docentes possuíssem maior experiência prática com o serviço, a fim de contextualizarem melhor as aulas e os conteúdos no interior do eixo curricular “Gestão”. Essa característica identificada talvez seja ilustrativa da tendência mais acadêmica do MPSC-UFG, apesar das preocupações com o suporte institucional, ilustrando a ambiguidade apontada por Paixão, Bruni, Becker e Tenório (2014) para os MP.

Ainda, uma das principais preocupações que os professores apresentaram no questionário foi com relação à disponibilidade de recurso financeiro (item 21), seja na priorização geral (quartis), seja na priorização parcial (P). Talvez, tal prioridade seja contextual, dado que o período de realização do presente trabalho foi coberto por uma situação em que o convênio entre UFG e SES-Go estava passando por avaliação e reformulação. Assim, por questões políticas, jurídicas, administrativas e formais, ocorria uma excessiva demora para a liberação do orçamento previsto, ainda que o programa continuasse demandando divisas para sua manutenção, o que era coberto, parcialmente, a título emergencial, pela própria UFG. Esse foi um período de “vacas muito magras...e foi resultado de uma falta de planejamento e experiência”, como caracterizou, um dos professores entrevistados, a situação sendo o tema recorrente nas reuniões docentes. A primeira turma, foco desta análise, também sofreu com a carência de verba, uma vez que o orçamento foi liberado pela SES-Go apenas no terceiro semestre de iniciado o curso, o que, inclusive, atrasou seu início.

A partir das entrevistas, conseguimos compor cinco categorias de análise (Figura 29) que, em síntese, foram capazes de caracterizar o curso como se segue: existência de relativo afastamento entre a universidade e a entidade demandante do curso; presença de fatores políticos, culturais e econômicos interferindo sobre a implementação e os resultados do curso; legitimidade teórica, dos aspectos constantes no projeto de curso e nas normas do MP, entre os atores; surgimento do curso como fruto de necessidades concretas de contexto, não diagnosticadas formalmente, mas também como resultado de oportunidade em um contexto favorável; e proximidade entre a concepção acadêmica e a profissional de mestrados na implementação do MPSC-UFG, lhe conferindo um caráter mais acadêmico que o desejado, inclusive, pelo corpo docente. Também fomos capazes de observar um certo distanciamento entre as normativas oficiais e as características do curso implementado.

Categoria	Síntese	Exemplos
Ação coletiva	<p>Existiu certo distanciamento entre a UFG e as Secretarias de Saúde durante a implementação do curso, inclusive, no que diz respeito à forma de participação do serviço no corpo docente. Essa distância foi reduzida, em parte, pelo NESC, durante a implantação do curso, como um espaço público de debate e materialização da ação política, na acepção que nos trás Arendt (2010), e pela própria iniciativa do egresso, frente às ausências de seu órgão de trabalho, seja explicitamente, seja tacitamente, como já propunham Nonaka e Takeuchi (1997).</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Acho que sim, acho que o serviço tem que ser chamado para construir isso aqui [o currículo] junto com a academia, acho que tem que estar junto. Não sei, é claro que eu acho que, de uma certa forma, isso foi construído em parceria com o serviço, mas eu acho que foi de uma forma tímida, eu percebo dessa forma, talvez posso estar enganado, mas é o que leva a crer...(Entrevista 4-Egresso) •...não houve uma maior participação da Secretaria, do Secretário de Saúde, dos gestores, até mesmo para acolhimento daquele que foi lá se qualificou e está retornando agora com título de mestre em Saúde Coletiva...(Entrevista 11-Professor) •Na época eram pessoas que faziam o seu cadastro para realmente fazer parte desse Núcleo...para aglutinar mesmo as pessoas...e o Núcleo realmente foi o fundamental para isso...quando eu comecei a participar foi via NESC...Só que, hoje...ele não está sendo mais esse aglutinador...(Entrevista 11-Professor) •...pelo serviço, a UFG não deixa você ser professor permanente...é colaborador convidado, você entra como convidado...É norma da Capes...mas eu acho que isso enfraquece a posição do serviço diante do mestrado profissional, porque separa dois tipos de professores...por ser um mestrado profissional, eu acho que o professor que é do serviço e o professor da academia, eles tinham que ser vistos igualmente...(Entrevista 18-Servidor) •...vc deve estar pensando “você deve estar frustrada”...eu não estou porque eu achei uma outra forma de aplicar...já que a aplicação de tais resultados não se deu totalmente...do jeito que eu queria...procurei outra forma de utilizar esse conhecimento...trabalhando no âmbito da educação em saúde, em pequenos grupos...socializando com outras pessoas, discutindo com colegas capazes de contribuir onde estão...(Entrevista 6-Egresso)
Fatores políticos, econômicos e culturais	<p>Para além dos elementos, caracteristicamente, acadêmicos e científicos, conforme Humboldt (2003) propunha para a universidade, o MPSC-UFG sofreu intervenção de fatores externos na determinação de seu fazer técnico para obtenção dos resultados previstos, inclusive, quanto à aplicação, ilustrando o que Latour (2000) denomina por associação sociotécnica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ...poderia ter feito mais, mas devido ao arranjo organizacional, da própria estrutura do serviço nas Secretarias de Saúde...e eu nem falo isso como crítica...é parte do sistema como um todo (Entrevista 6-Egresso) • ...a gente é induzido pelo financiamento como uma maneira sem querer, mas o financiamento acaba induzindo, financiamento e mais esse currículo lates, pontuação de universidade...eu considero isso uma distorção muito grande...(Entrevista 10-Professor) • ...na hora de a FAPEG soltar os editais ela já lança com base nessas linhas de pesquisa [do PPSUS], para o pesquisador saber onde ele vai, a pesquisa dele vai se enquadrar em qual linha daquelas...Até pontuação...são mais relevantes aquelas que estão dentro daquelas linhas de pesquisa para financiamento da FAPEG (Entrevista 16-Servidor)
Diferenças entre modalidades de pós-graduação	<p>A escolha do mestrado profissional como modalidade a se investir, seja para egressos, seja para professores, a despeito das críticas que reproduzem o que traz Giuliani (2010) e da precariedade de entendimento a seu respeito, deveu-se, em grande parte, a suas características particulares que o diferenciam do mestrado acadêmico e da especialização, entre elas, a abordagem científica de assuntos cotidianos do sistema de Saúde, a intencional aplicabilidade do conhecimento, a possibilidade de captação externa de verba, o maior potencial de aglutinação interdepartamental e interinstitucional e o melhor atendimento do retorno social almejado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •...ao mesmo tempo, ele [o MP] me dava essa vontade de alguma forma buscar alguma coisa que fosse aplicável no meu trabalho também. Então, isso foi importante para que eu buscasse o mestrado profissional...Não sei se eu teria a mesma...o mesmo empenho no mestrado acadêmico (Entrevista 4-Egresso) •Porque era um mestrado que foi apresentado para a gente por meio de um programa como um mestrado profissional em gestão, gestão de processos e serviços de saúde, mas em nenhum momento eu percebi que claramente era isso...(Entrevista 3-Egresso) •Eu acho que [o mestrado profissional] tem esse papel também, produzir algum tipo de conhecimento que seja útil para o profissional, para o gestor...útil em uma aplicação futura (Entrevista 4-Egresso) •...eu acho que, nas condições que a gente tinha aqui, o [mestrado] profissional teria uma facilidade maior e um potencial maior de aglutinação. A criação de um programa de mestrado acadêmico, naquele momento, não ia cumprir o que se estava propondo, o que se estava querendo alcançar...em termos de retorno social e organização interna na UFG...(Entrevista 10-Professor). •...a gente lida e conviveu com professores que não entendiam o que é um mestrado profissional e não entendem até hoje...e os alunos percebem...‘pô...o mestrado profissional...tá igual o acadêmico?!’...essa esquizofrenia a gente vivia e continua vivendo...(Entrevista 14-Professor)

<p>Elementos do organizador gráfico “Mapa Lógico</p>	<p>Com algumas sugestões de ajustamentos, o Mapa Lógico foi reconhecido como legítimo modelo lógico do programa pelos respondentes, que entenderam serem seus elementos representativos daquilo que foi previsto e executado, ainda que críticas tenham sido dirigidas a alguns processos. Outra questão aparente foi a pequena clareza e consenso sobre os indicadores de resultado do programa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Então, avaliando essas três dimensões aqui, a necessidade do surgimento do curso, eu acredito que 100% do que você colocou aqui, com base nessa pesquisa, o conteúdo dos documentos lá de fato foi isso mesmo (Entrevista 3-Egresso) • ...a impressão que dá é que esses são bons indicadores. Então...eu acho que eles são bem coerentes com o que foi imaginado e...talvez com o que ambos os lados, universidade e serviço, pensem, acho que eles são bem coerentes, mas a partir daqui você mensurar de forma que seja mais quantitativa ou qualitativa é um desafio (Entrevista 9-Professor). • Nossa, talvez seja real em parte, esses indicadores geralmente a gente discute, observa, mas não de uma forma sistematizada, “vai ser esse indicador para avaliar tal processo”, não existe isso de uma forma sistematizada e consensual no grupo... (Entrevista 16-Servidor)
<p>Nascimento e amadurecimento do curso</p>	<p>O curso surge como fruto do esforço de um grupo, ideologicamente, comprometido com os princípios do SUS e da Saúde Coletiva, tendo por referência demandas identificadas, informalmente, a partir de cursos lato sensu, de onde derivou seu currículo, e de diversos instrumentos de gestão da SES-Go. Nesse sentido, frente a uma necessidade evidente, um contexto favorável e a uma oportunidade emergente, ilustrando nos dizeres de Secchi (2012), um modelo de fluxos múltiplos, o MPSC-UFG, nasce e, aos poucos, vai se qualificando e constituindo uma identidade particularizada em relação aos cursos lato sensu, nos quais fundamentou grande parte de seu currículo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ...essa análise de demanda e contexto, eu como egresso eu não faço a mínima ideia, porque a gente já chegou e recebeu isso pronto, eu não sei como é que foram feitas essas decisões (Entrevista 3-Egresso) • Agora talvez seja a hora de colocar as cartas e a Secretaria de Saúde dizer: 'olha gente, o que vocês me ofereceram, não foi legal, então vamos rever isso'. E, do mesmo lado, a academia dizer, 'mas também do jeito que foi proposto, desse jeito a gente vai acabar fechando as portas se a gente não fizer um meio-termo, alguma coisa que agrada a Secretaria de Saúde, mas ao mesmo tempo aos docentes que estão no programa e ao próprio programa'...(Entrevista 8-Professor) • Eu diria que em termos gerais...você está começando...o mestrado no decorrer do tempo ele vai se descolando ele vai se especializando, ele vai se qualificando...aqui eu vivenciei isso (Entrevista 10-Professor). • ...você tem o próprio IPTSP... você tem o programa em Ciências da Saúde...da Faculdade de Medicina...que, por ser acadêmico...possui uma abertura muito grande pra não trabalhadores do SUS...devia ter alguma oferta nessa área que atingisse...trabalhadores do Sistema...por exemplo, um mestrado profissional...financiado pelo serviço, pra garantir essa dupla direcionalidade...e pudesse atender trabalhadores do SUS...A oferta precisa atingir tanto o público, quanto o privado...muitos alunos egressos [dos outros processos de formação] falavam ‘num queremos parar de estudar...mas já fizemos a segunda, terceira especialização, o que mais vamos estudar?’ ...quer dizer, eles estavam andando de lado...(Entrevista 16-Servidor)

<p>Orientação curricular</p>	<p>Apesar dos esforços na direção de constituir um programa com orientação aplicada ao mundo do trabalho, o currículo se mostrou bastante próximo de um modelo acadêmico, distanciado da prática concreta, com o predomínio de aulas tradicionais, grande preocupação com o quantitativo de publicações em periódicos, orientação dos trabalhos de conclusão de curso, seguindo, muitas vezes, preceitos acadêmicos e distanciados da realidade de trabalho do discente na definição dos temas (ainda que comprometidos com a prática dos serviços de Saúde em termo gerais e respeitosos ao escopo do PPSUS), e aplicação contingente e circunstancial dos resultados, desviando-se das expectativas expressas na Portaria Capes n. 17/2009 e passando ao largo das proposições de Quelhas, Faria Filho e França (2005): dimensão prescritiva, atendimento a demandas concretas e disseminação da cultura científica nas organizações de trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ...característico desse povo que trabalha duzentos mil anos na faculdade, a aula era uma aula clássica de graduação, chegava um professor com um texto pedia para a gente ler, abria uma roda e ia discutir sobre esse texto, 90% das aulas foram assim...a expectativa de quem entra no mestrado profissional, e que ele tenha um campo de estágio, um campo de prática bem próximo da sala de aula, isso não teve durante todo o curso (Entrevista 3-Egresso) • Então, eu acho que os métodos de ensino do mestrado em Saúde Coletiva estão mais próximos do tradicional do que realmente das metodologias ativas de ensino. Eu acho que isso é uma coisa que pode ser melhorada nas disciplinas do mestrado...(Entrevista 9-Professor). • ...Eu fiz um curso recentemente de preceptoria para o SUS, que foi uma parceria da Secretaria Municipal de Saúde com o hospital Sírio-Libanês, o instituto de pesquisa Sírio-Libanês. E a gente trabalhou metodologia ativa, 100%, protagonismo do aluno. Então a gente fez portfólio, a gente fez projeto aplicativo, foi completamente protagonismo do aluno. Então agora eu falo com certeza que nesse mestrado o protagonismo foi do docente...(Entrevista 6-Egresso) • ...Pode ter um trabalho muito interessante que, se ele tem foco só regional, ele não publica, você não publica. Se você não publica...o programa não existe! Então publica, é esfinge, ou eu te devoro. Então hoje, se você vier com um tema muito bacana para mim, de interesse bem local e que não vai publicar, eu vou pensar muito, muito, se eu vou fazer esse esforço e não publicar...(Entrevista 13-Professor) • ...o orientador ele vai propor uma pesquisa, ele geralmente já tem alguns projetos de pesquisa ele tenta direcionar o aluno para aquele lado, para trabalhar junto com ele...naquela lógica daquela linha que ele já desenvolve... (Entrevista 16-Servidor) • ...eu por exemplo, não fiz o que eu queria pesquisar, eu fui direcionado a um tema...Nem que a vaca tussa eu iria pensar em dengue, não tem nada a ver comigo, eu sou muito ligado com promoção da saúde, tanto que o meu projeto era um projeto de promoção da saúde...eu observei uma necessidade do município onde eu atuava...elaborei o projeto, o projeto ele era, como que chama, rapá, a metodologia?...Era uma pesquisa participante...assim que começaram as orientações, eu fui direcionado a um novo tema, um novo tipo de projeto...(Entrevista 3-Egresso) • O tema [da dissertação], é...desmotivante...Assim...até na hora da minha defesa lá o cara, a pessoa da banca lá me questionou isso...Porque as crianças ouvem propaganda o dia inteiro...já está na mente deles...Mesmo que eles não façam...era o que eles iam responder, porque eles já sabem que é isso o correto, o ideal...eles já têm a resposta na cabeça...aí ele [a dissertação] não teve como eu aplicar depois, nem retorno social, nem pessoal para mim mesmo como profissional...(Entrevista 7-Egresso) • É, o projeto sofreu uma modificação e, no final, ficou a título de diploma mesmo, assim, como se fosse voltado para a gestão, entendeu? E não para a área assistencial (Entrevista 2-Egresso). • ...eu acho que...pelo menos essa turma...foi mais técnico...a gente não teve essa integração na comunidade, nas unidades, assim, no dia a dia do mestrado a gente não teve isso...Inclusive, o meu caso, por exemplo, que os dados já estavam lá, não fui atrás nem dos dados. Se eu tivesse ido atrás dos dados...coleta de dados...eu acho que teria uma proximidade maior...Porque os professores a maioria era da parte acadêmica. Os que eram da parte do SUS...eram a minoria dos professores... (Entrevista 7-Egresso)
-------------------------------------	---	---

Figura 29: Quadro-síntese das categorias da entrevista com atores do MPSC-UFG.

Tanto no questionário, categoria III, quanto na análise de conteúdo empreendida, categoria *Ação coletiva*, foi possível perceber que há um incômodo distanciamento entre SES-Go e UFG nas ações atuais referidas ao currículo, que contraria os critérios presentes no modelo lógico (Apêndice E) e nos documentos dos quais se originou, distância essa que demonstra incomodar mais aos servidores e egressos que aos professores, transparecendo, contudo, um desejo de que ocorra maior aproximação entre ambas, em um espaço de diálogo ainda não completamente usufruído e que pode comprometer em grande parte as expectativas de aplicabilidade dos resultados. Nesse contexto, o NESC surge, com um forte apelo histórico, como uma instância capaz de aglutinar esse debate, materializando o que Arendt (2010) chamaria de espaço público, ainda que tenha se enfraquecido desde os idos iniciais do programa.

Na época eram pessoas que faziam o seu cadastro para realmente fazer parte desse Núcleo...para aglutinar mesmo as pessoas...e o Núcleo realmente foi o fundamental para isso...quando eu comecei a participar foi via NESC...Só que, hoje...ele não está sendo mais esse aglutinador, porque...o mestrado em si ele cresceu...na época ele sim foi fundamental, hoje eu não sei te falar qual seria o papel nesse sentido do mestrado profissional...parte do corpo docente faz parte do núcleo do NESC, mas nem todos do mestrado estão vinculados ao NESC, nem sabem da inexistência do NESC...(Entrevista 11-Professor)

A divergência de interesses e a distância identificada entre os atores possui como um de seus efeitos nos órgãos de origem dos egressos, a ausência de uma política de formação sistemática para o encaminhamento, acompanhamento e acolhimento do servidor, sendo a escolha do curso e do tema de pesquisa e as ações de aplicação das competências suas responsabilidades pessoais, denotando uma falha quanto ao suporte organizacional ao aproveitamento dos resultados da formação e fomento do retorno social esperado de investimentos dessa natureza. Parte do distanciamento é atribuída à dificuldade de a universidade se abrir, de fato, como pode ser ilustrado pelo trecho abaixo, elaborado por um servidor:

...tem gente qualificada na Secretaria, mas o formato do programa é de que quem assumia a gestão era sempre os professores da UFG...(Entrevista 8-Professor)

A mensagem trazida por esse trecho de fala é ilustrativa de uma situação que surgiu nas entrevistas e foi identificada no documento regulador do MPSC-UFG: o

Regulamento do Programa sancionado pela Resolução CEPEC 954, da UFG. Nesse documento, ou melhor seria dizer, nesse instrumento e ator da ação pública, encontramos uma completa ausência de menções explícitas sobre a participação de representantes do serviço como integrantes do programa, assim como uma negligência quanto ao papel precípua de um mestrado profissional, previsto em normas como a Portaria Capes n. 17/2009 e no PNPG (PNPG, 2010). Ainda que isso se deva a questões legais maiores, a realidade impressa no documento é sintomática e o torna um ator não-humano importante para se compreender questões como a referenciada na entrevista 8, acima.

Alguns critérios, além dos já apresentados aos atores nos questionários e entrevistas, seguindo orientações de Minayo (2009b), foram evidenciados, como forma de contribuir com a avaliação futura dos efeitos almejados pelo programa, todos eles emergidos dos conteúdos de fala das entrevistas, relacionados com os níveis de resultados do modelo lógico e passíveis de serem consultados nas Figuras 30, 31, 32 e 33 (os itens abaixo do modelo lógico correspondem aos novos critérios construídos a partir das entrevistas), as quais se constituirão como demarcadores de seções no texto a seguir e cuja estrutura integral pode ser visualizada no Apêndice I.

Contudo, durante os trabalhos de avaliação do MPSC-UFG, entre os entrevistados ou mesmo nos documentos, pareceu não haver clareza sobre os indicadores de resultados desejados e seus instrumentos de medidas, existindo apenas expectativas genéricas de efeitos em forma de alguns critérios e competências desejadas dispersos nos documentos do curso e que transpareceram nas entrevistas. No entanto, e talvez por causa disso, o índice de aceitação geral do modelo lógico apresentado nas entrevistas, na forma de um Mapa Lógico, foi, surpreendentemente, alto, como é perceptível na categoria *elementos do organizador gráfico*. A esse respeito, podemos apresentar a seguinte manifestação de um servidor:

Nossa...geralmente a gente discute, observa, mas não de uma forma sistematizada, “vai ser esse indicador para avaliar tal processo”, não existe isso de uma forma sistematizada e consensual no grupo...vamos ter que fazer porque os alunos estão saindo sem uma base boa em tal aspecto, então...até que nas conversas, nas reuniões sai um pouco essa avaliação com base em alguns desses indicadores que estão colocados, mas isso não é um processo que já está sistematizado no mestrado, tem muita coisa para ser feita (Entrevista 16-Servidor).

A despeito da grande necessidade de publicação, percebida pelo corpo docente, a socialização dos resultados específicos do programa se deu de forma bastante limitada, sendo, incipientemente, direcionada ao público acadêmico em poucas publicações em periódicos da área, simpósios e congressos, como ficou explícito na avaliação trienal da Capes:

...nossa primeira avaliação trienal...a primeira crítica que você vê lá é “publicação na área de Enfermagem”, não na área de Saúde Coletiva...(Entrevista 14-Professor)

Foi menor ainda o número de comunicações dirigidas ao serviço, nenhuma delas na forma de livros, manuais, webpages, encartes, protocolos ou qualquer informativo de livre acesso aos trabalhadores da Saúde, como sugerido por alguns respondentes, a não ser a dissertação por meio do acervo digital da biblioteca, de grande valia para a pesquisa, mas de pouca utilidade efetiva para o serviço. Em relação à preocupação com a pontuação curricular e publicações, os projetos de intervenção surgiram, entre professores e servidores, como uma alternativa viável, caso pudessem ser cadastrados em uma plataforma e aplicados para, no médio e longo prazo, terem seus resultados avaliados e, após uma prestação de contas de seus efeitos, ao SNPG, por meio dessa plataforma, angariarem pontos como produção intelectual, além de possibilitarem a publicação de artigos a seu respeito. Apenas um respondente entre os professores se manifestou reticente quanto à adequação de tal possibilidade.

Ainda que entre os critérios extraídos da entrevista figure a necessidade de produção de conhecimento aplicado ao serviço (Figura 30), podemos observar uma orientação excessivamente acadêmica do currículo, observação que ganha especial relevo quando percebemos que professores consideram o item 24, *Indicação, pela Secretaria de Saúde, de servidores como público alvo do curso, conforme necessidades institucionais do serviço*, categoria III, do questionário, como menos prioritário que servidores e egressos (Apêndice N). Adicionalmente, ainda que a estatística não seja determinante na interpretação dos dados, ela permite direcionar o olhar e dá relevo para algumas diferenças ou mesmo para sua ausência, constituindo uma referência extra para a análise e tomada de decisão conforme o caso e o conhecimento do contexto. Nessa situação, mesmo que as diferenças estatísticas entre atores para cada categoria sejam insignificantes (Tabelas 3 e 4), assim como as estatísticas relativas à hierarquia entre cada

grupo de critério dentro de quartis contíguos (Tabelas 6, 8 e 10), quando confrontamos esse resultado com a categoria temática *Orientação curricular*, da análise de conteúdo, e percebemos que o currículo foi considerado mais acadêmico que o desejado, tal resultado assume destacada importância, nos mostrando haver questões subterrâneas a serem desenterradas, caso se queira atender às expectativas propostas para o mestrado profissional em documentos como a Portaria Capes n. 17 (2009) e o PNPG (PNPG, 2010).

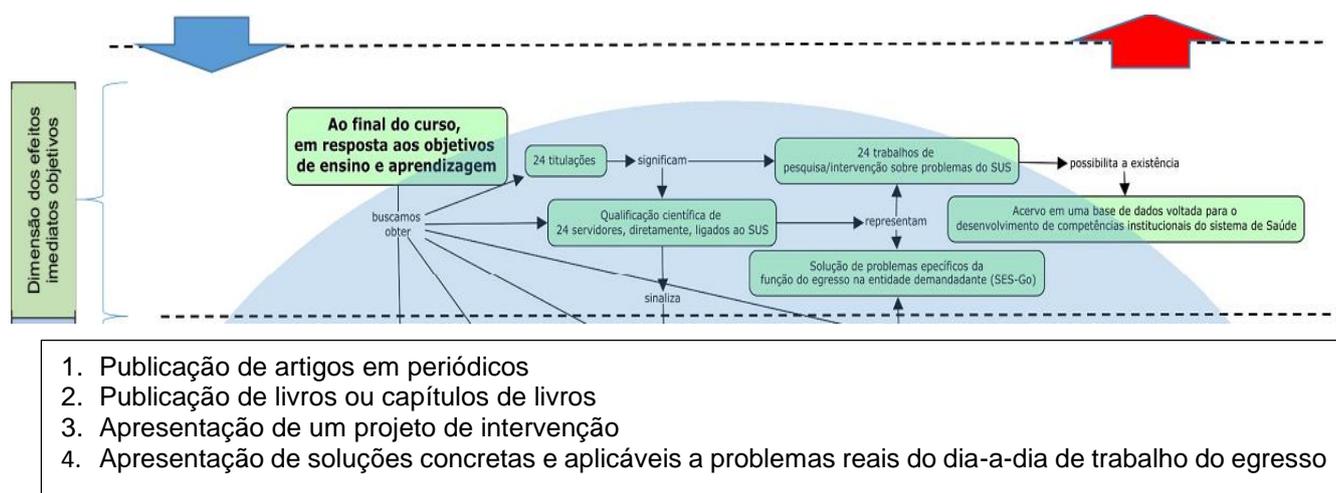
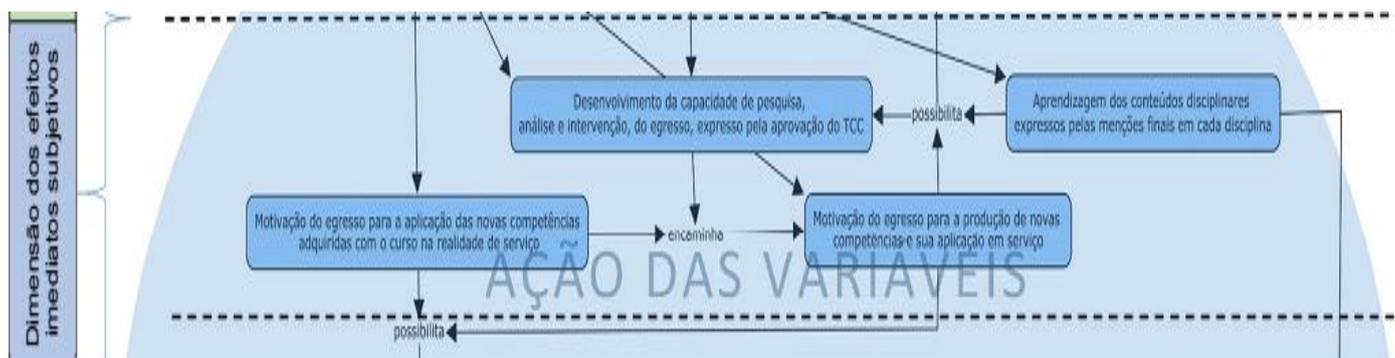


Figura 30: Modelo lógico acrescido dos critérios resultantes das entrevistas, ao nível dos efeitos imediatos objetivos ou tangíveis.

A motivação do egresso à aprendizagem, produção e aplicação de competências foi constitutiva do modelo lógico (Figura 31) como parte de seus critérios e, apesar de ela ter ficado explícita, tanto no questionário, categoria *IV- Características do egresso*, quanto nas entrevistas como um efeito presente, a produção e aplicação foram negativamente influenciadas, sobretudo, pela inexistência de uma política de formação consistente dentro dos órgãos de origem dos egressos, ficando clara a necessidade de um maior apoio organizacional e reconhecimento do esforço empreendido pelo egresso com a formação, assim como um protagonismo maior da Secretaria na orientação para a escolha do curso e acolhimento de seus servidores após o término da qualificação. Nesse sentido, um servidor exemplifica:

Faz de conta, o Banco do Brasil abre um mestrado profissional, ele faz todo planejamento. O indivíduo vai...faz o mestrado profissional e ele já retorna no tema da função, para ele desenvolver...Não, aqui [na Secretaria de Saúde] não...(Entrevista 18-Servidor)



1. Argumentação de forma coerente, propositiva e clara
2. Compreensão da gestão a partir dos princípios do SUS
3. Desenvolvimento do perfil de liderança e gestão
4. Exibição de uma visão geral do sistema
5. Desenvolvimento de competência para o trabalho em equipes multidisciplinares e intersetoriais
6. Compreensão dos condicionantes e determinantes sociais e humanos da saúde
7. Compreensão dos modelos e do ciclo de políticas públicas

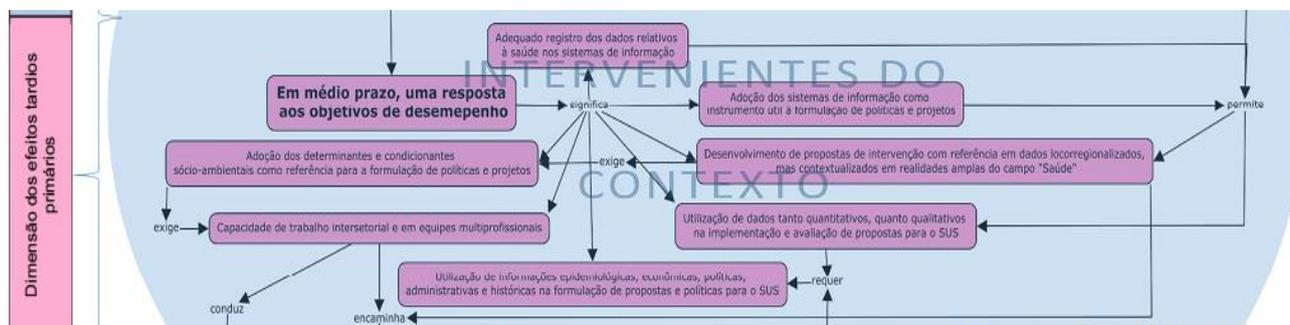
Figura 31: Modelo lógico acrescido dos critérios resultantes das entrevistas, ao nível dos efeitos imediatos intangíveis ou subjetivos.

Vale, contudo, mencionar que as expectativas quanto à preocupação de que o egresso seja capaz de produzir mudanças em seu contexto de atuação laboral foram quase unânimes nas entrevistas. Nessa direção, os egressos manifestaram clara opção pelo MP em lugar do MA, acrescentando, ainda, ser o MP mais condizente com seu perfil e necessidades, como ilustra o trecho de fala, abaixo, de um egresso:

Para mim, a questão de ser o mestrado profissional foi interessante porque ele me permitia continuar no trabalho...e, ao mesmo tempo, ele me dava essa vontade de alguma forma buscar alguma coisa que fosse aplicável no meu trabalho também. Então, isso foi importante para que eu buscasse o mestrado profissional...Não sei se eu teria a mesma...o mesmo empenho no mestrado acadêmico (Entrevista 4-Egresso).

Ainda que expectativas quanto ao desenvolvimento e uso efetivo das competências figurassem entre os documentos constitutivos do MPSC-UFG, tendo, com isso, participado da elaboração do modelo lógico (Figura 32) a partir da análise documental, e emergissem das entrevistas, não houve indícios de que estratégias sistemáticas tivessem sido planejadas ou concretizadas para que tal expectativa fosse atendida, ficando a cargo do egresso sua materialização, como permite perceber o

enunciado da entrevista 18, acima, comprometendo as possibilidades concernentes aos efeitos tardios primários e secundários.



1. Análise de políticas públicas
2. Análise de protocolos existentes
3. Apresentação de soluções locais, com uma visão ampla do sistema
4. Apresentação do domínio de técnicas didáticas e pedagógicas
5. Análise e proposição de arranjos intermunicipais e interfederativos
6. Aplicação dos resultados do trabalho de conclusão de curso
7. Atuação no fortalecimento da Atenção Primária
8. Avaliação e proposição de pactos de Saúde
9. Construção de indicadores quali e quantitativos
10. Consulta e alimentação do Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde
11. Consulta e alimentação do Data SUS
12. Consulta e alimentação do SIAB (Sistema de Informação da Atenção Básica)
13. Desenho de estratégias de referência e contrareferência
14. Elaboração da Programação Anual de Saúde
15. Elaboração de Mapas de Saúde
16. Elaboração de planilhas de dados
17. Elaboração de programação de cursos
18. Elaboração de Relatórios de Gestão
19. Elaboração, implementação e avaliação de projetos de ensino, de intervenção, de avaliação locorregionalizados
20. Fundamentação de posicionamentos em reuniões
21. Interconversão de dados qualitativos e quantitativos
22. Inter-relação de dados existentes nos diversos instrumentos de gestão para a solução de problemas
23. Levantamento de demandas de qualificação
24. Planejamento de fluxos para o sistema, conforme realidades de saúde específicas
25. Proposição de ações baseadas em metas
26. Proposição de ações e estratégia de fortalecimento do controle social
27. Proposição de novos protocolos mais céleres
28. Realização de análises de contexto para elaborar planos de ação
29. Realização de levantamentos da situação de Saúde

Figura 32: Modelo lógico acrescido dos critérios resultantes das entrevistas, ao nível dos efeitos tardios primário.

O alcance dos efeitos tardios primários depende, fundamentalmente, de transferências da aprendizagem e aplicação laboral das competências desenvolvidas com o curso. Apesar da ausência de socialização do conhecimento por meio de instrumentos dirigidos e adaptados às características do serviço, esta se deu, contudo, na forma de sua transferência no ambiente laboral, particularmente, por meio das relações

peçoais do egresso e segundo sua conveniência e motivação, muitas vezes externamente ao seu órgão de origem, privilegiando o modelo de transferência tácita, proposto por Nonaka e Takeuchi (1997), como uma das formas de se produzir e transferir conhecimento dentro das organizações de trabalho, na qual o conhecimento é transferido de maneira espontânea e assistemática. Quando isso se deu de forma explícita, sistemática e intencional, ocorreu, na maioria das vezes, à revelia de uma participação institucional mais consistente e elaborada, caracterizando uma ação privada do egresso, como se ilustra pelo trecho de fala abaixo:

...vc deve estar pensando “você deve estar frustrada”...eu não estou porque eu achei uma outra forma de aplicar...já que a aplicação de tais resultados não se deu totalmente...do jeito que eu queria...procurei outra forma de utilizar esse conhecimento...trabalhando no âmbito da educação em saúde, em pequenos grupos...socializando com outras pessoas, discutindo com colegas capazes de contribuir onde estão...(Entrevista 6-Egresso)

A realidade ilustrada pelo enunciado da entrevista 6, acima, está longe de ser a ideal para que os critérios presentes previamente no modelo lógico ou manifestados durante as entrevistas e incorporados a posteriori (Figura 32) se materializem. Nesse contexto, curiosamente, servidores apresentaram-se mais preocupados com a pequena aplicação dos resultados de pesquisa, do que os demais atores, nos questionários (Apêndice O). Talvez isso reflita uma maior exigência devido à visão mais global que esses atores possuem do serviço, algo pouco percebido pelos professores, distantes da realidade prática, e egressos, envolvidos com as dificuldades para aplicar as competências relacionadas com os efeitos imediatos intangíveis, dada sua aparente independência em relação à necessária contextualização prévia e sua menor dependência das estruturas administrativas. Nesse aspecto, muitos egressos relataram o distanciamento das dissertações em relação ao contexto de sua prática diária direta de serviço, em contraste com os pré-projetos, originalmente, mais próximos desse contexto. Contraditoriamente, nas respostas ao questionário, o critério 45, relacionado com a contextualização do trabalho de conclusão do curso, e o critério 46, relacionado com a aplicação do trabalho de conclusão, possuem julgamentos díspares (Apêndice O). Todos os atores são unânimes quanto à prioridade crítica da aplicação, mas apenas egressos e professores concordam quanto à necessária contextualização, alocando-a como prioridade alta, contra seu

posicionamento na prioridade baixa pelos próprios servidores. Fica a pergunta: como priorizar a aplicação e não priorizar a contextualização na mesma medida?

Essa realidade pode ser aventada como uma das variáveis responsáveis pelo impedimento de aplicação dos resultados de pesquisa no serviço ou pela inexistência de indicação explícita de tal aplicação no corpo do texto das dissertações, como prescrevem os documentos normativos para os MP. Hipoteticamente, a aplicabilidade de um instrumento pode ser favorecida por sua contextualização no serviço e esta não apareceu, também, como algo característico ao cotejarmos as dissertações com a função laboral exercida pelo discente e evidenciada no levantamento sociodemográfico dos respondentes. Essa percepção quanto à aplicação dos resultados do curso no serviço surge também no conteúdo de entrevistas que relatam terem ficado muitas dissertações distanciadas do contexto laboral do egresso, em razão das muitas modificações do projeto original, orientadas por critérios, predominantemente, acadêmicos, o que pode ser conferido, principalmente, a partir dos conteúdos da categoria temática *Orientação curricular*.

...o orientador ele vai propor uma pesquisa, ele geralmente já tem alguns projetos de pesquisa ele tenta direcionar o aluno para aquele lado, para trabalhar junto com ele no projeto...a grande parte dos orientadores...tenta trabalhar com aluno naquela lógica daquela linha que ele já desenvolve...(Entrevista 16-Servidor)

Os resultados advindos da análise de conteúdo para os temas “Ação coletiva” e “Orientação curricular”, fazem coro com aquilo que pudemos perceber frente ao questionário 1, nas categorias I e III. Para a categoria I, especialmente, os itens 3, 4, 5, 6, 13 e 15, que refletem as preocupações dos servidores quanto à distância ensino-serviço. Para a categoria III, chama a atenção a alta prioridade atribuída à maioria esmagadora de seus itens pelos respondentes (aproximadamente 80% de seus itens encontram-se no quartil de prioridade 1) e que fazem menção, inclusive, ao protagonismo da Secretaria de origem do egresso. Tal priorização é legitimada pelo conteúdo de entrevistas, que deixam explícita a preocupação do egresso com o desenvolvimento de competências aplicadas ao serviço e as condições das Secretarias de Saúde, quanto à existência de suporte organizacional, tal como um programa de formação orientada pela demanda e para o acolhimento do servidor, capaz de orientar escolhas formativas, fomentar a participação e possibilitar o acolhimento posterior do egresso e a aplicação das competências desenvolvidas. Isso nos encaminha para o entendimento de que o conhecimento

produzido no interior do MP não tem sido acolhido de forma adequada no seio do serviço, seja pela ausência de protagonismo e apoio organizacional ao encaminhamento e acolhida do servidor, seja pelo descuido da universidade com o enraizamento de suas ações e produtos dentro do contexto de trabalho de seus discentes.

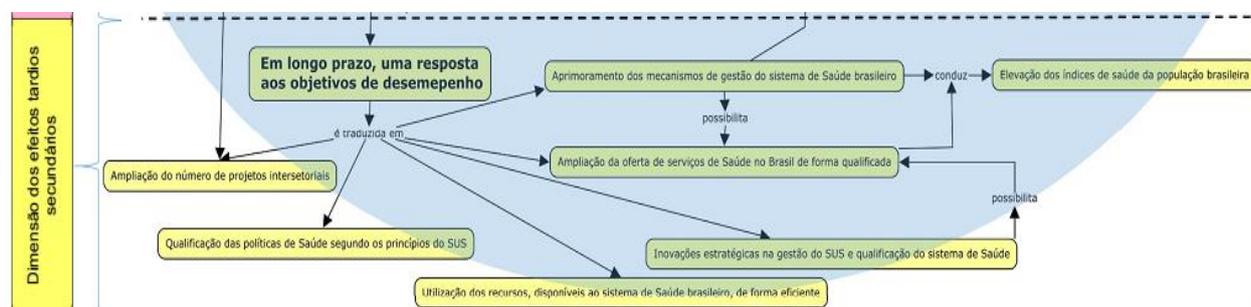
Acho que sim, acho que o serviço tem que ser chamado para construir isso aqui [o currículo] junto com a academia, acho que tem que estar junto. Não sei, é claro que eu acho que, de uma certa forma, isso foi construído em parceria com o serviço, mas eu acho que foi de uma forma tímida, eu percebo dessa forma, talvez posso estar enganado, mas é o que leva a crer...(Entrevista 4-Egresso)

...as pessoas voltam e continuam fazendo o que estavam fazendo antes, não são bem aproveitadas ou melhor aproveitadas...(Entrevista 16-Servidor)

Mais uma vez, há indícios de uma responsabilização, pessoal e individual do egresso, pela aplicação das competências desenvolvidas durante o curso, a despeito de a aplicabilidade ser uma diretriz primária nos documentos de regulamentação do MP (Portaria Capes n. 17, 2009) e estar presente como uma expectativa em todo o projeto de curso de programa, como demonstra o modelo lógico na Figura 32. É possível que a dificuldade em se planejar e concretizar estratégias institucionais que permitam a efetiva aplicação de competências no serviço, possua, em algum nível, relações com o já relatado distanciamento entre a UFG e a SES-Go e com a necessária definição de critérios mais específicos e contextualizados na realidade concreta do serviço, de modo a torna-los, de fato, aplicáveis, mensuráveis e úteis ao controle do programa, como alerta Hamblin (1978). Foi nessa direção que, a partir das entrevistas, foi possível construir a lista de critérios aqui apresentada e que possuem maior probabilidade de adequação às orientações de Hamblin (1978)

Mais que os demais níveis de resultados, aquele referente aos efeitos tardios secundários (Figura 33), por sua amplitude espacial e temporal, é o que mais depende de um modelo de gestão planejado para a existência de apoio organizacional e estratégias sistemáticas direcionadas ao aproveitamento das competências desenvolvidas durante um curso pelos egressos e avaliação de resultados. Também, é aquele de maior dificuldade de percepção por atores isolados. Por esse motivo, nas entrevistas, ficou evidente a dificuldade dos respondentes em realizarem afirmações sobre os critérios apresentados, se limitando a sugerirem modificações, em termos de ajustamentos de seu escopo, nos

critérios já existentes no modelo lógico apresentado, como pode ser observado na Figura 32.



1. Ampliação da oferta localregional de serviços qualificados de Saúde
2. Aprimoramento localregional do uso eficiente de recursos disponíveis ao SUS
3. Elevação dos índices localregionais de saúde
4. Aprimoramento localregional da gestão dos serviços de Saúde.
5. Inovações estratégicas localregionais do Sistema de Saúde

Figura 33: Modelo lógico acrescido dos critérios resultantes das entrevistas, ao nível dos efeitos tardios secundários.

Assim, aqueles critérios que faziam menção a resultados de nível nacional foram reajustados para o nível localregional, tornando-os factíveis e úteis ao programa, conforme orienta Hamblin (1978), e aproximando-os das exigências presentes na Agenda Nacional de Prioridades de Pesquisa em Saúde (Akerman & Fisher, 2014), que preconiza a contextualização regional da produção do conhecimento na área. A esse respeito, assim se expressa um dos entrevistados:

Você sabe o que acontece, isso aqui [efeitos nacionais do programa] é um reflexo do que é solicitado, exigido...Ter essa perspectiva ampliada...Macro...porque a gente está tendo dificuldade de aumentar o número de publicações...as revistas não estão aceitando pesquisas locais...quando foi feito a proposta...nos documentos, você não via isso [localregionalização]...como exigência da elaboração, “tem que ser ampliado”...apesar de ser uma demanda reprimida da região...desrespeitando as diferenças regionais, porque isso é um desrespeito às diferenças regionais...(Entrevista 11-Professor)

Essa orientação acadêmica do ambiente de imersão dos MP, como pondera Fischer (2005), e em especial do MPSC-UFG, transpareceu, ainda, nas respostas ao questionário, especialmente, se considerarmos que a categoria *I-Characterísticas*

curriculares surge, no Apêndice O, em segundo lugar no rol de preocupações dos atores (comparação, não estatística, das médias das médias entre as categorias) e muitos dos seus itens fazem referência à necessidade de aplicação do conhecimento. Isso pode ser ilustrado, também, dentro da categoria de entrevistas *diferenças entre modalidades de pós-graduação*, pelo trecho, abaixo, de um professor:

Então, tinham concursos aqui que o edital pedia que era mestre, mas dizia que tivesse mestrado acadêmico. Ao mesmo tempo que a gente oferece um mestrado profissional, quando faz seleção para docente, coloca que o título tem que ser mestrado acadêmico. Isso aconteceu uma vez depois foi corrigido, mas aconteceu, aconteceu na primeira turma. Então eu tinha uma aluna excelente que trabalhava na área de... da prefeitura na parte de pessoal, de departamento de recursos humanos, foi um interesse muito grande em conhecer a questão das licenças, dos afastamentos, do absenteísmo, etc., ela é da área do ocupacional... Com diferentes enfoques, ela tinha o título, ela não pôde prestar quando apareceu o concurso aqui porque o título não valia (Entrevista 13-Professor).

As considerações do Conselho Técnico-Científico da Capes (2002a) acerca dos MP ilustram os conflitos existentes no meio acadêmico e, talvez, expliquem, ao menos, essa situação mencionada nas entrevistas, de recusa de diplomas de mestrado profissional pela UFG em um de seus concursos docentes. Dentro desse contexto, já contraposto pelo CNE em outras situações, como informa Barros (2008), não é de se estranhar que a compreensão das especificidades do MPSC-UFG em relação a mestrados acadêmicos e realidades mais amplas relativas ao SUS e à Saúde Coletiva tenha se mostrado precária, em muitos aspectos, dificultando o comprometimento docente com as necessidades impostas pela realidade mais imediata trazida pelos alunos e com estratégias de contextualização efetiva dos processos e do currículo.

Ainda, conforme a avaliação trienal 2013 da Capes, a gestão não foi, de fato, o foco do currículo do MPSC-UFG e de sua produção intelectual. Isso talvez se deva, de um lado, ao perfil da qualificação prática docente e à maior dificuldade de publicação e pontuação nessa área, como pondera Barata (2008), e, de outro, ao fato de o currículo ter ficado no plano mais teórico e geral, em uma perspectiva de modificação das ideias, como menciona um entrevistado, e não propriamente fomentando uma aplicação prática na gestão e no gerenciamento de unidades por meio de metodologias mais ativas e trabalhos de campo, podendo ser essa uma fragilidade a se superar na demarcação de uma necessária diferença em relação ao mestrado acadêmico e sem a qual, dificilmente, o

programa será capaz de alcançar os resultados de longo prazo esperados e explícitos na Figura 32. Essa perspectiva mais acadêmica pode ser vislumbrada no trecho de entrevista abaixo:

...o curso, ele não é, digamos assim, exatamente para interferir na gestão, ele é um curso para interferir nas ideias, eu penso...Porque ele é um mestrado profissional, mas ele é um mestrado que tem a base científica...não é nosso papel, na minha opinião, trabalhar com ferramentas, assim, muito específicas, nós não vamos dar conta de cada caso, não é? Cada caso é um caso, aí eu acho que é papel da Escola [de Saúde], da...educação permanente no SUS...O mestrado, eu penso que ele tem um outro sentido, que é esse sentido de qualificar, teoricamente...cientificamente, para...transformar aquela realidade concreta... (Entrevista 14-Professor)

À guisa de síntese, com base nos dados encontrados, acreditamos ser capazes de afirmar:

- Há um distanciamento entre SES-Go e UFG nas ações atuais referidas ao currículo, distância essa minimizada pelo papel do NESC nos idos iniciais do programa
- Podemos supor alguma divergência de opiniões entre egressos, professores e servidores, mas não podemos negligenciar os muitos pontos de convergência entre eles
- Existe uma tendência mais acadêmica e tradicional do currículo, percebida por todos como algo a se superar.
- Não houve análise sistemática do cenário e das necessidades e prioridades de formação;
- A criação e gestão inicial do curso foram tributárias do desejo político e das aspirações ideológicas de um pequeno grupo envolvido com a Saúde Coletiva, em um cenário favorável;
- A compreensão das especificidades do MP em relação ao MA é precária e condicionada, em muitos aspectos, por um viés acadêmico do SNPG, dificultando o pleno comprometimento docente com as necessidades de um MP;
- Não houve um diálogo mais democrático e ampliado entre as Secretarias envolvidas e a UFG ou delas com a SES-Go na definição de objetivos, conteúdos e estratégias operacionais, tanto didáticas, quanto administrativas;
- Os objetivos no projeto de curso e nos planos de ensino careceram de fundamentação teórica quanto às normas para sua elaboração, permanecendo muito genéricos, com uma estrutura que dificulta a avaliação da eficácia;

- Os objetivos ficaram pouco focados na realidade locorregionalizada, em parte, como resultado de percepções acadêmicas sobre o MP;
- As estratégias de ensino se orientaram, predominantemente, por didáticas tradicionais e disciplinares;
- Não existe uma orientação didático-metodológica no projeto de curso e as tentativas de aplicação de pedagogias ativas e participantes de aprendizagem foram pontuais e fruto de esforços pessoais;
- Não existe uma política sistemática de formação orientada por demanda e dirigida para o acompanhamento e acolhimento do servidor-egresso, nas Secretarias de Saúde, origem dos egressos do curso;
- A escolha do curso e do tema de pesquisa e as ações de aplicação das competências são, normalmente, responsabilidades pessoais do servidor-egresso em seu órgão de origem;
- Elementos políticos, econômicos e culturais interferiram sobre as decisões técnicas e a implementação do curso e alcance dos resultados;
- Entre os atores do programa, não se têm claros os indicadores de resultados desejados e seus instrumentos de medidas, existindo apenas expectativas genéricas de resultados em forma de competências desejadas nos documentos do curso, o que transpareceu nas entrevistas e permitiu a extração, apenas de critérios de avaliação e não de indicadores de resultado;
- É esperado que o egresso seja capaz de planejar, organizar, dirigir, controlar ou regular, no nível micro (gerência), meso (gestão) e macro (administração), sistemas, unidades, recursos, políticas, programas, projetos e instrumentos dentro do Sistema de Saúde, com base em evidências locorregionais de situações da Saúde e em teorias da Saúde Coletiva, executando tarefas comprometidas com a materialização dos princípios do SUS.
- As ações empreendidas pelo programa não favorecem o alcance pleno das expectativas expressas tanto em seus documentos de gestão, quanto nas entrevistas, ambos refletindo, ao menos em parte, aquilo que as políticas públicas e documentos oficiais normatizadores do MP expressam.

Diante dos achados, consideramos lícito afirmar que o programa efetivado não correspondeu ao previsto no plano de curso e existe um distanciamento entre o programa implementado e a política pública proposta para os MP. Ilustra isso os resultados do

questionário e os conteúdos de fala das entrevistas, nos quais ficou claro que a divulgação e aplicação dos resultados dentro do serviço, como convém a um MP, em direção ao fortalecimento direto do Sistema de Saúde, não se efetivou com o vigor esperado, ainda que transferências tácitas e não sistemáticas estejam se dando pelo esforço pessoal do egresso. Talvez, como sugeriu o conteúdo das entrevistas, contribua para isso a ausência de uma análise de cenário e das demandas formativas concretas, de articulação entre os objetivos do programa e aqueles específicos das entidades demandantes e de estratégias e indicadores claros com vistas a resultados, bem como a existência de um contexto de distância efetiva entre os atores, comprometendo o retorno social possível, indo ao encontro das preocupações de Damasceno, Abbad e Meneses (2012), entretanto, são necessárias verticalizações em outros estudos para se determinar essa relação de causalidade com precisão, especialmente, estudos de observação no contexto acadêmico e laboral e investigações mais amplas com pares e chefias dentro dos órgãos de origem e destino de cada egresso.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente seção procurará dialogar com a literatura pertinente, recuperando os objetivos propostos para esta pesquisa na apresentação de algumas reflexões sobre os resultados encontrados. A recuperação dos objetivos se dará na primeira parte do texto, por seu agrupamento em três grandes grupos, de forma semelhante à utilizada na seção 3, *Método* (Figuras 10 e 12), a fim de situar o leitor dentro do trabalho. Em seguida, os resultados serão discutidos, trazendo-se o aporte teórico encontrado na literatura. Ao final, considerando todo o conteúdo apresentado até o momento, esperamos ter conseguido demonstrar o sucesso no alcance desses objetivos, bem como ter contribuído com o aprimoramento do conhecimento na área em que se insere esta tese e com elementos capazes de fornecer suporte não só à avaliação do MPSC-UFG, mas de MPSC de maneira geral.

Assim, no grupo I inserem-se os objetivos de um a cinco comprometidos com a análise documental para a descrição dos componentes do programa estudado e suas relações, a identificação de características das dissertações e de critérios aplicáveis à avaliação do MPSC-UFG e o cotejamento entre os documentos de gestão do MPSC-UFG analisados e as políticas públicas para o MP. Como produto desse grupo de objetivos foi-

nos possível obter seis instrumentos destinados ao posterior uso para alcance dos objetivos traçados: uma matriz lógica heurística destinada à análise do projeto de curso, do regulamento do programa e da Avaliação Trienal 2013 (Apêndice A), um organizador avançado referente à revisão bibliográfica (Apêndice B), uma planilha destinada à análise dos projetos de pesquisa e das dissertações (Apêndice C), um formulário destinado à análise dos planos de ensino (Apêndice D), um mapa lógico validado em modelo lógico nas entrevistas (Apêndice E) e um questionário (Apêndice F). O substrato de trabalho relacionado com o grupo I foi constituído por documentos que, de um lado, fundamentaram a construção dos instrumentos, e, de outro, serviram como alvo para sua aplicação: regulamento do programa, planos de ensino, plano de curso, pré-projetos, dissertações, artigos científicos, avaliações trienais, PNPG's, Portaria Capes nº 17/2009, Parâmetros Capes para Avaliação de Mestrados Profissionais, Parecer nº 977/65 de Newton Sucupira; Portaria nº 47/95; Portaria nº 80/98.

Nesse sentido, fomos capazes de descrever e relacionar os componentes do MPSC-UFG em um modelo lógico prévio, denominado Mapa Lógico, identificar características dos pré-projetos e dissertações, levantar informações a partir dos documentos de gestão do programa e dos documentos oficiais estudados, a fim de confrontar instituintes e instituídos em busca de aproximações e distanciamentos, e construir critérios de avaliação inseridos como itens no questionário utilizado, posteriormente. Os objetivos do grupo I se constituíram como primeiro passo na direção do que viria a seguir com as entrevistas e o questionário e seu alcance nos permitiu seguir adiante e adentrar o grupo II de objetivos. Os objetivos inscritos no grupo II correspondem àqueles de número cinco a nove e se comprometeram com a coleta e comparação das percepções de egressos, professores e servidores sobre o programa em questionários e entrevistas, a identificação de novos critérios de resultados e a validação do modelo lógico definitivo. Assim, o alcance dos objetivos pertencentes ao grupo I e II nos permitiu obter importantes informações acerca do MPSC-UFG e que serão discutidas adiante.

O grupo III, agregador dos objetivos nove a onze, se comprometeu com a descrição, inferência e interpretação de resultados, a fim de discutir potencialidades, comparar percepções sobre o programa de MPSC-UFG e apresentar contribuições à avaliação futura deste e de outros programas assemelhados. Nesse sentido, além dos critérios constituintes do modelo lógico (Apêndice I) e do questionário (Apêndice F), ambos relacionados com os objetivos do grupo I em termos de construção, foi-nos possível construir critérios complementares a partir do conteúdo das entrevistas, a fim de

contribuir com processos avaliativos de MPSC, inclusive e principalmente o MPSC-UFG, critérios esses apresentados nas figuras 29, 30, 31 e 32. Além disso, são as metas desse grupo de objetivos que nos encaminham para a reflexão seguinte, na intenção de apresentar elementos que complementem as comparações já realizadas entre os resultados dos respondentes, na seção 4.7, *Síntese dos Resultados*, mas trazendo aportes teóricos que, quiçá, permitam sua melhor compreensão e, portanto, uma melhor aplicação desses resultados de pesquisa em avaliações futuras.

A Matriz Lógica Heurística (MLH) e o Mapa Lógico Preliminar (MLP), construídos como resultado de alcance dos objetivos do grupo I e, no caso do MLP, aplicado e validado como modelo lógico ao perseguirmos os objetivos do grupo II, foram centrais para que pudéssemos compreender a estrutura e relação dos componentes do programa (cenário, horizontes, processos e resultados), seja por meio de seus documentos, seja a partir dos posicionamentos obtidos nas entrevistas. Também, foram indispensáveis para um diálogo estruturado com os documentos do programa, os documentos oficiais e os participantes da entrevista e para a elaboração do próprio questionário aplicado, possibilitando as descrições, inferências e interpretações propostas pelos objetivos do grupo III.

Não obstante à carência de recursos financeiros e de clareza formal sobre os indicadores de resultado, o curso de mestrado profissional surgiu em um contexto de oportunidade, necessidade e crença no seu potencial como elemento fortalecedor do SUS na região, não havendo, contudo, análise sistemática desse cenário e das suas necessidades e prioridades de formação, mas sim uma percepção difusa, proveniente de diversas fontes e captadas pelos atores do processo. Mais que uma decisão, meramente, técnica, pela ausência de mestrados profissionais e pelas necessidades de formação, como sinteticamente exposto nos documentos do programa e inserido no Mapa Lógico (Apêndice E), o curso vem em resposta aos compromissos ideológicos de um pequeno grupo com os pressupostos da Saúde Coletiva e a uma série de fatores políticos, conjunturais e históricos que condicionam e possibilitam sua emergência. Isso transparece, claramente, nas entrevistas sob a categoria *nascimento e amadurecimento do curso* e veicula um modelo de decisão e produção em políticas públicas, ao qual Secchi (2012) denomina de fluxos múltiplos, no qual se associam a necessidade, as condições e a oportunidade para a materialização de um evento. Tal situação nos remete, ainda que de forma tangencial, ao conceito arendtiano (Arendt, 2010) de causalidade adotado ao longo deste trabalho, segundo o qual um evento não possui causa certa e unívoca, mas

sim uma origem, a qual é resultado da emergência de correntes subterrâneas frente à convergência de fatores latentes, em circunstâncias específicas.

Nesse cenário, conforme se vê a partir dos dados obtidos, tanto nas respostas ao questionário, quanto às entrevistas, não houve um diálogo mais democrático, sistemático e ampliado entre as Secretarias envolvidas e a UFG ou delas com a SES-Go para a análise sistemática e formal de um problema-gerador e identificação e alocação eficiente dos insumos disponíveis, na definição de objetivos, conteúdos e estratégias operacionais, tanto didáticas, quanto administrativas, a fim de constituir um currículo e uma metodologia de implementação condizentes com as expectativas de resultado expressas nas políticas públicas do MP, o que transparece em seu plano de curso e nos próprios planos de ensino analisados e contraria as expectativas impressas nos documentos do programa sobre uma efetiva parceria entre UFG e SES-GO. Como possível resultado desse cenário, os objetivos traçados para o curso, nesses documentos, ficaram pouco focados na realidade locorregionalizada ou pouco específicos com a função no cargo, ainda que contextualizados dentro do PPSUS ou da ANPP, e careceram de fundamentação teórica quanto às normas para sua elaboração, permanecendo muito genéricos, com uma estrutura que dificulta a avaliação da eficácia.

Não obstante, apesar dos problemas encontrados quanto à estruturação dos objetivos originais (presentes nos documentos do programa) ou mesmo dos objetivos derivados da análise documental (incompletos por ausência de informações suficientes nesses documentos), a validação do Mapa Lógico como modelo lógico fornece indícios de que as expectativas veiculadas no modelo lógico se constituem como potenciais critérios de referência para os atores do MPSC-UFG, necessitando ser aprimorados, mas não eliminados. Talvez o distanciamento entre os objetivos e a realidade concreta imediata do serviço possua, também, relação com uma possível inexperiência prática do corpo docente com o sistema de Saúde, a qual transparece nos questionários, quando os egressos possibilitam, por suas respostas, a alocação dos itens 18 e 20, ambos relacionados com a necessidade de experiência prática docente, como mais prioritários, enquanto professores e servidores condicionam o posicionamento dos itens 17 e 19, produção intelectual e eficácia docentes, respectivamente, como os mais importantes (Apêndice M). Por seu turno, nas entrevistas, os professores manifestam claro reconhecimento de suas limitações quanto à experiência prática no serviço de Saúde e ao domínio e uso de todo o potencial das metodologias ativas, que ficam restritas a momentos pontuais e fragmentados. Em contrapartida, os egressos reconhecem,

prontamente, a alta qualificação docente em quesitos acadêmicos teórico-metodológicos, os quais consideram indispensáveis à formação proposta.

A expressão “publica ou te devoro”, como parodiou, espirituosamente, uma professora entrevistada, ao comparar a Capes e o SNPG com a esfinge, coroa a evidência de que a pós-graduação brasileira e, em especial, o MPSC-UFG estão, como assevera Fischer (2005), imersos em um ambiente, claramente, orientado por aspectos acadêmicos. Talvez essa tendência acadêmica possibilite entender porque as estratégias de ensino do curso avaliado se orientaram, predominantemente, por didáticas tradicionais e disciplinares, sendo as tentativas de aplicação das metodologias ativas de aprendizagem pontuais e fruto de esforços pessoais. É possível que isso, além de possuir relação com a ausência de uma orientação didático-metodológica no projeto de curso, que reproduz a omissão encontrada nos documentos normativos do MP, seja uma resposta às exigências da Capes quanto à produtividade, como fica evidente nas entrevistas, o que ilustra as proposições de Latour (2012) sobre o condicionamento extra-científico das questões científicas.

Também é importante mencionar que a participação de professores e alunos em eventos e a contratação de colaboradores externos ficaram, particularmente, prejudicados pelas dificuldades financeiras, seja na primeira turma, seja nas turmas atuais. Essas dificuldades, ainda que não inviabilizassem, completamente, a manutenção do programa, em resposta aos esforços coletivos de seu corpo docente e de seus dirigentes, seja pela parte da UFG, seja da SES-Go, foi motivo de tensões e desvios em relação a objetivos e expectativas iniciais. Essa situação, evidenciada pelas entrevistas, demonstra como fatores extra-acadêmicos, alheios aos problemas, propriamente, científicos e de pesquisa, condicionam a produção do conhecimento científico e mobilizam atores da Ciência para além de suas fronteiras, em busca de viabilizar sua existência por meio de negociações de caráter sociotécnico, mais uma vez, na direção do que postula Latour (2000).

Nesse contexto, a partir dos resultados obtidos, percebemos a ambiguidade e a turbulência, identificadas por Paixão, Bruni, Becker e Tenório (2014) para os MP, materializadas nas dificuldades apresentadas pelo MPSC-UFG para assumir a identidade proposta pelas políticas públicas, inscrita em documentos como a Portaria Capes n. 17 (2009) e os PNPG's (PNPG, 2010), e fugir ao viés acadêmico e conservador da pós-graduação. Tal conservadorismo acadêmico, ainda presente e evidenciado pelos resultados desta pesquisa, foi já denunciado por Bordenave e Pereira (1983), ao tratarem do perfil pedagógico das universidades brasileiras, sendo, mais uma vez, trazido às nossas

preocupações por Fischer (2005) e Quaresma e Machado (2014), em relação à pós-graduação, e por Almeida Filho (2011) e Villardi, Cyrino e Berbel (2014), entre outros, ao discutirem o perfil dos cursos de Saúde, demonstrando ser esse um problema histórico e cultural de difícil superação. Em relação ao MPSC-UFG, as dificuldades pedagógicas mencionadas foram corroboradas por posicionamentos assumidos pelos respondentes durante as entrevistas e em relação aos questionários, mas ficaram transparentes já desde a análise dos planos de ensino e do Regulamento do Programa, ainda que no projeto de curso transparecessem expectativas por um posicionamento um tanto diversificado, dados os objetivos e diretrizes traçados, inclusive, com relação aos trabalhos de conclusão de curso.

Ao discutirmos programas de MPSC com área de concentração em Gestão, quando se afirma a importância da especificidade e contextualização do tema de pesquisa do trabalho de conclusão de curso, está-se almejando que o trabalhador-aluno consiga extrair, da sua realidade de trabalho direta, problemas relacionados com a gestão, independentemente de suas atividades profissionais tecnológicas ou gerenciais específicas em seu cargo. Assim, não basta que seja um problema da gestão do sistema ou um problema da realidade de trabalho do aluno, é importante que exista um vínculo entre tais coisas, seja, além de um problema técnico concreto, algo também relacionado com a gestão do sistema de Saúde, evidenciando um enraizamento na realidade imediata como relativas causa ou consequência de questões mais amplas, a fim de que se inclua na área de concentração do curso e, ainda, seja contextualizado no serviço e nas atividades do egresso, para que torne mais profícua a aplicação dos resultados após a finalização do mestrado. Caso contrário, o trabalho perderá seu sentido para o pesquisador-trabalhador, aparecendo como muito teórico e distante daquilo que ele próprio almejava ao optar por um MP em detrimento de um MA, conforme, também, é corroborado pelas entrevistas.

Assim, na análise das dissertações e cotejamento com o perfil sociodemográfico e os resultados de entrevistas, pudemos observar certa distância contextual, ainda que os temas dos trabalhos de conclusão de curso estivessem relacionados com problemas do SUS. Essa realidade pode ser observada no conjunto de trabalhos defendidos, e talvez possua relação com a ausência, na SES-Go, de uma política sistemática e controlada de formação de seus servidores, que pré-seleccione um perfil de temas de interesse para o serviço e de candidatos, a serem submetidos a uma seleção acadêmica posterior. Essa ausência permitiria a entrada de projetos imaturos, às vezes, sem perfil para uma pós-graduação *stricto sensu* na modalidade profissional. Associando-se a isso a tendência

acadêmica de um curso, não é de se estranhar que as dissertações não atendam plenamente a contextualização e a aplicabilidade almejada pelos documentos normativos do MP e expressas tanto na expectativa do programa em seu projeto, quanto do próprio aluno, produzindo frustrações:

A partir desses dados, nos parece forçoso concordar com a ambiguidade proposta por Paixão, Bruni, Becker e Tenório (2014), sendo, talvez, esse caráter do MP aquele, ao menos em parte, responsável pela observação de que o perfil do MPSC-UFG e de seus trabalhos de conclusão de curso se mostra, aparentemente, perdido a meio caminho entre os dois modelos propostos por Fischer (2005) e capazes de prover o retorno social possível previsto no art. 3, item III, da Portaria nr. 17/2009: o aperfeiçoamento tecnológico profissional, dirigido a problemas específicos, e a qualificação política e administrativa, orientada para a gestão. Nesse cenário, há uma tensão constante entre o pólo acadêmico, muitas vezes, representado pelo docente, e o pólo profissional, fortalecido pela origem do discente no serviço. Contudo, essa tensão não chega a produzir um meio-termo, no sentido em que adotamos neste trabalho, de síntese dialética entre extremos, mas situa o currículo e seus resultados em um ponto médio entre os dois pólos, o que tende a não atender às necessidades contextuais em que um curso dessa natureza nasce. Os entendimentos acerca da concepção do que seja um mestrado profissional mostra-se importante, mas consideramos esse entendimento, aparentemente, conturbado dentro do programa, segundo se vê pelo cotejamento entre a análise documental e a análise de conteúdo das entrevistas, transparecendo tensões e dissonâncias que permeiam todo o sistema de pós-graduação e estão inscritas nos próprios documentos oficiais que regulam as políticas públicas para o setor, como pecebemos nos parâmetros e observações emanados do Conselho Técnico-Científico da Capes (1999, 2002a) e da Comissão de Mestrado Profissional da Capes (2005).

Imersa e como consequência dessas tensões, temos, ainda, a realidade pedagógica do MPSC-UFG. Quanto maior espaço de protagonismo é dado ao aluno na aula, maior é a possibilidade de síntese curricular entre o pólo profissional e o acadêmico, uma vez que esse aluno colocará em cena sua realidade de trabalho (Mamede, 2015). Em contrapartida, o oposto pode ser postulado, quanto mais o programa institui uma didática conservadora, tradicional, na presença de um corpo docente com perfil, predominantemente, acadêmico, menores as chances dos resultados curriculares caminharem na direção de tal síntese e da aplicabilidade desejáveis ao mestrado. Em se tratando do MPSC-UFG, os documentos (especialmente, os planos de ensino) e as

entrevistas deixam claro que há uma maior tendência a se seguir uma didática mais conservadora, com pequena exploração do potencial de diálogo permitido pelas pedagogias problematizadoras e ativas de aprendizagem, as quais, quando ocorreram, se deram de forma pontual, parcial e condicionada pelo desejo pessoal do docente e não por uma orientação político-pedagógica de um projeto de curso produzido de forma coletiva e consensual ou mesmo acolhido a posteriori em seus fundamentos teóricos e metodológicos pela equipe docente. É como consequência desse cenário que surge um programa com perfil intermediário cambiante, híbrido, mas não o meio-termo, entre o pólo profissional e o pólo acadêmico, com todas as dificuldades que isso possa trazer e que transpareceram no presente trabalho e na Avaliação Trienal da Capes (Comissão de Avaliação da Área de Saúde Coletiva, 2013a).

A ausência de uma orientação pedagógica e filosófica no projeto de curso do MPSC-UFG talvez seja um reflexo dessa mesma omissão nos documentos oficiais que normatizam o MP, como foi possível perceber por meio das análises documentais e como alertam Quaresma e Machado (2014). Falar de currículo e de aproximação entre o mundo escolar e o mundo do trabalho nos traz à memória a importância de termos na realidade concreta extraescolar o referencial para a seleção, desenvolvimento e aplicação de conteúdos (Freire, 1987, 1997; Arias, 2007; Streck, 2009), bem como nos remete, mais uma vez, aos debates sobre o tradicionalismo pedagógico característico de nossas universidades (Bordenave & Pereira, 1983; Almeida Filho, 2011; Villardi, Cyrino e Berbel, 2014) e sobre o não-resolvido dilema, já trazido por Saviani (1981), entre a pedagogia tradicional e as tendências pedagógicas derivadas do escolanovismo (Libâneo, 1985).

Acerca deste assunto, Saviani (1981) tece uma série de ponderações favoráveis ao tradicionalismo, considerando que sua força está no fato de que “a incursão no desconhecido se fazia sempre através do conhecido” (Saviani, 1981, p. 29), o que lhe garantia um caráter científico frente ao caráter pseudocientífico da Escola Nova. Em sua defesa alega ter sido da Escola Nova a responsabilidade por empobrecer o ensino com uma aproximação desmedida da pesquisa, ao mesmo tempo em que comprometia a eficácia desta, confundindo-os como uma única coisa e assumindo o pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas. Com esse pensamento, postula que o ensino novo se contrapõe, simetricamente, aos passos do ensino tradicional ao adotar a ideia de que

...o ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados, (3º passo) a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, envolvendo alunos e professores, conjuntamente, na experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas...(Saviani, 1981, p. 28)

Contudo, contrariando as postulações de Saviani (1981), afirmamos (Mamede, 2015) que o método adotado pela Escola Nova e suas variadas derivações, que se contrapõem ao método tradicional e deslocavam o processo educacional do ensino para a aprendizagem, não se propõem a produzir conhecimentos inéditos para sanar um eventual estágio de desconhecimento da humanidade, portanto, não se confunde com a pesquisa científica, mas sim está comprometido em encetar uma prática que possibilite ao aluno se apropriar do método e da racionalidade da pesquisa científica em um ambiente, didaticamente, controlado e capaz de provê-lo com conhecimentos que ele não possuía, fomentando o que Bordenave e Pereira (1983) denominam atitude científica. O método tradicional carece da preocupação com a aprendizagem de formas científicas de se pensar o mundo, se ocupando, basicamente, como Saviani mesmo reconhece, de “transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência...já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade” (Saviani, 1981, p. 28) e isso nos encaminha para concluir que, mesmo que se preocupe com o desenvolvimento da competência da generalização, o foco tradicional é na reprodução e não na criatividade, é na submissão à realidade e não em sua transformação.

Assim, ainda que o método tradicional possua seu lugar entre os variados métodos didáticos que necessitam ser utilizados em uma sala de aula, não podem ser sua tônica maior quando os objetivos traçados para a formação incluem a aplicabilidade do conhecimento e o empoderamento do egresso para agir sobre o sistema, transformando contextos. Mais que conhecimento, objetivos comprometidos com uma perspectiva educacional que visa transformações exigem, para seu alcance, o desenvolvimento de habilidades e atitudes de difícil obtenção por meio de metodologias passivas de aprendizagem (Bordenave & Pereira, 1983). A fim de que possa atender aos pressupostos trazidos pela Portaria Capes n. 17 (2009) e pelos PNPG's (PNPG, 2010) um programa de MP se beneficiaria, enormemente, ao ter como medida de referência pedagogias ativas (Mamede, 2015), a fim de que se desvie da tendência tradicional e conservadora que domina a universidade, como já nos alertam Bordenave e Pereira (1983), Morosini e Morosini (2006), Morosini, Fonseca e Pereira (2009), Litva e Peters (2008), Almeida

Filho (2011) e Villardi, Cyrino e Berbel (2014). Para além de transmitir o conteúdo, histórica e cientificamente, já constituído, aos alunos, é importante que o professor discuta e introduza em suas aulas problemas para os quais ele próprio, muitas vezes, não possui resposta unívoca, incluindo o aluno como protagonista dessa solução. Isso garantiria o caminho dos fatos para os conceitos, como postulava Bloom (Ferraz & Belhot, 2010) e, de novo, para os fatos, se aproximando do que Freire (1987, 1997) já propunha para o nível da alfabetização e que se aplica muito bem a outros níveis, como a graduação (Villardi, Cyrino & Berbel, 2014) e, inclusive, à pós-graduação (Mamede, 2015).

A esse respeito, Bordenave e Pereira (1983) apresentam uma proposta metodológica, mais tarde incluída como uma das estratégias dentro da metodologia da problematização e também conhecida como Arco de Maguerez. Tal proposta reafirma princípios escolanovistas criticados por Saviani (1981), bem como traduz alguns pressupostos da pedagogia libertadora de Freire (1987, 1997), já sinalizados, no século XIX, por Martí (1975). Propostas assim delineadas e que intentam se contrapor aos métodos tradicionais de ensino-aprendizagem perpetuados em nossas escolas, desde a séries iniciais aos níveis mais avançados, têm se constituído como imperiosa necessidade dentro dos cursos orientados à formação em Saúde, como é possível perceber nos trabalhos de Almeida Filho (2011), Quaresma e Machado (2014), Manoel e Cyrino (2014), Uliana e Cyrino (2014), Villardi, Cyrino e Berbel (2014), Mamede (2015), entre outros autores, e se apresentam como valiosa alternativa ao diálogo entre teoria e prática, especialmente, dentro de contextos em que um diálogo interinstitucional prévio, na constituição do currículo, está dificultado. A adoção de pedagogias ativas e participantes, política e socialmente comprometidas, à revelia de sua ausência nos documentos estruturantes de um curso de MP e, em certo sentido, numa atitude subversiva, sinaliza uma adequada apropriação e uso, pelo professor, de sua valorizada autonomia, na direção de transformações sociais significativas, tornando o ato pedagógico, de fato, uma ação política, na direção de proposições freireanas (Freire, 1987) de educação. Isso favorece a contextualização das atividades do programa e a aplicação de seus resultados, sem se descuidar com a formação científica, cultural e humana necessárias a uma pós-graduação *Stricto sensu*.

No caso específico de um MPSC, tal atitude traria à tona preocupações já sinalizadas na Conferência de Alma-Ata (Paim & Almeida Filho, 1998), como a responsabilidade coletiva com a equidade social dentro e a partir do campo Saúde, um

princípio já incorporado pela Saúde Coletiva a ser decantado dentro dos programas de MP na área a partir, inclusive, de práticas pedagógicas menos prescritivas e doutrinárias. A esse respeito, podemos nos apoiar na constatação mais geral de Paim e Almeida Filho (1998) de que as abordagens contemporâneas da Ciência, assentadas em perspectivas etnográficas, no contexto de uma virada hermenêutica, permitem perceber que as práticas humanas “não se configuram a partir de uma estrutura racional de base normativa ou prescritiva, nem pela vertente doxológica (da doutrina), com o estabelecimento de objetivos hétero-regulados, nem pelo viés epistemológico formal” (p. 302), propugnando que, por meio do diálogo, assumamos a responsabilidade e, sobretudo, empreendamos a ação coletiva como estratégia para a superação dos problemas de Saúde atuais. É dentro desse contexto de ação coletiva, entre professor e aluno, universidade e órgãos de Saúde, academia e sociedade, que se inscreve o diálogo permitido pelas pedagogias participantes e emancipatórias trazidas por autores como Freire (1987), Manoel e Cyrino (2014), Uliana e Cyrino (2014), Villardi, Cyrino e Berbel (2014), Mamede e Gomes (2014) e Mamede (2005 & 2015). A adoção de métodos assim fundamentados permitiria a construção de um espaço público para o tratamento das questões de interesse coletivo, como propõe Arendt (2010), reconhecendo o peso das associações sociotécnicas, indicadas por Latour (2000, 2010), e da multiplicidade ontológica, defendidas por Mol, Law e Hassar (1999), na construção do conhecimento científico, enraizando o conteúdo curricular na realidade concreta e vivida.

Em Campos (2000), encontramos, ainda, uma contribuição à parte. O autor traz um debate sobre os conceitos de *campo*, *núcleo* e *disciplina* (ou *corpus*). A partir de suas proposições, podemos entender um núcleo como uma condensação do campo, com o qual mantém linha de continuidade, sem limites precisos e de difícil apreensão, mas possuidor de uma identidade produzida pelo compartilhamento de saberes, práticas, padrões, compromissos e valores entre seus partícipes. Um núcleo estabeleceria diálogos contínuos com outros núcleos, de forma democrática e flexível, e participaria de campos distintos com, também, intersecções entre si. A relação dialética dos núcleos estaria nas bases de constituição do campo produzido como sua síntese. Enquanto isso, ainda com Campos (2000), uma disciplina manteria compromissos com a concentração de poder, com limites claros de domínio, com a monopolização do saber e com a criação de aparelhos de controle sobre as práticas sociais, tendo no campo um espaço aberto de diálogo e conflitos, mas restrito, sendo refratário aos limites ontológicos e arbitrários de cada disciplina. Assim, uma superação da perspectiva disciplinar em direção à noção de

núcleos (forçosamente inter e transdisciplinares), daria à Saúde Coletiva um enorme diferencial em relação às concepções tradicionais da Saúde Pública, ecoando a necessidade de que cursos de formação, como o são os MPSC, qualifiquem profissionais capacitados a lidar com essa perspectiva, o que exige uma igual superação dos currículos tradicionais e disciplinares, como enfatiza Almeida Filho (2011), recorrentes em nossas Universidades.

As preocupações com a contextualização do currículo e a aplicação de seus resultados, em um processo educativo que siga o sentido concreto-abstrato-concreto, aparece nas respostas dos atores do MPSC-UFG, tanto aos questionários, quanto às entrevistas, mas em diferentes intensidades. No questionário, podemos observar que os respondentes reservaram, com certa parcimônia, estratos de quartis com prioridades mais altas aos itens 9, 46 e 47, relacionados com a inclusão de conteúdos contextualizados no currículo e com a aplicação dos resultados do programa na prática diária do egresso, mas não foi unânime essa alocação para os itens 13 e 45, relacionados ao mesmo tema, talvez, refletindo a ambiguidade para a qual alerta Paixão, Bruni, Becker e Tenório (2014). Nas entrevistas, a preocupação, contudo, fica evidente quando egressos, professores e servidores colocam entre seus principais interesses a aproximação ensino-serviço, a necessidade de ajustar os processos a uma perspectiva aplicada de conhecimento e a importância da presença das Ciências Sociais e Humanas no currículo. Inclusive, o tema da aplicabilidade e utilidade prática do conhecimento no dia-a-dia de trabalho foi recorrente como uma preocupação do egresso e um diferencial em sua escolha pelo MP em detrimento do MA, o que o define como um aluno preocupado com as questões práticas do conhecimento e não como alguém interessado, apenas, na obtenção do diploma para progressões funcionais, algo trazido à tona durante as entrevistas e comum nas comercializações do conhecimento promovidas pelo mercado neoliberal, como alerta Gentili (1996).

Nesse sentido, talvez, o simples uso de técnicas instrucionais (Chakraborti, Boonyasai, Wright & Kern, 2008; Paskins & Peile, 2010; Buczacki *et al*, 2011), como recurso formativo, descoladas de pressupostos filosóficos, culturais e sociais mais amplos (Henrich, Viscoli & Abraham, 2008; Ho, Yao, Lee, Beach & Green, 2008; Litva & Peters, 2008; Cohn, 2011; Prearo, Rizzato & Martins, 2011; Barros Júnior, 2012; Mamede, 2015) não deem conta da complexidade do campo “Saúde”, tendendo a um neotaylorismo e a um reducionismo indesejado das potencialidades da educação (Saviani, 1981; Nogueira, 1991; Laburú *et al*, 2003).

Contudo, a busca pela inovação pedagógica tem descortinado as metodologias ativas de aprendizagem deflagradas pelo escolanovismo, como um valioso recurso didático (Mitre *et al*, 2008; Gomes, Brino, Aquilante & Avo, 2009; Gomes & Francisco *et al*, 2009; Gomes & Rego, 2011; Mamede, 2015), na medida em que incentivam o trabalho em equipe e a autonomia do aluno, cuja importância nos alertam Chakraborti *et al* (2008) e Czabanowska *et al* (2014), particularmente, se associadas a estratégias de avaliação coerentes (Mourão, Caldeira & Raposo, 2009; Vantini & Benini, 2008; Perim *et al*, 2009) e de contextualização social, cultural, histórica, espacial e política do conteúdo (Freire, 1987; Bars, Grivna, Al-Maskari & Kershaw, 2008; Ho *et al*, 2008; Litva & Peters, 2008; Cohn, 2011; Prearo, Rizzato & Martins, 2011; Barros Júnior, 2012; Villardi, Cyrino e Berbel, 2014), a fim de promoverem uma reflexão crítica e preenche de sentido sobre o que se está aprendendo, fugindo da simples apreensão técnica ou aprendizagem mecânica em si, na direção de aprendizagens significativas de fato (Aguiar & Correia, 2013; Czabanowska *et al*, 2014) e, politicamente, comprometidas com o social (Freire, 1987), tendo o contexto por origem e destino dos conhecimentos produzidos em processos protagonizados pelos próprios discentes, contrariando a perspectiva tradicionalista evidenciada por Saviani (1981), e ecoando aquilo que transparece como preocupação nas respostas fornecidas pelos egressos, professores e servidores envolvidos com o MPSC-UFG.

Como uma das estratégias possíveis de contextualização problematizadora do programa e de aproximação ensino-serviço, os campos de estágio são uma excelente opção. Nesse sentido, o projeto do curso apresenta o estágio profissionalizante como uma possibilidade. Nos questionários esse critério (item 15) figura como de prioridade crítica entre os primeiros lugares para egressos e servidores, sendo para ele reservado o sexto lugar pelos professores, mas, ainda assim, prioridade crítica. Contudo, inserido no projeto do curso a partir de uma exigência formal da Capes, este é um recurso não materializado na prática do programa, como fica explícito nas entrevistas, e aparece, para os professores, como uma estratégia pouco necessária, por um lado, pelas dificuldades operacionais quanto à conciliação do horário de trabalho do aluno, por outro, pelo fato de os alunos se originarem do serviço, considerando-se as horas de trabalho em sua substituição. Isso reduz as possibilidades de diversificação dos cenários de aprendizagem e de contato do aluno com realidades diferentes daquela em que se realiza o curso e se processa sua prática profissional diária, comprometendo uma formação mais completa no âmbito da gestão, eixo curricular do programa.

A diversificação dos ambientes, situações e condições de aprendizagem, segundo Gangné e Medsker (1996) e Uliana e Cyrino (2014), incrementam as possibilidades de apreensão do conhecimento, bem como de sua transferência e generalização. Isso se dá pela maior riqueza de variáveis às quais é submetido o indivíduo, o que o obriga a construir diversificadas estratégias tecnológicas, cognitivas e emocionais para superar os obstáculos impostos e alcançar a solução dos problemas apresentados. Essa é uma característica importante das pedagogias problematizadoras que, de acordo com Bordenave e Pereira (1983), são grandes aliadas na construção da atitude científica, impedindo que o aluno se habitue a ofertar soluções únicas para um problema, buscando percebê-lo por diferentes perspectivas e segundo o contexto, a fim de obter variadas alternativas de respostas a serem avaliadas e aplicadas ao caso concreto. Para os autores, não basta a oferta de conteúdos científicos ou de metodologias científicas para que o aluno desenvolva a atitude científica, como deixa implícito Saviani (1983), é necessário provocá-lo com problemas instigantes para que rompa a inércia cognitiva em busca de respostas prováveis, abandonando a posição passiva e dogmática característica dos métodos tradicionais de ensino. Nesse sentido, apresentam diversos métodos didáticos com essa finalidade, entre eles as práticas de campo, os estudos de caso (fictícios ou reais, de solução fechada ou solução aberta), os seminários, os painéis integrados, a dramatização e o estudo orientado, entre outros. É, precisamente, essa riqueza que o estágio profissionalizante e outros trabalhos de campo possibilitariam em seu uso, mas, segundo as entrevistas, essa proximidade entre o campo de trabalho do aluno e as atividades pedagógicas deixou a desejar.

Ainda que a prática dentro do MPSC-UFG não seja, de todo, correspondente com os discursos formalizados nos documentos, como pode ser observado nas respostas ao questionário e à entrevista, as expectativas de egressos, professores e servidores refletem a necessidade e um desejo latente de que o MPSC-UFG privilegie pedagogias problematizadoras e a aplicação do conhecimento e que o serviço acolha e reconheça o mérito de quem egressa de um curso como esse, neste último caso, indo ao encontro do que Lacerda e Abbad (2003) discutem acerca das motivações que movimentam um trabalhador em direção à qualificação: a utilidade da qualificação, o retorno pessoal e profissional permitido, a importância relativa desse retorno e o reconhecimento pelos pares. Tais elementos transpareceram com significativa importância nos enunciados dos egressos durante as entrevistas e, talvez, em alguma medida, reflitam as questões trazidas pela Teoria da Comparação Social e por autores como MacCornick e Ilgen (1980) e

Salancik e Pfeffer (1977, 1978), mas maiores afirmações a esse respeito carecem de aprofundamento teórico e metodológico nas questões referentes às teorias da satisfação e que não foram objeto de estudo do presente trabalho, permanecendo como uma lacuna a se abordar em estudos futuros.

Contudo, Lacerda e Abbad (2003) propõem que a eficácia de um curso qualquer de formação para o trabalho pode estar relacionada com o suporte organizacional à transferência do conhecimento para a realidade laboral e à crença do egresso no valor instrumental daquilo que aprende, bem como à uma avaliação positiva do corpo docente pelo aluno. A crença no valor instrumental traduz, em alguma medida, a relevância apontada por Sander (1995) e os critérios de valor e mérito trazidos por Scriven (1991). Curiosamente, nesse mesmo estudo, variáveis motivacionais mostraram-se mais fortes preditoras de sucesso individual em cursos de qualificação do que capacidades cognitivas e características demográficas dos alunos. Assim, a crença do indivíduo de que as novas competências por ele adquiridas em um curso lhe serão úteis para atingir recompensas de várias naturezas (instrumentalidade), bem como a importância ou o valor (relação custo-benefício) que esse indivíduo atribui a cada uma dessas recompensas (valência), associada ao reconhecimento e acolhimento, pelos pares e pela organização, das competências aprendidas (suporte organizacional) condicionam em alto grau o sucesso de um programa de qualificação em fortalecer ou modificar uma realidade organizacional (Lacerda & Abbad, 2003).

Nesse sentido, uma das entrevistadas apresentou uma proposta interessante para que as competências desenvolvidas com o MPSC-UFG sejam, adequadamente, aproveitadas dentro das Secretarias de Saúde: a criação de um departamento dentro das Secretarias de Saúde, que fosse vinculado, diretamente, ao gabinete e com integrantes especializados em formação de recursos humanos e avaliação de necessidades formativas, com autonomia para constituir e coordenar políticas e programas de formação e identificar o perfil de competências a se desenvolver ou desenvolvidas por egressos em cursos de qualificação, para remanejá-los dentro do órgão, segundo as necessidades institucionais. Isso, mais uma vez, reafirma aquilo que Damasceno, Abbad e Meneses (2012) também discutem acerca da análise das necessidades de treinamento e do suporte organizacional, na constituição de programas orgânicos e efetivos. A ausência de tais condições pode comprometer a eficiência, eficácia e efetividade de um projeto de qualificação, o que reflete aquilo que algumas entrevistas e a própria análise das dissertações mostraram: existe um distanciamento de conteúdos disciplinares e de muitas

dissertações em relação às necessidade de contexto, diretamente, relacionadas com as funções laborais do egresso e a aplicação das competências desenvolvidas, bem como dos resultados de pesquisa é contingencial, privada e carente de ações institucionais sistemáticas e planejadas. Nesse cenário, a qualificação proporcionada pelo MPSC-UFG, acaba por se mostrar compulsória, mas a aplicação se torna contingente, circunstancial e espontânea.

O reconhecimento pelos pares e sua percepção acerca do valor da qualificação e seus resultados talvez possua relação direta com a sua contextualização na realidade concreta do egresso. Considerando que uma contextualização dos conteúdos e dos processos de uma qualificação acaba por incorporar elementos do contexto, caros a todos que os compartilham, o retorno desses elementos para esse contexto, mas de forma lapidada e elaborada pelo egresso, tem muito maiores chances de receber acolhida e se incorporar à prática, se institucionalizando. Contudo, a institucionalização é, segundo Melo e Oliveira (2005), uma função direta do valor atribuído, pelos atores envolvidos, ao objeto que se deseja institucionalizar. Assim, a incorporação, pelas Secretarias de Saúde, dos resultados advindos do MPSC-UFG necessita contar com a qualificação coletiva do ambiente global dessas Secretarias e com uma ampla e sistemática política de formação, não sendo suficiente a expectativa de que o egresso será capaz de, por sua motivação, empreender mudanças transformadoras do sistema. Como demonstram os resultados da pesquisa, a motivação para a aplicação das competências pelo egresso foi significativa, mas barreiras burocráticas, políticas e técnicas impediam ações mais consistentes e amplas, ficando ao encargo pessoal a busca de espaços para aplicar as novas competências.

Nesse sentido, as entrevistas evidenciaram um egresso bastante motivado à aplicação dos resultados, ainda que solitário na empreitada, e ações desse tipo não devem ser desprezadas como capazes de impor alguma diferença, contaminando aqueles que estão à sua volta com atitudes positivas ao aprimoramento do serviço, particularmente, quando consideramos que a produção do conhecimento não se dá forma, unicamente, explícita, como nos alertam Nonaka e Takeuchi (1997) ao discutirem a concepção de conhecimento tácito. Entretanto, está longe de se constituir como a situação mais ajustada ao que esperam documentos como a Portaria nr 17/2009 e os PNPG's (PNPG, 2010) ao postularem a flexibilização do pós-graduação e sua aproximação efetiva ao mundo do trabalho, o que, no caso do MPSC-UFG, exige ações coletivas mais sistemáticas e planejadas entre as Secretarias de Saúde e a Universidade.

Assim, é importante um papel ativo da universidade nesse sentido, empreendendo ações conjuntas com o serviço de Saúde, de forma a contextualizar as estratégias didáticas e os conteúdos na realidade local concreta, como propõe a *Resolução CNS nº 330/2003*, que aprova a *Norma Operacional Básica de Recursos Humanos para o SUS (NOB/RH-SUS)*, bem como discutir estratégias para uma aplicação efetiva dos resultados do curso. Contudo, contextualizações desse gênero exigem a superação de entraves burocráticos e políticos vigentes em órgãos públicos como o são as Secretarias de Saúde, assim como uma ruptura com as formas tradicionais de se pensar e fazer universidade. Essa perspectiva se distancia de uma proposta humboldtiana de Ciência e encontra nas proposições da Teoria Ator-Rede (Callon, 1986; Law, 1989,1992; Latour, 2000; 2012), assim como no debate sobre o espaço público e o espaço privado (Arendt, 2010), elementos para sua compreensão.

Segundo Arendt (2010), ao lançar-se para dentro do espaço público um artefato se permite apropriar pelos atores que compõem a rede de relações construída a seu redor, sem que se torne deles propriedade privada. Ao contrário, nenhum ator possui completo domínio dos fatos e artefatos postos em causa na rede, a despeito de, consoante Latour (2012), estes serem utilizados no alistamento de aliados para que persigam objetivos comuns, alistamento que se dá em um espaço público de negociação e jogos de interesses, que visam legitimar crenças científicas ou não.

É esse movimento, de introdução da Ciência no espaço público e ampliação de seu compartilhamento e de sua condição como coisa real, tornando-a aparente em um meio no qual passava, muitas vezes, despercebida, que o MP realiza e isso fortalece tanto a Ciência, quanto a universidade e os espaços de compartilhamento do conhecimento, em um empoderamento recíproco que supera o que Arendt (2010) denomina de vaidade característica do mundo privado. Neste, a prova de realidade independe da desprivatização da experiência e se assenta no julgamento individual ou endogênico de seu valor, tal como existe o risco de ocorrer em um modelo demasiadamente fechado e conservador, como é, segundo Bordenave e Pereira (1983), Almeida Filho (2011) e Fischer (2005, 2010), a universidade, cuja marcha se orienta por questões de relevância científica, negligenciando, muitas vezes, sua relevância social. Devemos ter ciência de que a Ciência, consoante Casper (2003), é um bem público e sua abordagem privada pode produzir reducionismos que comprometem seu desenvolvimento pleno, o que sobreleva a importância de espaços não acadêmicos para a qualificação da própria Ciência, espaços como o são as diversas Secretarias de Saúde demandantes da qualificação possibilitada

pelo MPSC-UFG, ampliando, como quer Ribeiro (2010), as possibilidades para que a sociedade se aproprie da produção do conhecimento científico e a Ciência se aproprie da reprodução do senso comum e promova o resgate daquilo que Ribeiro (2005) denomina como dívida social da universidade.

Arendt (2010) evidencia, ainda, a possibilidade de que a força motriz por trás da busca de reconhecimento pelos pares, ou recompensa heterógena acerca de nossos feitos, seja a vaidade e sua conseqüente angústia por admiração pública, as quais possuem diferentes tons e intensidades entre diferentes indivíduos e, mais uma vez, nos traz à mente de forma apenas sugestiva as postulações da Teoria da Comparação Social, discutida por MacCormick e Ilgen (1980) e Salancik e Pfeffer (1977, 1978), e de maneira mais evidente as postulações de Lacerda e Abbad (2003) para a importância do reconhecimento pelos pares do egresso. Arendt (2010), também, nos leva a entender que a força e durabilidade da admiração é produto da importância coletiva atribuída ao feito, de sua aparição pública, do número de indivíduos admiradores e de sua capacidade de transmitir a seus herdeiros sociais o valor de tal admiração. Assim, quanto mais algo aparece, mais se submete a diferentes perspectivas de análise e mais é acolhido como um bem de importância pública, maior sua possibilidade de imortalizar-se. Contudo, precisamos lembrar, uma vez lançada ao domínio público, os atores desse espaço não se portam como condutores inócuos ou intermediários, mas, como mediadores, participam ativamente de sua condução, modificando, ainda que sutil e inadvertidamente, aquilo que conduzem, de tal forma que a coisa se transforma, cabendo ao propositor a tentativa de controle do processo de condução, a fim de manter minimamente alterado o que é conduzido, como propõe Latour (2000). O caminho reverso também pode ocorrer e os condutores são afetados pelas ideias, as quais os modificam, em um processo de mão dupla. O controle desse processo se dá pelo que Latour (2000) chama de alistamento de aliados (humanos e não-humanos) e translação de objetivos e seu sucesso depende da manutenção das forças internas de coesão maiores que os conflitos internos e forças externas de ruptura da rede construída. No caso do MPSC-UFG, o que precisa se tornar público é o conhecimento produzido em seu seio, a fim de que não pereça no espaço privado do próprio egresso, por falta de acolhimento e valoração pelos pares.

A esse respeito, os professores deixam explícita sua insatisfação com a produção intelectual promovida pelo curso, na figura do discente, e o conseqüente comprometimento de seu status acadêmico em razão disso, o que tende a levar a evasões docentes do programa. Essa realidade talvez se deva à muito menor importância conferida

à publicação científica dentro de órgãos não-acadêmicos, dada sua pouca utilidade direta para o serviço, como bem lembra um entrevistado. Contudo, comunicações dirigidas ao serviço, também, não têm se efetivado no cenário do MPSC-UFG, como seria de esperar de um MP. Por mais que espaços público e privado possuam intersecção numa linha de fronteira, os resultados das entrevistas e dos questionários nos levam a crer que, no MPSC-UFG, a produção pessoal do egresso e geral do programa tende a permanecer privada ao próprio curso, não indo a público nem em termos de ação, nem em termos de comunicação ou, na melhor das hipóteses, havendo um cruzamento muito tímido da fronteira, aquém daquilo que se espera de um curso dessa natureza e do que está expresso nos documentos de sua constituição, revelando que as intenções iniciais dos formuladores do projeto de curso não têm encontrado eco nas práticas de sua implementação.

Assim, seja por obstáculos culturais dentro da pós-graduação, que refletem princípios humboldtianos (Humboldt, 2003) e se refletem sobre os canais de divulgação científica, valorizando padrões acadêmicos, seja em razão do perfil dos alunos, a produção intelectual realizada dentro do MPSC-UFG não tem se popularizado, ao menos, não com a intensidade desejada e necessária. Ao somarmos a isso a as dificuldades que os egressos têm tido com a aplicação de suas competências e dos resultados de sua pesquisa no serviço, percebemos que o espaço privado do próprio programa tem se constituído como o ambiente de maior fruição dos conhecimentos ali produzidos, em uma preocupante endogenia e, talvez, no longo prazo, uma autofagia capaz de condenar o MPSC-UFG à extinção. Tais questões apareceram, também, na avaliação trienal da Capes (Comissão de Avaliação da Área de Saúde Coletiva, 2013a), onde constatou-se que o maior número de publicações concentrou-se em áreas não condizentes com as linhas de pesquisa e área de concentração do programa.

Essa realidade confere especial importância a estratégias de socialização não convencionais do conhecimento, especialmente, para o serviço, com formas e conteúdos dirigidos à especificidade desse público, a fim de que se torne, para ele, atrativo e útil. Contudo, isso, também, não tem ocorrido de forma sistemática e profícua. Assim, os produtos do MPSC-UFG tendem a ficar restritos, comprometendo seu compartilhamento no espaço público e a efetiva construção de um senso de realidade e da imortalidade do conhecimento, nos dizeres de Arendt (2010), e promotores de seu valor e relevância sociais, condições para sua institucionalização.

Para Arendt (2010), o interesse público sobre um mesmo objeto é *conditio sine qua non* para a constituição de um mundo comum e do senso de realidade. Havendo

desconhecimento ou instalados os conflitos acerca de tal objeto, de tal forma que os atores não se reconheçam no discurso alheio, as possibilidades de um lugar comum a seu redor se desfazem e a realidade se fragmenta, cada um voltando-se para si e deixando de compartilhar com o outro, perdendo-se a multiplicidade de olhares sobre o objeto que, enclausurado sob a subjetividade de quem olha, abandona o espaço público (Fry, 2010). Para Latour (2000), algo semelhante ocorreria no momento em que as forças externas de ruptura e os conflitos internos a uma rede de associações se tornassem maiores que as forças de coesão, estas as quais conduziriam o olhar dos diversos atores para um único objeto, segundo interesses comuns que lhe atribuísem uma mesma identidade. Nesse sentido, o peso relativo, técnica, política e temporalmente localizado, do ator porta-voz dos resultados de um curso como o MPSC-UFG, nomeadamente, o egresso, pode deformar o contexto da rede de relações no interior de seu órgão de origem, de tal forma a atrair para si olhares. Ao conseguir isso, estará ele em posição de alistar aliados à sua causa, publicizando suas ideias em um processo de empoderamento mútuo: a ideia adquire força pelo apoio que recebe e aqueles que a acolhem, frente à força relativa conquistada pela ideia, se fortalecem por terem-na como uma aliada aos seus interesses.

Esse processo demanda acordos variados em torno das formas como olhar o objeto, as quais sintetizam os interesses de seu autor e dos aliados que alista. Nesse processo, as perspectivas de observação do objeto (competências desenvolvidas pelo egresso e os resultados de sua pesquisa) se multiplicam, como asseveram Mol (1998) e Mol, Law e Hassar (1999), abandonando a unicidade do olhar característica do espaço privado de que fala Arendt (2010). Ao se exteriorizar para além das fronteiras de uma relevância, puramente, técnica, se aventurando para além do campo epistêmico, a ideia se lança no espaço público e se submete a juízos, cujo crivo de análise é, também, a relevância social, configurando o sistema de alianças que Latour (2000) denominou “Sociograma-Tecnograma”, no qual há um constante ir e vir entre as questões, puramente, técnicas, epistemológicas do conhecimento e as questões sociais e humanas, o que produz intensos fluxos de negociações entre atores multilaterais na construção de uma crença a ser compartilhada, publicamente.

É disso que trata a política ontológica de Mol (1998, 2007) e Mol, Law e Hassar (1999). “Política”, pois é decorrente de decisões humanas, “ontológica”, uma vez que a realidade é constituída segundo estas decisões. A despeito da existência objetiva de uma realidade material independente do olhar e do julgamento humanos, aquilo que ela é aos nossos olhos se constitui como um ato político, não sendo possível falar-se de uma

ontologia objetiva e universal, mas de ontologias. Assim, uma categoria de análise do real (teórica ou empírica) é resultado desse ato político e não algo decorrente de uma ontologia a priori, capaz de predizer ou identificar, inequivocamente, as características de seu conteúdo ou das associações e negociações estabelecidas em seu interior, antes, exige um mapeamento personalizado de cada controvérsia, a fim de se compreender os motivos e os interesses por detrás das escolhas realizadas (Latour, 2012). Isso nos leva a considerar a possibilidade de aceitação dos desvios em relação à norma como uma outra norma a ser rastreada e não como mera exceção, estatisticamente, desprezível.

Uma pós-graduação, ao se propor uma abordagem profissionalizante, fulcrada na necessidade de qualificação e fortalecimento do SUS, sem o abandono das qualidades acadêmicas que devem caracterizar um curso *stricto sensu*, numa perspectiva de conhecimento aplicado à superação de problemas (Portaria Capes nr 17, 2009), caminha na direção de uma política ontológica e torna-se responsável pela propagação do conhecimento científico nos espaços não-acadêmicos e assume o compromisso de trazer para seu seio elementos do contexto sobre o qual pretende agir, indo ao encontro do que propõe Ribeiro (2010), e atendendo aos papéis que lhe atribuem Quelhas, Faria Filho e França (2005): contextualização do conhecimento científico, prescrição de soluções efetivas e qualificação científica dos espaços organizacionais. Não fazer isso é cumprir um trajeto pela metade e correr o risco de sua produção e seus resultados serem subutilizados, permanecendo em espaços privados restritos, ou perecerem no esquecimento, pela ausência de seu reconhecimento como *res publica*.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os mestrados profissionais (MP) possuem suas bases assentadas em 1965, quando da emissão do Parecer Sucupira, que já previa a necessidade de uma formação pós-graduada orientada para o mundo do trabalho. Contudo apenas em 1995 essa modalidade foi instituída formalmente, não sem resistências, como pós-graduação e, desde então, tem havido esforços no sentido de garantir seu espaço e constituir sua identidade frente ao mestrado acadêmico e aos referenciais epistemológicos que orientam a universidade brasileira. Em razão das características próprias dos mestrados profissionais, consoante Saupe e Wendhausen (2005), eles acabaram por se tornar uma atrativa opção à Saúde Coletiva e, mais recentemente na curta história dessa modalidade

de pós-graduação, mestrados profissionais em Saúde Coletiva (MPSC) têm proliferado em solo nacional. Como parte dessa tendência, pelos diversos motivos apontados por este estudo e que se incluem no escopo do que Secchi (2012) chama de método de fluxos múltiplos na política pública, a Secretaria de Estado da Saúde de Goiás (SES-Go), em 2010, após uma experiência prévia ocorrida em 2005 com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), mas interrompida e restrita a uma única turma, estabelece uma parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG) para a constituição de um curso de MP, o qual encontra-se já na quinta turma.

Buscamos neste trabalho, investigar o MPSC-UFG, a partir de sua primeira turma (2010-2012), como um caso típico dentre os MPSC, tendo em mente a existência de particularidades evidentes (história e contexto de surgimento e sujeitos da ação) e comunalidades supostas (natureza do programa, foco no mundo do trabalho, compromisso com uma formação científica, objetivo de qualificação do Sistema de Saúde por meio de seus atores), bem como de particularidades ocultas (variáveis de contexto, insumos disponíveis, percepções dos atores, objetivos específicos, relações internas, processos empreendidos, resultados obtidos). Utilizamos na organização geral do processo os princípios da técnica denominada Modelo ou Marco Lógico, em uma abordagem de métodos mistos.

Assim, a associação entre a análise documental, o questionário e o cotejamento do MLP frente às questões contidas no roteiro semiestruturado nas entrevistas permitiu melhor compreensão tanto da estrutura do programa (avaliação de cenário, problema, retorno social, objetivos, insumos, processos e resultados), quanto de sua metodologia de elaboração. Com a aplicação do método, foi possível a obtenção de elementos que veiculavam a percepção dos respondentes em termos de critérios de resultados do programa, além das percepções quanto às estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação utilizadas em aula, aos conteúdos disciplinares do programa e à inexistência institucional de uma política de formação orientada pela demanda do serviço e para acolhimento do servidor egresso, entendido como variável importante à manifestação das competências aprendidas e um indicador da existência de suporte organizacional à aplicação de conhecimentos e potencialização do retorno social almejado.

Ainda, segundo se pode depreender das entrevistas, não foi apenas o desejo de aproximação entre ensino e serviço, a ausência de um curso de mestrado profissional em Saúde Coletiva em Goiás ou a existência de uma demanda reprimida constituída por trabalhadores do sistema de Saúde sem expectativas profissionais acadêmicas expressas

que motivou a criação do MPSC-UFG. Além disso, outros fatores foram decisivos, como, por exemplo, a disponibilidade de uma equipe gestora coesa e determinada e de corpo docente qualificado e comprometido com os princípios do SUS, a inexistência de um mestrado acadêmico em Saúde Coletiva, apesar de haver o programa em Ciências da Saúde, da Faculdade de Medicina, e a identificação de demandas por qualificação a partir de diferentes fontes de informação, que incluíam percepções individuais e coletivas manifestas dentro do Instituto de Patologia Tropical e Saúde Pública-IPTSP, do Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva-NESC e das diversas instâncias de circulação dos trabalhadores em Saúde pelo sistema, bem como análises das altas demandas apresentadas para outros cursos de qualificação em Saúde (especializações e aperfeiçoamentos) ofertados pela UFG e que forneceram as bases curriculares para o mestrado emergente.

Além disso, existiam as informações diagnósticas fornecidas pelo Ministério da Saúde sobre a região e um esforço de fortalecimento da área de Saúde Coletiva na UFG, que vinha de um processo histórico de lutas, em suas diversas formas de organização dentro das universidades, com forte atuação do IPTSP da UFG. O IPTSP, associado com a faculdade de Medicina, era especializado em doenças como Chagas, Leishmaniose, Toxoplasmose e outras mais prevalentes na região. A partir dessa expertise, o movimento da Saúde Coletiva recebeu aportes de concepções como *medicina comunitária*, em um momento, e *medicina preventiva e social*, em outro, com ênfase em Epidemiologia, especificamente, Epidemiologia de Doenças Transmissíveis e, na origem, doenças transmissíveis de alta incidência e prevalência no Brasil, na região Centro-Oeste e Norte, tendo Goiânia como epicentro do processo.

Nesse contexto, emergiram e cresceram as pesquisas de base clínica, além das pesquisas básicas, e a Epidemiologia de Doenças Transmissíveis se transformou em uma disciplina nos diversos cursos na área da Saúde, tendo o IPTSP por responsável. No decorrer do tempo, alguns cursos constituíram seus próprios departamentos de Saúde Coletiva, o que conferiu ganhos particulares a cada faculdade e instituto, mas, no conjunto, promoveu perdas em capacidade de articulação e agregação de conhecimento. Frente a isso, a organização do NESC, dentro da UFG, buscou constituir um espaço público de diálogo e cumprir o papel de articulador entre os departamentos que estavam se pulverizando dentro das diferentes escolas.

Outros fatores importantes para criação do MPSC-UFG foram a conjuntura da criação e da regulamentação dos mestrados profissionais e a novidade que isso

representava, a posição vantajosa da UFG como única universidade federal pública do Estado e com grande reconhecimento no Centro-Oeste e a inexistência de tradição com a área de Saúde Coletiva por parte da Universidade Estadual e das universidades privadas, bem como sua pequena capacidade de realização, o que caracterizou uma quase ausência de concorrência pela abertura do curso e motivou a SES-Go a empreender uma parceria com a UFG. Além disso, o fato de o programa ser financiado por verba exterior àquela destinada à Universidade por meio de seu planejamento orçamentário, foi um atrativo adicional para que se possibilitasse a articulação de oito diferentes departamentos em torno da viabilização do curso, dirimindo disputas internas.

Nesse processo, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, no início, se posicionou com alguma ressalva frente à criação de um mestrado profissional, demandando um esforço de transformação em espaços políticos de diálogos e negociações, na tentativa de levar a universidade a compreender a proposta como um projeto seu. Vencidas as resistências iniciais, o programa foi constituído em 2010. Frente às dificuldades financeiras relativas à burocracia para a liberação da verba advinda do SUS e intermediada pela SES-Go, a própria Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação se imbuíu da responsabilidade por garantir condições mínimas de existência do curso, que contou com seu apoio irrestrito até 2014. A essa época, dificuldades financeiras, administrativas e políticas de maior escala na universidade comprometeram o suporte oferecido, mas não impediram a manutenção do curso, cuja premissa maior, desde o início, é a continuidade anual da oferta, diante da reconhecida existência da demanda, ainda que essa oferta necessite se ajustar às novas feições dessa demanda, igualmente, dinâmica em termos de quantitativo e perfil dos candidatos, o que motivou o coletivo de atores a uma reflexão sobre a necessidade de mudanças no programa e corpo docente originais e, atualmente, em curso.

Assim, abrindo o olhar para o cenário mais geral de surgimento do MPSC-UFG, percebemos que houve uma associação entre necessidade, condições e oportunidade, frente a inúmeras negociações entre os diversos atores, sendo a materialização do programa um esforço coletivo, ainda que restrito a um número limitado de indivíduos engajados, ideologicamente, com o processo e que extrapolou em muito a simples percepção ou identificação da necessidade de formação de massa crítica para o SUS.

De maneira geral, objetivamos identificar os componentes do MPSC-UFG, como o problema-gerador que motivou e justificou sua existência, por suas variáveis intervenientes e pelos insumos disponíveis, os horizontes traçados em termos de retorno

social e objetivos, aos processos de implantação e implementação e aos resultados obtidos, como meio de produzir dados relevantes à avaliação deste e de outros MPSC assemelhados.

Para alcançarmos as metas propostas, estabelecemos três grupos de objetivos referidos a três etapas da pesquisa, a saber: Etapa I (objetivos i a v): delimitação do objeto, construção de instrumentos e elaboração de critérios por meio de análise documental; Etapa II (objetivos v a ix): coleta das percepções individuais dos atores por meio da aplicação de questionários e de entrevistas para a construção de novos critérios e validação de um modelo lógico; Etapa III (objetivos ix a xi): descrição, comparação, inferências e interpretação dos dados para apresentação de contribuições à avaliação de MPSC e elaboração do relatório final.

Nesse caudal, além da obtenção de critérios de avaliação e o desenvolvimento de estratégias aplicáveis a MPSC, fomos capazes de identificar algumas características particulares do MPSC-UFG, que podem estar presentes, de forma subterrânea, como diria Arendt (2010), em outros MP e que tangenciam questões referentes a uma orientação acadêmica não expressa de seu currículo. Como parte desses resultados, identificamos as percepções e ações de seus docentes em relação ao programa, os quais parecem se alinhar a perspectivas mais humboldtianas de universidade (Humboldt, 2003), diferentemente das expectativas expressas por seus egressos. Tal concepção se reflete em diversos aspectos do programa, aproximando-o do modelo acadêmico de mestrado e distanciando-o do contexto concreto de aplicação do conhecimento representado pelas diversas Secretarias de Saúde envolvidas com o projeto, ao menos, na intensidade em que propõem documentos como a Portaria Capes n. 17/2009 e os PNPG's (PNPG, 2010).

Um exemplo de tais reflexos pode ser constatado na existência, nos formulários de inscrição à seleção do mestrado, de campos para a declaração do candidato sobre sua possibilidade de dedicação exclusiva ao curso, formalidade importada dos mestrados acadêmicos e que, por si, contraria os princípios que regem um MP, presentes em seus documentos oficiais (Comissão do Mestrado Profissional, 2005; Conselho Técnico-Científico, 2002a; Portaria Capes n. 17, 2009), e caracteriza uma percepção academicista da pós-graduação. Podemos perceber reflexos dessa concepção, também, quando identificamos a ausência de uma análise sistemática do contexto para o planejamento do programa de forma particularizada, o qual seguiu demandas formativas identificadas por meio de diversas fontes indiretas de informação. Tais demandas, ainda que contextualizadas dentro de problemas consensuais e amplos do Sistema de Saúde em

Goiás, carecem de uma relação mais íntima com a realidade de inserção direta dos servidores-alunos, de forma a favorecer a aplicabilidade de conhecimentos produzidos como resultado do curso.

Adicionalmente, talvez como ressonância dos próprios documentos normativos dos MP, como foi possível perceber pela análise documental e como nos alertam Quaresma e Machado (2014), identificamos uma ausência de orientações didático-filosóficas nos documentos de gestão do MPSC-UFG e uma orientação mais tradicional e conservadora das metodologias didáticas expressas nos planos de ensino e legitimadas pelas entrevistas, o que não favorece o alcance dos objetivos de um curso da natureza dos MP. Assim, retomando Nunes (2007), o perfil didático-metodológico do curso de mestrado profissional analisado carece de ações adequadas à qualificação do egresso para pensar (conhecimentos), agir (habilidades) e sentir (atitudes) consoante as expectativas expressas nas políticas de flexibilização da pós-graduação e de um maior protagonismo do aluno, a fim de que, mais que se sentir empoderado (atitudes) a transferir competências para seu *locus* laboral, esteja, efetivamente, qualificado (conhecimentos e habilidades) para tanto. Apesar disso e, talvez, atestando a qualidade do curso, segundo nos deixam transparecer as entrevistas realizadas com os egressos e os questionários por eles respondidos, muitos deles asseguram possuir conhecimentos e habilidades necessários e, denotando o desenvolvimento de atitudes positivas nesse sentido, há um forte componente motivacional favorável à transferência da aprendizagem. Contudo, a aplicação de suas competências esbarra em um, também forte, elemento negativo de contexto, a ausência de apoio institucional adequado, na forma de políticas de formação e estratégias administrativas mais consistentes e sistematicamente planejadas nas Secretarias de Saúde para colher de forma plena os resultados de uma qualificação como a advinda de um MP.

Finalmente, foi-nos possível perceber que, ao menos em parte, os resultados, as potencialidades e os limites referentes à produção do conhecimento no interior do MPSC-UFG devem-se a questões de cunho não-propriadamente científico, extrapolando o campo epistêmico e caminhando em direção a questões sociais mais amplas, que incluíram, sobretudo, a necessidade de intensas negociações para a obtenção de espaço físico e verba destinados à ocorrência de atividades e manutenção do curso, à semelhança do que propõe Latour (2000, 2012) ao discutir as redes sociotécnicas em Ciência.

Assim, com base nos resultados, podemos afirmar que o delineamento misto adotado foi eficaz em contribuir com a elucidação do objeto de estudo, uma vez que

permitiu sua abordagem por diferentes perspectivas tornando mais robustos os dados encontrados e ecoando as proposições de autores como Creswel (2007), Creswell e Clark (2013) e Minayo (2009b), quando afirmam que, muitas vezes, a informação quantitativa não é suficiente para a constituição e julgamento de um critério na tomada de uma decisão, especialmente, em se tratando de intervenções educacionais, dada a sutileza do fator humano e às tendências muitas vezes não captadas por esse método. É importante que o tomador de decisão conheça o contexto de implementação da intervenção e seja municiado com o maior número possível de informações. Nesse sentido, mais que reduzir suas decisões a dados estatísticos, ele deve buscar avaliar as informações constantes nos diferentes quadros e fontes, como os aqui apresentados, para orientar seu olhar sobre a diversidade de respostas obtidas.

Assim, o uso do questionário bidimensional com três variáveis para serem julgadas em dois tipos de escalas, a organização de seus dados em diferentes formatos (gráficos, listas, quartis), bem como as comparações estatísticas realizadas (testes não-paramétricos de Kruskal-Wallis e Friedman), em associação com as entrevistas e os resultados da análise documental, apesar de complexo e oneroso, permitiu a obtenção de informações importantes sobre o MPSC-UFG e a construção e validação de um modelo lógico e de critérios de avaliação valiosos ao julgamento de seus resultados.

Quanto ao uso do modelo lógico e de um organizador gráfico avançado como a MLH, podemos afirmar que produziram os efeitos desejados e permitiram a análise dos componentes do programa, se mostrando como excelentes ferramentas para avaliações amplas e complexas como foi a pesquisa aqui apresentada. Para além disso, o uso de modelos lógicos encontra campo não apenas em avaliações de resultados, mas, também, em planejamento de intervenções, as mais variadas, particularmente, as educacionais (Souza, 2013). Assim, os resultados de pesquisa obtidos, tendo o MPSC-UFG por caso, nos permitem concluir que o método aqui apresentado é uma alternativa viável à avaliação de mestrados profissionais, a partir da percepção de seus atores. Contudo, ainda que os méritos do método adotado sejam evidentes e que o trabalho tenha produzido informações de relevo social, uma vez que o aprimoramento do MPSC-UFG e de outros MPSC permitido por ele é, em si, uma contribuição substancial ao Sistema de Saúde brasileiro, e de relevo científico, pela ampliação de conhecimentos, seja na área de avaliação de programas, seja a respeito de mestrados profissionais, há que se evidenciar algumas limitações do modelo adotado.

Nesse aspecto, não obstante a produção de resultados relevantes, enfatizamos aquelas limitações referentes à obtenção de dados que dependeriam de observações diretas das sutilezas das interações intersubjetivas, dos atributos não mensuráveis e dos aspectos educacionais mais amplos, como nos alerta Arroyo (2009), reconhecendo a necessidade de análises capazes de deslindar as questões educacionais mais efêmeras que possam existir. Além da potencial contribuição de observações diretas no ambiente acadêmico como método de pesquisa, pelos mesmos motivos, consideramos, também importantes, as observações referentes ao ambiente laboral dos egressos, o que nos reporta à igual relevância de se avançar em investigações junto aos pares e chefias nas instituições de origem e destino de cada egresso, algo não levado a cabo pelo presente trabalho.

Outros fatos a se mencionar, e que limitam o alcance dos resultados obtidos com este trabalho e que condicionam a natureza das generalizações possíveis (Ventura, 2007; Yin, 2005), foram a seleção por conveniência da população investigada no caso, assim como seu tamanho reduzido e o conseqüente tamanho da amostra de atores que participaram das investigações, o que resultou na impossibilidade de realizar análises estatísticas mais robustas e amplas, assim como de proceder à validação psicométrica do questionário (Pasquali, 2010; Souza, 2013), transferindo essa responsabilidade para investigações futuras, nas quais se queira realizar generalizações estatísticas dos resultados em estudos aleatórios e de maior escala. Devemos estar cientes de que, segundo Nepomuceno, Costa e Shimoda (2010), embora a representatividade dos resultados obtidos da análise de um caso específico possa implicar em restrição e limitação de sua abrangência, não sendo possível a extrapolação de conclusões como em estudos com amostras representativas, isso não prejudica a generalidade da metodologia proposta e a obtenção de informações relevantes ao estudo de outros casos e aos objetivos aqui propostos, permitindo-se uma generalização, se não estatística, ao menos analítica dos resultados, como pondera Yin (2005).

Ainda, merece destaque um aspecto relativo aos questionários. Uma análise da existência de diferenças entre respondentes possibilita personalizar ações corretivas, por meio da identificação das singularidades e semelhanças entre as diferentes populações. Assim, a existência ou inexistência estatística de hierarquia dos quartis para os critérios do questionário, pode não ser suficiente à uma tomada estratégica de decisão na modificação do programa avaliado, mas se constitui em informação valiosa. Uma tomada de decisão é tão mais enriquecida quanto maior o conhecimento do contexto, o que

minimiza as probabilidades de seu insucesso (Secchi, 2012). Nesse sentido, saber que entre professores e servidores não há diferenças estatísticas significativas quanto ao seu posicionamento em relação ao atendimento de suas expectativas (L) no conjunto de categorias, pode reduzir custos materiais e imateriais na busca de soluções a um problema, na medida em que permite optar pela não personalização da solução segundo o ator, ou optar pela personalização se se sabe que essa diferença surge quando concentramos esforços em uma única categoria do questionário ou quando organizamos os dados em um *ranking* de prioridade ou em gráficos, por exemplo, e nos é possível observar mais que as relações estatísticas, tendo por referência o conhecimento do contexto.

Para finalizar, a despeito das limitações, foi-nos possível concluir que o desenho metodológico adotado pelo presente trabalho é uma alternativa viável à avaliação de MP, seja pela utilização conjunta de todo arsenal apresentado, seja por meio de combinações entre os diferentes instrumentos e técnicas utilizados, em novos arranjos consoante os objetivos do avaliador e condições da avaliação implementada. Além disso, é importante frisar que a técnica utilizada na construção da matriz lógica heurística e do modelo lógico, mais que um método de avaliação do já feito, é uma eficiente estratégia de planejamento a ser utilizada na elaboração de novas turmas ou novos cursos de MP (Souza, 2013). Assim, à guisa de sugestão, entendemos ser profícua a utilização, em grupos focais, dos dados aqui obtidos, particularmente aqueles provenientes do modelo lógico, seja pelos gestores do programa, seja por pesquisadores autônomos em investigações futuras, algo que, por conveniência frente a dificuldades operacionais, não se constituiu como um objetivo do presente trabalho, mas não demerece a importância e potencialidade da técnica para avaliação de resultados ou para o planejamento de novas intervenções.

7. REFERÊNCIAS

- Abbad, G. S.; Pilati, R.; Borges-Andrade, J.E.; Sallorenzo, L.H. (2012) Impacto do treinamento no trabalho: medida em amplitude. *In* G. S. Abbad; L. Mourão; P. P. M. Meneses; T. Zerbini; J. Borges-Andrade E.; R. Villas-Boas (Orgs.). *Medidas de Avaliação em TD&E: Ferramentas para a Gestão de Pessoas* (pp. 145-162). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Abbad, G. S.; Zerbini, T.; Carvalho, R. S. & Menezes, P. P. M. (2006). Planejamento instrucional em TD&E. *In* J. E. Borges-Andrade; G.S. Abbad & L. Mourão *et al.* *TD&E em Organizações e Trabalho*. Porto Alegre: ArtMed.
- Abbad, G. S; Souza, D. B. L; Laval, A. & Souza, S. C. P. (2012). Modelos Lógicos em Avaliação de Sistemas Instrucionais: Dois Estudos de Caso. *Rev. Psicologia: Organizações E Trabalho*,12(2), 185-202.
- Afonso, A.J. (2009). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez.
- Agopyan, V., & Oliveira, J. F. (jul. de 2005). Mestrado profissional em Engenharia: uma oportunidade para incrementar a inovação colaborativa entre universidades e os setores de produção no Brasil. *R B P G*, 2, 79-89.
- Aguiar, J. G; Correia, P. R. M. (2013). Como fazer bons mapas conceituais? Estabelecendo parâmetros de referências e propondo atividades de treinamento. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências* 13(02):141-157. Recuperado em 13Mar2015 de <http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/548/343>.
- Aguiar, R.A.T. (2003). *A construção internacional do conceito de atenção primária à saúde (APS) e sua influência na emergência e consolidação do Sistema Único de Saúde no Brasil*. Dissertação. Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Medicina. Brasil.
- Akerman, M. & Fisher. (2014). A. Agenda Nacional de Prioridades na Pesquisa em Saúde no Brasil (ANPPS): foco na subagenda 18-Promoção da Saúde. *Saúde Soc.*, 23(1):180-190.
- Alderfer, C. P. (1977). A Critique of Salancik and Pfeffer's Examination of Need-Satisfaction Theories. *Administrative Science Quarterly*. 22(4):658-669. Recuperado em 18Fev2012 de <http://doi.org/10.2307/2392407>.
- Almeida A.H. & Soares A.H. (2011). Educação em Saúde: análise do ensino na graduação em enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19(3):[08 telas]. Recuperado em 10 mai 2013, de http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n3/pt_22.pdf.
- Almeida Filho, N. (2010). Reconhecer Flexner: Inquérito sobre produção de mitos na educação médica no Brasil Contemporâneo. *Cadernos De Saúde Pública*, 26(12), 2234-2249.
- Almeida Filho, N. (2011). Higher education and health care in Brazil. *The Lancet*, 377(9781), 1898–1900. Recuperado em 12Jul2012 de <http://www.thelancet.com/>

[pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736\(11\)60326-7.pdf](https://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-574.pdf) [Tradução para o Português disponível em <http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-574.pdf>].

- Alves, D.; Figueiredo Filho, D. & Henrique, A. (2015). O poderoso NVivo: uma introdução a partir da Análise de Conteúdo. *Revista Política Hoje*, 24(2):119-134. Recuperado em 28Fev2016 de <http://www.revista.ufpe.br/politica/hoje/index.php/politica/article/viewFile/388/206>.
- Alves-Mazzotti, A.J. (2006). Usos e abusos dos Estudos de Caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129):637-651. Recuperado em 28Fev2016 de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>.
- American Psychological Association-APA. (2010) Publication Manual. 6th edition. Washington/DC.
- Andery, M.; Micheletto, N.; Rubano, D.R.; Sério, T.M.P.; Moroz, M.; Pereira, M. & Zanotto, M. (1994). *Para compreender a ciência: Uma perspectiva histórica* (5ed.). Rio de Janeiro: Espaço e Tempo.
- Andrade, J. (2006). Redes de atores: Uma nova forma de gestão das políticas públicas no Brasil? *Gestão & Regionalidade*, 64, 52-66.
- Aquino, E. M. (2008). Epidemiologia e Saúde Coletiva no Brasil: desafios para a formação em pesquisa *Rev Bras Epidemiol*; 11(supl 1): 151-8
- Arana, H. (2007). *Positivismo: Reabrindo o debate*. Campinas: Autores Associados.
- Arendt, H. (1990). *As origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Arendt, H. (2010). *A condição humana* (11th ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Arias, MA. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 09(01): 1-19. Recuperada em 27Out2012 de http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/1/8.Alvarado.pdf
- Arroyo, M.G. (2009). Formação Docente: dilemas contemporâneos [Entrevista]. *Revista Extra-Classe*, 2(2):150-161. Recuperado em 30Jan2014 de <http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/761.pdf>
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd. (2004). V Plano Nacional de Pós-Graduação: subsídios apresentados pela ANPEd. *Rev. Bras. Educ.* ?(27):198-202. Recuperado em 30Jan2014 de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a14.pdf>.
- Bacon, F. (1620/1999). *Novum Organum*. São Paulo: Nova Cultural (Coleção “Os Pensadores”).
- Barata, R.B. (2008). A Pós-Graduação e o Campo da Saúde Coletiva. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 18 (2): 189-214.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, F.C.S.; Domingues, I. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. *Educ. Rev.*, 28(03):17-53, 2012. Recuperado em 19Dez2012 de <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n3/a02v28n03.pdf>.
- Barros Júnior, F.O. (2012). Reflexões com tópicos em Sociologia da Saúde. In: Barros Júnior, F.O.; Almeida, M.G.; Barbosa, V.R.A.; & Figueiredo, E.B.G. (orgs). *Ensino na Saúde: Outras palavras*. Brasília: Verbis, pp. 193-208.

- Barros, E., Valentim, M., & Melo, M. (2005). *O debate sobre o mestrado profissional na Capes: Trajetória e definições*. *RBPG* 2(4):124-138. Recuperado em 05Mar2014 de <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/issue/view/4>.
- Barros, L. V. (2008). Notas sobre o Mestrado Profissionalizante: a experiência do Centro de Desenvolvimento Sustentável da UnB. *RBPG*, Brasília, 5(10): 353-364.
- Bars, P; Grivna, M, Al-Maskari, F; Kershaw, G. Strengthening public health medicine training for medical students: development and evaluation of a lifestyle curriculum [Webpaper]. *Medical Teacher*, 30:e196-e218, 2008. Recuperado em 19Dez2014 de <http://informahealthcare.com/doi/pdf/10.1080/01421590802334267>.
- Batista, K., & Gonçalves, O. (2011). Formação dos profissionais de Saúde para o SUS: Significado e cuidado. *Saúde & Sociedade*, 20(4), 884-899.
- Bentham, J. (1789). An introduction to the principles of morals and legislation. London: T. Payne and Son at the Mews-Gate, pp. 335. Accessed in Jan2015, from <http://www.koeblergerhard.de/Fontes/BenthamJeremyMoralsandLegislation1789.pdf>.
- Bento, J.O. (2014). Do estado da universidade: metida num sarcófago ou no leito de Procrustes? *Avaliação*, Campinas/Sorocaba, SP, 19(3), 689-721.
- Bernoulli, Daniel. (1738/1954). Exposition of a new theory on the measurement of risk. *Econometrica*, 22(01):23-36. Accessed in Jan2015, from <http://www.econ.ucsb.edu/~tedb/Courses/GraduateTheoryUCSB/Bernoulli.pdf>. (orig. “Specimen Theoriae Novae de Mensura Sortis”).
- Berwanger, O; Suzumura, E.A.; Buehler, A.M. & Oliveira, J.B. (2007). Como avaliar criticamente revisões sistemáticas e metanálises?. *Rev. Bras. Ter. Intensiva* 19(4):475-480. Recuperado em 19Dez2015 de <http://www.scielo.br/pdf/rbti/v19n4/a12v19n4.pdf>.
- Bordenave, J.D.; Pereira, A.M. (1983). Estratégias de ensino-aprendizagem. 5ed. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Borges-Andrade, J. (2002). Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. *Estud. Psicol. (Natal)*, 7(Spe), 31-43.
- Borges-Andrade, J. (2006). Avaliação integrada e somativa em TD&E. In Borges-Andrade, Jairo; Abbad, Gardênia S.; Mourão, Luciana *et al* (orgs). *TD&E em organizações e trabalho* (pp. 343-358). Porto Alegre: Artmed.
- Bosi, A. (2005). O positivismo no Brasil: Uma ideologia de longa duração. *Revista Da Academia Brasileira De Letras*, 11(43), 157-181.
- Botelho, L.L.R.; Cunha, C.C.A. & Macedo, M. (2011). O método de revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade* 5(11):121-136.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Unesp.
- Braga, FMSA.; Carvalho, FF; Santos, PP. (maio, 2011). Em busca de padrões para avaliar o impacto de políticas públicas em Minas Gerais. *Anais do IV CONSAD*. Brasília, DF. Recuperado em 12Jul2014 de http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2011-06/painel_25-087_088_089_090.pdf.

- Brandão, Daniel Braga; Silva, Rogério Renato; Oliveira, Marina Magalhães Carneiro de; Guerra, Sebastião Luiz da Souza. (dezembro, 2007). Avaliação como prática de renovação. Anais do IV Congresso Virtual Brasileiro de Administração. Recuperado em 30Jan2015 de <http://www.convibra.org/2007/congresso/artigos/99.pdf>.
- Bravo, V.A.; Cyrino, E.G. & Azevedo, M.A.R. Ensino na atenção primária à saúde e as Diretrizes Curriculares Nacionais: o papel do projeto político-pedagógico. In: Cyrino, A.P; Godoy, D. & Cyrino, E.G. *et al.* Saúde, ensino e comunidade: reflexões sobre práticas de ensino na atenção primária. São Paulo: Cultura Acadêmica/Unesp
- Bruno, M.M.G.; Mota, M.G.B. (orgs). (2001). Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual. [volume 1]. Brasília, DF, Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação. Recuperado em 19Dez2014 de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf.
- Buchabqui, J. A., Capp, E. & Petuco, D. R. da S. (2006). Convivendo com Agentes de Transformação: a Interdisciplinaridade no Processo de Ensino / Aprendizado em Saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 30(1), 32–38.
- Buczacki, S; Shalhoub, J; George, PM; Vearncombe, LM; Byrne, PD; Alazawi, W. (2011). Benefits of knowledge-based interprofessional communication skills training in medical undergraduate education. *JRSM Short Reports*, 2(67):1-8. Retrieved July 6, 2014, from <http://shr.sagepub.com/content/2/8/67.full.pdf.html>.
- Callon, M. (1986). The Sociology of an Actor-Network: the case of the electric vehicle. In: M. Callon; J. Law; A. Rip. (eds.) *Mapping the dynamics of science and technology: sociology of science in the real world*. (pp. 19-34). London: Macmillan Press. Recuperado em 27Ago2012 de <http://epl.scu.edu/~stvalues/readings/Callon.pdf>.
- Cambruzzi, DH. (2010). *Produção de conhecimento como externalidade da incorporação de tecnologia pelo Sistema Único de Saúde*. Dissertação. Mestrado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Saúde Pública, São Paulo.
- Campanario, M.A; Maccari, E.A; Silva, M.M e Santana, S.G. (2009). Desenvolvimento de um curso de mestrado profissional sob a perspectiva da gestão de projetos. *R. Bras. Gest. Neg*, 11(33):423-442.
- Campbell, D., & Stanley, J. (1966). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Chicago: RandMcNally.
- Campos, G.M. 2001. Estatística Prática para Docentes e Pós-Graduandos. São Paulo: Faculdade de Odontologia de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo. (Acesso em http://www.forp.usp.br/restauradora/gmc/gmc_livro/gmc_livro_cap19.html, em 03Out2015)
- Campos, G.W.S. (2000). Saúde Pública e Saúde Coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas. *Ciênc. Saúde Coletiva*, 5(2):219-230. Recuperado em 28Fev2016 de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232000000200002>.
- Campos, GWS; Campos, RTO. Gestão em Saúde. In: I.B. Pereira & J.C.F. Lima (Orgs.). Dicionário da Educação Profissional em Saúde. (2ed). Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Recuperado em 30Jan2015 de <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/gessau.html>.

- Canesqui, A.M. (2008). As Ciências Sociais e Humanas em Saúde na Associação Brasileira de Pós-graduação em Saúde Coletiva *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 18(2):215-250.
- Caregnato, R. & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: Análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto, Contexto E Enferm*, Florianópolis, 15(4), 679-684.
- Carroll, T. (1968). *Cegueira*. São Paulo: Campanha Nacional de Educação dos Cegos do Ministério da Educação e Cultura.
- Casper, G. (2003). Um mundo sem universidades? In J. Kretschmer & J.C.C. Rocha (Org.). *Um mundo sem universidades?* (2ed.). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Cassiolato, M.M.M.C; Gueresi, S. (2010). *Como elaborar Modelo Lógico: roteiro para formular programas e organizar avaliação* [Nota Técnica nr. 6]. Brasília, DF: IPEA Recuperado em 13Nov2013 de http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/100924_notatec6disoc.pdf.
- Castro, C. (2005). A hora do mestrado profissional. *RBPG*, 2(4), 16-23.
- Castro, PMR. (2013). *Impactos dos Estágios Pós-Doutorais no Exterior: a influência além da produção científica no sistema de pós-graduação*. Tese. Doutorado. Universidade de São Paulo. Departamento de Administração. São Paulo.
- Castro, T.G., Abs, D., & Sarriera, J.C (2011). Análise de conteúdo em pesquisas em psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(4), 814-825. Recuperado em 13Mar2015 de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n4/v31n4a11>.
- Ceccim, R.B., Armani, T.B. & Rocha, C.F. (2002). O que dizem a legislação e o controle social em Saúde sobre a formação de recursos humanos e o papel dos gestores públicos, no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 7(2).
- Chakraborti, C; Boonyasai, RT; Wright, SM; Kern, DE. (2008). A Systematic Review of Teamwork Training Interventions in Medical Student and Resident Education. *J Gen Intern Med.*, 23(6):846–53. Recuperado em 13Nov2012 de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2517885/pdf/11606_2008_Article_600.pdf.
- Chalmers, A. (1993). *O que é ciência afinal?* São Paulo: Brasiliense.
- Chen, T. (1990). *Theory-Driven Evaluations*. Beverly Hills: Sage.
- Cicuto, CAT; Dazzani, B; Correia, PRM; Trivelato, SLF. (dezembro, 2011). Análise de vizinhança de mapas conceituais a partir do uso de múltiplos conceitos obrigatórios. *Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência-ENPEC*. ABRAPEC. Campinas, SP. Recuperado em 13Mar2015 de <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiienpec/resumos/R1421-1.pdf>.
- Cohn, C. (2011). O ensino de antropologia da saúde na graduação: uma experiência. *Saúde Soc. São Paulo*, 20(01):41-49. Recuperado em 19Dez2012 de <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n1/06.pdf>.
- Comissão de Área da Saúde Coletiva. (2013). *Documento de Área da Saúde Coletiva para a Avaliação Trienal 2013* [online]. Brasília, DF, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, Ministério da Educação. Recuperado em 15Jul2014 de http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Saude_Coletiva_doc_area_e_comiss%C3%A3o_att08deoutubro.pdf.

- Comissão de Avaliação da Área de Saúde Coletiva. (2010). *Avaliação Trienal do programa de mestrado profissional em Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia* (Relatório da Avaliação Trienal 2010). Brasília, DF, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da Educação. Recuperado em 19Dez2012 de <http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2010/12/fichas/28001010051P6.pdf>.
- Comissão de Avaliação da Área de Saúde Coletiva. (2012). *Ficha de Avaliação dos programas de mestrado profissional* (Manual). Brasília, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da Educação. Recuperado em 19Dez2012 de <http://www.foprof.org.br/documentos/2012-ficha-de-avaliacao-em-branco-profissional-27fev.pdf>.
- Comissão de Avaliação da Área de Saúde Coletiva. (2013a). *Avaliação Trienal do Programa de mestrado profissional em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Goiás* (Relatório da Avaliação Trienal 2013). Brasília, DF, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da Educação. Recuperado em 15Jul2014 de http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=52001016/022/2013_022_52001016046P7_Ficha.pdf&aplicacao=avaliacaotrienal&idEtapa=2&ano=2013&tipo=divulga.
- Comissão de Avaliação da Área de Saúde Coletiva. (2013b). *Avaliação Trienal do Programa de mestrado profissional em Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia* (Relatório da Avaliação Trienal 2013). Brasília, DF, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da Educação. Recuperado em 15Jul2012 de http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=28001010/022/2013_022_28001010051P6_Ficha.pdf&aplicacao=avaliacaotrienal&idEtapa=2&ano=2013&tipo=divulga.
- Comissão do Mestrado Profissional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior. (2005). *Parâmetros para a avaliação de mestrado profissional*. (Diretrizes/2002). Brasília, DF, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, Ministério da Educação. *Documentos/RBPG*, 02(04):151-154. Recuperado em 15Jul2014 de <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/89/85>.
- Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020. (2013). *Relatório Final e Elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa* (Relatório Final/2013). Brasília, DF, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da Educação. Recuperado em 15Jul2014 de <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG-Relatorio-Final-11-12-2013.pdf>.
- Comte, A. (1978). *Curso de filosofia positiva*. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores).
- Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. Brasil. (2001). 11ª Conferência Nacional de Saúde. Relatório Final. Brasília, p. 142-143.
- Conselho Superior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior. (2005). *Programa de flexibilização do modelo de pós-graduação Senso Estrito em nível de mestrado* (Boletim Informativo/1995). Brasília, DF, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior. Ministério da Educação. *Documentos/RBPG* 2(4):145-146. Recuperado em 15Jul2014 de

<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/86/82>.

- Conselho Técnico-Científico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2002a). *A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissional e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento* (Boletim Informativo/2002). Brasília, DF, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da Educação. *Infocapes* 10(1):50-58. Recuperado em 15Jan2015 de http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Infocapes10_1_2002.pdf.
- Conselho Técnico-Científico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior. (2002b). *Parâmetros para a análise de projetos de mestrado profissional* (Boletim Informativo/2002). Brasília, DF, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, Ministério da Educação. *Infocapes*, 10(03):22-27. Recuperado em 15Jul2014 de http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Infocapes10_3_2002.pdf.
- Conselho Técnico-Científico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (1999). *Parâmetros para a análise de projetos de mestrado profissionalizante* (Boletim Informativo/1999). Brasília, DF, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da Educação. *Infocapes* 7(4):55-58. Recuperado em 15Jul2014 de http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Info4_99.pdf.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília, DF, Congresso Nacional, Senado Federal. Recuperado em 28Fev2014 de http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/index.shtm.
- Contandriopoulos, AP; Champagne, F; Denis, JL; Pineault, R. (1997). Avaliação na Área da Saúde: conceitos e métodos. (pp. 49-88). In: ZMA Hartz (org.). *Avaliação em Saúde: dos modelos conceituais à prática na análise da implantação de programas*. Rio de Janeiro: FioCruz. Recuperado em 12Jul2013 de <http://static.scielo.org/scielobooks/3zcft/pdf/hartz-9788575414033.pdf>.
- Cook, T., & Campbell, D. (1979). *Quasi-Experimentation: Design and analysis for field settings*. Boston: Houghton Mifflin.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes. (19 Setembro 2008). *Qual é a diferença entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional?* [online]. Brasília, DF, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da Educação. Recuperado em 04Jan2013 de <http://www.capes.gov.br/aceso-ainformacao/perguntas-frequentes/pos-graduacao/2376-qual-e-a-diferenca-entre-o-mestrado-academico-e-o-mestrado-profissional>.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes. (2010). *Relatório de Gestão* (Relatório/2009). Brasília, DF, Ministério da Educação. Recuperado em 25Nov2014 de http://www.capes.gov.br/images/stories/download/sobre/CAPES_Relatorio_Gestao2009_Final.pdf.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes. (2014). *Relatório de Gestão* (Relatório/2013). Brasília, DF, Ministério da Educação. Recuperado em 25Nov2014de http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/Relatorio-de-Gestao-2013.pdf.

- Coordenadoria de Fiscalização e Controle. (2000). *Técnica de Auditoria: Indicadores de Desempenho e Mapa de Produtos*. Brasília, DF, Tribunal de Contas da União. Recuperado em 27Out2012 de <http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2063230.PDF>.
- Cordeiro, A.M.; Oliveira, G.M.; Rentería, J.M. & Guimarães, C.A. *et al.* (2007). Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Rev. Col. Bras. Cir.*, 34(6): 428-431. Recuperado em 31Dez2014 de <http://www.scielo.br/pdf/rcbc/v34n6/11.pdf>.
- Cordeiro, MP; Spink, MJP. (2013). Por uma Psicologia Social não perspectivista: contribuições de Annemarie Mol. *Arq. bras. psicol.* 65(03):338-356 Recuperado em 13Nov2013 de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v65n3/03.pdf>.
- Corrêa, G.G. (1997). *As reformas educacionais brasileiras: programas de ensino em Ciências e seriação escolar*. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG.
- Costa, A., Sousa, C., & Mazocco, F. (2010). Modelos de comunicação pública da Ciência: Agenda para um debate teórico-prático. *Rev. Conexão/UCS*, 9(18).
- Costa, R.K.S. & Miranda, F.A.N. (2009). Formação Profissional no SUS: oportunidades de mudanças na perspectiva da estratégia de Saúde da família. *Trabalho, Educação e Saúde*, 6(3): 503-17.
- Creswell, J. & Clark, V. (2013). *Pesquisa de métodos mistos*. (2nd ed.). Porto Alegre: Penso.
- Creswell, J. (2007). *Projeto de pesquisa: Método qualitativo, quantitativo e misto* (2nd ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Cronbach, L.J. (1983). *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Czabanowska, K; Malho, A; Schröder-Bäck, P; Popa, D; Burazeri, G. (2014). Do we develop public health leaders?: association between public health competencies and emotional intelligence: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 14(83):1-7; 2014. Recuperado em 12Jul2014 de <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/14/83>.
- Damasceno, S.M.S., Abbad, G.S., & Meneses, P.P.M. (2012). Modelos Lógicos e Avaliações de Treinamentos Organizacionais. *Paidéia*, 22(52), 217-227.
- Davok, D.F. (2006). Modelo de meta-avaliação de processos de avaliação da qualidade de cursos de graduação. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Dawalibi, N.W.; Goulart, R.M.M.; Aquino, R.C.; Witter, C.; Buriti, M.A. & Prearo, L.C. (2014). Índice de desenvolvimento humano e qualidade de vida de idosos frequentadores de universidades abertas para a terceira idade. *Psicologia & Sociedade*, 26(2), 496-505. (Acesso em 3out2015, em <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n2/a25v26n2.pdf>)
- Dawson, Bertrand Edward [Dawson de Penn]. (1920/1964). Informe Dawson sobre el futuro de los servicios medicos y afines: 1920. In: Organizacion Panamericana de La Salud. *Publicación Científica* nº. 93. Washington, D.C.: OPAS. [Traducción por la Oficina Sanitaria Panamericana] Recuperado em 30Jan2014 de <http://otics-penha.blogspot.com.br/2013/02/informe-dawson-de-1920-visao-de-futuro.html>.

- Decreto 87.814 de 16 de novembro de 1982. Aprova II Plano Nacional de Pós-Graduação.* (1982). Brasília, DF, Governo Federal, Câmara dos Deputados. Diário Oficial da União de 18 de novembro de 1982, Seção 1. Recuperado em 19Dez2012 de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-87814-16-novembro-1982-437804-norma-pe.html>.
- Demo, P. (1985) *Ciências sociais e qualidade*. São Paulo: ALMED, 1985.
- Demo, P. (2001). *Educação e qualidade*. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.
- Denis, JL; Champagne, F. (1997). Análise da implantação. In: Z.M.A Hartz (org.). *Avaliação em Saúde: dos modelos conceituais à prática na análise da implantação de programas*. (pp. 49-88). Rio de Janeiro: FioCruz. Recuperado em 12Jul2013 de <http://static.scielo.org/scielobooks/3zcft/pdf/hartz-9788575414033.pdf>.
- Diretoria de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2013). *Regulamento para a Avaliação Trienal 2013 [online]*. Brasília, DF, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da Educação. Recuperado em 01Jan2015 de <http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/home-page/regulamento-da-trienal>.
- Dourado, I; Teixeira, CF; Aquino, E; Vieira-da-Silva, LM; Paim, JS; Almeida-Filho, N. (2005). 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* 02(04):61-71. Recuperado em 19Dez2012 de http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.2_4_jul2005/Experiencias_Artigo2_n4.pdf.
- Dourado, I; Teixeira, CF; Aquino, E; Vieira-Da-Silva, LM; Paim, JS; Almeida-Filho, N. (2006). A experiência do mestrado profissional do Instituto de Saúde Coletiva da UFBA, 2001-2004. In: MC Leal; CM Freitas (orgs). *Cenários possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva*. (pp. 101-121) Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ. Recuperado em 19Dez2012 de <http://static.scielo.org/scielobooks/sp/pdf/leal-9788575412855.pdf>.
- DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educ. Soc.* [online]. 2003, vol.24, n.83, pp. 601-625.
- Edital Capes nº 024/2010. Pró-Ensino na Saúde: Instruções para Apresentação de Projetos de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Ensino na Saúde*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. Brasília/DF: Capes, 2010. Recuperado em 15Jul2014 de www.capes.gov.br/images/stories/.../Edital_EnsinoSaude_2010.doc.
- Elliot, L. (2011). Meta-avaliação: Das abordagens às possibilidades de aplicação. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.* 19(73), 941-964.
- Ercole, F.F.; Melo, L.S. & Alcoforado, C.L.G.C. (2014). Revisão integrativa versus revisão sistemática. *Revista Mineira de Enfermagem*-18(1):9-12. Recuperado em 30Jan2015 de <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/904>.
- Estatcamp (2014). *Software Action (manual)*. São Carlos/SP: Estatcamp. Disponível em <http://www.portalaction.com.br>, acesso em 03Out2015.
- Feltes, H. P., & Baltar, M. A. (jul. de 2005). Novas perspectivas para mestrados profissionais: competências profissionais e mercados regionais. *R B P G*, 2, 72-78.

- Ferraz, A.P.C.M.; Belhot, R.V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, 17(2):421-431. Disponível em 05Mar2015, no endereço <http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>.
- Fischer, T. (2005). Mestrado profissional como prática acadêmica. *RBPG*, 2(4), 24-29.
- Fischer, T. (2010). Proposições sobre Educação Profissional em nível de Pós-Graduação para o PNPG 2011-2020. *In: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020.* (pp. 259-276). Brasília, DF, Ministério da Educação. Recuperado em 20Jan2014 de <http://www.foprof.org.br/download/pnpg-2011-2020-educacao-profissional.pdf>.
- Fischer, T. (2010). Sobre Maestria, Profissionalização e Artesanato Intelectual. *RAC/Curitiba*, 14(2):353-359
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação-FOPROP. (julho, 2004). *Contribuições ao Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010* [Relatório]. São Paulo, SP. Reunião sobre o V Plano Nacional de Pós-Graduação. FOPROP. Recuperado em 20Jan2014 de http://www.anped11.uerj.br/regionalSE_PNPG.pdf.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (2ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, A.L.P.; Bolsanello, F.M.C & Viana, N.R.N.G. (2008). Avaliação da qualidade de serviços de uma biblioteca universitária: um estudo de caso utilizando o modelo SERVQUAL. *Rev. Ciência da Informação* 37(3):88-102. Recuperado em 03Out2015 de <http://www.scielo.br/pdf/ci/v37n3/v37n3a07.pdf>.
- Freitas, C.M.; Rivera, F.J.U.; Artmann E. & Santos, R.V. (2006). O Mestrado Profissional nos cenários futuros da Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz. *RBPG*, v. 3, n. 5, p. 129-149,
- Frenk, J., Chen, L., Butta, Z., Cohen, J., *et al.* (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *The Lancet*, 376(9756), 1923-1958.
- Fry, K. (2010). *Compreender Hannah Arendt*. Petrópolis: Vozes.
- Funaro, V.M.B.O.; Pestana, M.C.; Garcia, E.M.; Rebello, M.A.F.R.; Ayello, M.A.B.; Carvalho, M.J.J.; Nascimento, M.M.; Paschoalino, R.A; Cardoso, S.C. & Lombardi, V.V. (2009). *Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso (APA)*. 2ed. São Paulo: Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo.
- Gagné, R., & Medsker, K. (1996). *The conditions of learning: Training applications*. Belmon: Wadsworth/ASTD.
- Gatti, B. A. (2002). Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *EccoS Revista Científica*, 4(1):17-41. Recuperado em 18Fev2016, de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=71540102>.
- Gatti, B. A. (2014). Avaliação: contexto, história e perspectivas. *Olhares*, 2(1):8-26. Recuperado em 18Fev2016, de <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/202/76>.

- Gentili, P. (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: Silva, T. T. & Gentili, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, p. 9-49.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Newbury Park: Sage.
- Giuliani, A. C., Netto, A. F., Ponchio, M. C., Neto, M. S., & Batista, C. M. (jan/abr de 2007). MBAs, Mestrados Acadêmicos, Mestrados Profissionais e Doutorados em Administração: suas contribuições para o ensino e a pesquisa. *Revista de Administração da Unimep*, 5, 52-73.
- Giuliani, A.C. (2010). Perfil Profissiográfico dos Egressos do Programa de Mestrado Profissional em Administração de uma Instituição de Ensino do Interior do Estado de São Paulo. *Rev. Adm. UFSM*, Santa Maria, v. 3, n.1, p. 94-108,
- Goldbaum, M. (2006). Mestrado profissionalizante em Saúde Coletiva. In: MC Leal; CM Freitas (orgs). *Cenários possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva*. (pp. 27-32). Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ. Recuperado em 13Nov2011 de <http://static.scielo.org/scielobooks/sp/pdf/leal-9788575412855.pdf>.
- Gomes Neto, J. B.; Rosenberg, L. (1995). Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no Sistema Nacional de Avaliação. *Em Aberto*, 15(66):13-28. Recuperado em 18Fev2016 de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2024/1993>.
- Gomes, AP; Rego, S. (2011). Transformação da Educação Médica: É Possível Formar um Novo Médico a partir de Mudanças no Método de Ensino-Aprendizagem? *Revista Brasileira de Educação Médica*, 35(04):557-566. Recuperado em 01Jan2013 de <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v35n4/a16v35n4.pdf>.
- Gomes, L. (2008). *1808: Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil*. São Paulo, São Paulo: Planeta do Brasil.
- Gomes, L.F.A.M.; Rangel, L.A.D. & Leal Junior, M.R. (2011). Treatment of uncertainty through the interval smart/swing weighting method: a case study. *Pesqui. Oper.*31(3)467-485. Recuperado em Jan2015 de <http://www.scielo.br/pdf/pope/v31n3/a04v31n3.pdf>
- Gomes, R; Brino, RF; Aquilante, AG; Avó, LRS. (2009). Aprendizagem Baseada em Problemas na formação médica e o currículo tradicional de Medicina: uma revisão bibliográfica. *Rev Bras Educ Méd.* 33(03):444-451, Recuperado em 30Jun2012 de <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v33n3/14.pdf>.
- Gomes, R; Francisco, AM; Tonhom, SFR; Costa, CG; Hamamoto, CG; Pinheiro, OL; Moreira, HM; Hafner, MLMB. (2009). A formação médica ancorada na aprendizagem baseada em problema: uma avaliação qualitativa. *Interface-Comunic., Saúde, Educ.* 13(28):71-83. Recuperado em 10Jun2012 de <http://www.scielo.br/pdf/icse/v13n28/v13n28a07.pdf>.
- Graziosi, M. E. S.; Liebano, R. E.; Nahas, F.X.. (2013). Pesquisa em base de dados. Curso de especialização em Saúde da Família. São Paulo: UnaSUS/Unifesp. Recuperado em 19Dez2014 de http://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/esf/1/modulo_cientifico/Unidade_13.pdf.

- Graziosi, M.E.S.; Liebano, R.E.; Nahas, F.X. (2013). *Pesquisa em base de dados*. Curso de especialização em Saúde da Família. São Paulo: UnaSUS/Unifesp. Recuperado em 19Dez2014 de http://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/esf/1/modulo_cientifico/Unidade_13.pdf.
- Guarrieiro, L. L., Dalmolin, C., Pachekoski, W., Santos, A. A., Travassos, X. L., & Almeida, E. S. (2014). Sinergia entre a Indústria e Programas de Pós-graduação no Brasil: Um Caso de Sucesso na Temática de Gestão e Tecnologias Ambientais. *Revista Virtual de Química*(6), 337-351.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1990). *Fourth Generation Evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão?. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 22(2), 201-210.
- Hamblin, Anthony Crandell. (1978). Avaliação e controle do treinamento. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Henrich, JB; Viscoli, CM; Abraham, GD. (2008). Medical students' assessment of education and training in women's health and in sex and gender differences. *Journal of Women's Health*, 17(05):815-827. Recuperado em 12Dez2014 de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2942771/pdf/jwh.2007.0589.pdf>.
- Ho, MJ; Yao, G; Lee, KL; Beach, MC; Green, AR. (2008). Cross-cultural medical education: can patient-centered cultural competency training be effective in non-Western countries? *Medical Teacher*, 30(7):719-721. Recuperado em 12Dez2012 de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3149814/pdf/nihms312040.pdf>.
- Hortale, V.A.; Leal, M.C.; Moreira, C.O.F. & Aguiar, A.C. (2010). Características e limites do mestrado profissional na área da Saúde: estudo com egressos da Fundação Oswaldo Cruz. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(4):2051-2058
- Hostins, R. (2006). Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. *Perspectiva*, 24(1), 133-160.
- Humboldt, W.V. (2003). *Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim*. In: KRETSCHMER, Johannes; ROCHA, João Cezar de C. (orgs). *Um mundo sem universidades?* 2ed. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Iskandar, J., & Leal, M. (2002). Sobre Positivismo e Educação. *Rev. Diálogo Educacional*, 3(7), 1-6.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation-JCSEE. (1994). Summary of the program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs. 2ed. Thousand Oaks: Sage Publications. Recuperado em 21Jul2014 de <http://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Joint1994.pdf>.
- Justen Filho, M. (2002). *O Direito das agências reguladoras independentes*. São Paulo: Dialética.
- Katzell, R. A. (1964). Personal values, Job satisfaction, and Job behavior. In Borow, H. (Eds.). *Man in a world of work*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kemp, A., & Edler, F. (2004). A reforma médica no Brasil e nos Estados Unidos: Uma comparação entre duas retóricas. *História, Ciências, Saúde*, 11(3), 569-585.
- Khandker, S. R.; Koolwal, G. B. (2010). *Handbook on impact evaluation: quantitative methods and practice*. Washington DC: The World Bank.

- Kretschmer, J; Rocha, J.C.C. (orgs.). (2003). *Um mundo sem universidades?* 2ed. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Kuhn, T. (2009). *A estrutura das revoluções científicas* (9ed.). São Paulo, São Paulo: Perspectiva.
- Laburú, C., Arruda, S., & Nardi, R. (2003). Pluralismo metodológico no ensino de ciências. *Ciência & Educação*, 9(2), 247-260.
- Lacerda, E. & Abbad, G. (2003). Impacto do treinamento no trabalho: Investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas preditoras. *Rev. Adm. Contemp.* 7(4), 77-96.
- Lage, M.C. (2011). Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. *Educ. Tem. Dig.*, Campinas, 12(esp.):198-226.
- Landy, F. J. (1978). An opponent process theory of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 63(5):533-547. Recuperado em 18Fev2012 de <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1980-06483-001>.
- Langford, E. "Quartiles in Elementary Statistics", *Journal of Statistics Education*, Vol. 14, No. 3, (2006). www.amstat.org/publications/jse/v14n3/langford.html
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2007). Introduction: Understanding public policy through its instruments: from the nature of instruments to the sociology of public policy instrumentation. *Governance*, 20(1), 1-21.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2012). A ação pública abordada pelos seus instrumentos. *R. Pós Ci. Soc.*, 9(18), 19-44.
- Latour, B. (2000). *Ciência em ação*. São Paulo, São Paulo: Unesp.
- Latour, B. (2012). *Reagregando o Social: Uma introdução à Teoria do Ator-Rede*. Salvador/Ba-Bauru/SP: EDUFBA/EDUSC.
- Law, J. (1989). Le Laboratoire et ses Réseaux. In: M. Callon, (ed.). *La Science et ses Réseaux*. Paris: Editions de la Découverte and Council of Europe, pp. 117-148. [trad. NECSO/UFRJ]. Recuperado em 30Jan2012 de <<http://www.necso.ufrj.br>>.
- Law, J. (1992). Notes on the theory of the actor-network: Ordering, strategy, and heterogeneity. *Systemic Practice and Action Research* 5(4):379-393. Recuperado em 10Jun2012 de <http://www.lancs.ac.uk/fass/sociology/papers/law-notes-on-ant.pdf>.
- Lawler, E. E. (1995). Satisfaction and behaviour. In: Staw, B. M. (org). *Psychological dimensions of organizational behaviour*. Englewood cliffs: Prentice Hall. 39-49.
- Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências.* Brasília, DF, Congresso Nacional. Diário Oficial da União de 20 de setembro de 1990. Recuperado em 15Jul2014 de <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1990/8080.htm>.
- Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências.* Brasília, DF, Congresso Nacional. Diário Oficial da União de 31 de dezembro de 1990. Recuperado em 15Jul2014 de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18142.htm.

- Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Brasília, DF, Congresso Nacional. Diário Oficial da União de 23 de dezembro 1996. Recuperado em 15Jul2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Lemos, L.M.P. (setembro, 2013). Nuvem de tags como ferramenta de análise de conteúdo: uma experiência com as cenas estendidas da telenovela *Passione* na internet. In: Anais do XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação-Intercom. Manaus, AM. Recuperado em 28Mar2015 de <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0828-1.pdf>.
- Lemos, R. (2008). Benjamim Constant e o positivismo na periferia do capitalismo. In M. Almeida & M. Rezende (Org.). *Ciência, história e historiografia* (pp. 207-215). São Paulo: Via Lettera.
- Libâneo, J. (1985). *Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. São Paulo, São Paulo: Loyola.
- Likert, Rensis. (1932). A Technique for measurement of attitudes. *Archives of Psychology* 22(140):5-55. Recuperado em 19Dez2012 de http://www.voteview.com/Likert_1932.pdf.
- Lima, R. (abril, 2004). Para entender o Pós-Modernismo [Notas de Pesquisa *online*]. *Rev. Espaço Acadêmico*, 35. Recuperado em 30Jan2014 de <http://www.espacoacademico.com.br/035/35eraylima.htm>.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Califórnia: Sage.
- Litva, A., & Peters, S. (2008). Exploring barriers to teaching behavioural and social sciences in medical education. *Medical Education* 42, 309-314.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction?. *Organizational Behavior and Human Performance*. 4(4):309-336. Recuperado em 18Fev2012 de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0030507369900130>.
- Lourenço, AB; Hernandes, AC; Costa, GGG; Hartwig, DR. (2012). Implementação e avaliação de um curso sobre matéria e suas transformações baseado na teoria da Aprendizagem Significativa: uma análise a partir de mapas conceituais. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências* 12(01):117-137. Recuperado em 13Mar2015 de <http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/316/288>.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo, São Paulo: EPU.
- Magalhães, S. (2011). Batalha contra o charlatanismo: Institucionalização da medicina científica na província de Goiás. *Hist. Cienc. Saúde-Manguinhos*, 18(4), 1095-1109.
- Mamede, W. & Gomes, D.C. (2014). O movimento da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Goiânia. *Rev. EJA em Debate*, 3:89-110. Recuperado em 13Mar2015 de <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1705/pdf#.VtB19-ZMdGY>.

- Mamede, W. & Torres, A.A.L. (abril, 2014). O ENADE como termômetro das políticas públicas para o Ensino em Saúde. Anais do 11º Congresso Internacional da Rede Unida, Fortaleza, CE. *Rev. Interface (Botucatu)*, supl. 3. Recuperado em 01Jan2015 de <http://conferencias.redeunida.org.br/ocs/index.php/redeunida/RU11/paper/view/4021>.
- Mamede, W. (2005). Pedagogia Participante Emancipatória: currículo e conteúdos da realidade. Anais do XIV Simpósio de Estudos e Pesquisas Educacionais da Universidade Federal de Goiás: Universidade, conhecimento e formação para a autonomia, volume 14, Goiânia/Go.
- Mamede, Walner. (2015) O mestrado profissional brasileiro e o 'Mestrado em Saúde Pública Europeia': objetivos semelhantes por caminhos diferentes. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 12(27):147-169. Recuperado em 19Dez2015 de <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/545/pdf>.
- Manoel, C.M. & Cyrino, E.G. (2014). Inovação pedagógica no ensino médico e de Enfermagem: desafios e perspectivas na formação de professores. In: Cyrino, A.P; Godoy, D. & Cyrino, E.G. *et al.* Saúde, ensino e comunidade: reflexões sobre práticas de ensino na atenção primária. São Paulo: Cultura Acadêmica/Unesp
- Mark, M.M. (October, 1987). The Study of Causal Process in Evaluation Research: A Content Analysis. Paper presented at Evaluation '87, Annual Meeting of the American Evaluation Society, Boston.
- Martí, José. (1975). Educación Popular. In: Editorial de Ciencias Sociales. Obras Completas [Tomo 19, pp. 375-376]. La Habana/Cuba: Editorial de Ciencias Sociales. Recuperado em 27Out2012 de <http://biblioteca.filosofia.cu/php/export.php?format=htm&id=56&view=1>.
- Martinez, A.M.; Martinez, D.M. & Toledo, Y.C. (2013). Abraham Flexner, Benjamin Bloom y Fidel Ilizástigui Dupuy: paradigmas de la educación médica americana. *Rev Ciencias Médicas*, 17(6):202-216.
- Martins, G.A. (2006). Sobre confiabilidade e validade. *RBGN, São Paulo*, 8(20):1-12. Recuperado em 12Jul2014 de <http://rbgn.fecap.br/RBGN/article/download/51/272>.
- McCormick, E. J. & Ilgen, D. R. (1980). *Industrial psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Melo, K., & Oliveira, R. (2005). Origens e desenvolvimento institucional de um mestrado profissional. *RBPG*, 2(4), 105-123.
- Menandro, P.R.M. (2010). Mestrado Profissional, Você Sabe Com Quem Está Falando? *RAC*, Curitiba, 14(2):367-371.
- Mendes, E. (1985). *A Evolução Histórica da Prática Médica: Suas Implicações no Ensino, na Pesquisa e na Tecnologia Médicas* (p. 124). Belo Horizonte, Minas Gerais: PUC-MG/FINEP.
- Mendes, K.D.S.; Silveira, R.C.C.P.; Galvão, C.M. (2008). Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na Saúde e na Enfermagem. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis 17(4):758-64.
- Merton, R. (1938). Science, Technology and Society In Osiris (Org.). Seventeenth Century England. In *Studies on the History and Philosophy of Science and on the History of Learning and Culture*. Bruges: Catherine Press.

- Merton, R. (1968). Science and Democratic Social Structure. In *Social Theory and Social Structure* (pp. 604-615). New York: Free Press.
- Mill, John Stuart. (1882). *A system of logic, Ratiocinative and Inductive: being a connected view of the principles of evidence, and the methods of scientific investigation*. (8ed). New York: Harper & Brothers. Recuperado em 03Out2010 de <http://www.gutenberg.org/files/27942/27942-pdf.pdf>.
- Minayo, M. (1994). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em Saúde* (3rd ed.). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Ucitec/Abrasco.
- Minayo, M. (2009a). O desafio da pesquisa social. In M. Minayo (Org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (pp. 9-29). Petrópolis: Vozes.
- Minayo, M.C.S. (2009b). Construção de Indicadores Qualitativos para Avaliação de Mudanças. *Rev. Bras. Educ. Médica*. 33 (1 Supl. 1): 83-91.
- Mitre, S.M; Siqueira-Batista, R; Girardi-de-Mendonça, J.M; Morais-Pinto, N.M; Meirelles, C.A.B; Pinto-Porto, C.; Moreira, T; Hoffmann, L.M.A. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva* 13(Supl. 2):2133-2144. Recuperado em 19Dez2012 de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>.
- Moisdom, J. (2006). Surlalargeurdesmaillesdu filet: Savoirsincomplets et gouvernementdesorganisations. In A. Hatchuel& E. Pezetet al(Org.).*Gouvernement, organisation et gestion: L'héritage de Michel Foucault*. Canada.
- Mol, A. (2007). Política ontológica: algumas ideias e várias perguntas. In J. Nunes & R. Roque (Org.). *Objectos impuros: Experiências em estudos sociais da ciência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Mol, A.; Law, J. & Hassar, J. (1999). Ontological Politics: a word and some questions. In J. Law & J. Hassard (Org.). *Actor Network Theory and After*. Blackwell/The Sociological Review.
- Mol, Annemarie. (1998). Missing Links, Making Links: the Performance of Some Arthrosclerosis. In: A. Mol & M. Berg (Orgs.). *Differences in Medicine: unraveling practices, techniques and bodies* (pp. 141-163). Durham: Duke University Press.
- Moraes, M. (2010). Pesquisar COM: Política ontológica e deficiência visual. In M. Moraes & V. Kastrup. *Exercícios de ver e não ver: Arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual* (pp. 26-51). Rio de Janeiro: Nau Editora.
- Moraes, R. (1999). Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Moraes, V.S. (maio, 2012). *As políticas públicas educacionais para a pós-graduação 'Lato sensu' no Brasil: tendências atuais*. 5º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada-SBEC. Belém do Pará. Recuperado em 28Fev2014 de <http://www.sbec.org.br/evt2012/trab52.pdf>.
- Moreira, V.L; Romão, L.M.S. (dezembro, 2009). O funcionamento discursivo das nuvens de tags na rede eletrônica: sentidos sobre Capitolina [online]. *Revista de Ciência da Informação*, 10(6):homepage. Recuperado em 23Mar2015 de http://www.dgz.org.br/dez09/Art_02.htm.
- Morosini, M. & Morosini, L. (2006). Pedagogia Universitária: Entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário. In D. Ristoff& P. Savegani (Org.). *Docência na educação superior*. Brasília: INEP.

- Morosini, M.V; Fonseca, A.F; Pereira, I.B. Educação em Saúde. (2009). In: I.B. Pereira & J.C.F. Lima (Orgs.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. (2ed). Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Recuperado em 30Jan2015 de <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edusau.html>.
- Moura, B.A. (2011). Interfaces entre Modos 1 e 2 de Produção de Conhecimento e o Modelo da Tripla Hélice: Considerações sobre a Reconfiguração da Pesquisa na Universidade Americana no Século XX. *Revista Tecnologia e Sociedade*, 2(13):16-26. Recuperado em 18Fev2014 de <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2576/1680>.
- Mourão, L. & Meneses, P. (2012b). Marco Lógico como ferramenta de avaliação em TD&E. In G. Abbad & L. Mourão *et al* (Org.). *Medidas de avaliação em TD&E: Ferramentas para gestão de pessoas*.(pp. 38-47). Porto Alegre: Artmed.
- Mourão, L., & Meneses, P. (2012a). Construção de medidas em TD&E. In G. Abbad & L. Mourão *et al* (Org.). *Medidas de avaliação em TD&E: Ferramentas para gestão de pessoas*. (pp. 52-62). Porto Alegre: Artmed.
- Mozzato, A. R. & Grzybovski, D. (2011). Análise de Conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios. *RAC*, Curitiba, 15(4):731-747. Recuperado em 28Fev2016 de <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>.
- Muchinsky, P. M. (1990). *Psychology applied to work*. Belmont: Wadsworth.
- Murteira, B., Ribeiro, C. S., SILVA, J. A., Pimenta, C. (2002). *Introdução à Estatística*. Lisboa, PT: McGraw-Hill. ISBN: 972-773-116-3
- Nascimento, F. d., Piñeiro, M. G., & Ramos, I. S. (julho de 2013). Inovação e pós-graduação: um estudo específico sobre o primeiro mestrado profissional em Educação na Bahia. *RBPG*, 10, 369 - 390
- Neiva, S.B. & Gomes, L.F.A.M. (2007). A aplicação da teoria da utilidade multiatributo à escolha de um software de e-procurement. *Rev. Tecnol. Fortaleza*, 28(2)160-171.
- Nepomuceno, L.D.O. & Costa, H.G. & Shimoda, E. (2010). Impacto do mestrado profissional no desempenho dos seus egressos: intercomparação entre as percepções de discentes, docentes, coordenadores e empresa. *Gest. Prod* 17(4): 817-828.
- Nepomuceno, L.D.O. & Costa, H.G. (2012). Mapeamento de percepções na avaliação dos impactos do mestrado profissional no perfil do seu egresso. *Produção*, 22(4):865-879. Recuperado em 19Dez2012 de http://www.scielo.br/pdf/prod/v22n4/aop_200802012.pdf.
- Nodari, F.; Soares, M. C.; Wiedenhof, G.C. & Oliveira, M. (2014). Contribuição do Maxqda e do NVivo para a Realização da Análise de Conteúdo. XXXVIII Encontro do ANPAD. 13 a 17 de setembro de 2014. Rio de Janeiro/RJ. Acessado em 28Fev2015 de http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_EPQ929.pdf.
- Nodari, F.; Soares, M.C.; Wiedenhof, G.C. & Oliveira, M. (2014). Contribuição do MaxQDA e do NVivo para a realização da Análise de Conteúdo. XXXVIII Encontro da ANPAD, de 13 a 17 de setembro de 2014, Rio de Janeiro/RJ: Anais do EnANPAD. Recuperado em 28Fev2016 de http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_EPQ929.pdf.

- Nogueira, S.M.A. (1991). Valores e Objetivos da Educação Brasileira: a Questão da Relação entre Filosofia da Educação e Política Educacional, a partir de 1930. R. Bras. Est. Pedag. Brasília, 72(171):145-174. Recuperado em 05Mar2015 de <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/434/439>, em 15Jan2015.
- Nonaka, Ikujiro; Takeuchi, Hirotaka. (1997). *Criação de conhecimento na empresa*. Rio de Janeiro: Campus.
- Nunes, E. (2007). Merton e a sociologia médica. Manguinhos, 14(1), 159-172.
- Nunes, E. (2010). Cem anos do Relatório Flexner. Ciênc. Saúde Coletiva, 15(1), 956-956.
- Nunes, E.D.; Ferreto L.E. & Barros N.F. (2010). A pós-graduação em Saúde Coletiva no Brasil: trajetória. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(4):1923-1934
- NUNES, Everardo Duarte. Merton e a sociologia médica. Manguinhos/RJ, v. 14, n. 1, p. 159-172, jan-mar/2007.
- Oliveira, A.P.M. (2012). Avaliação e regulação da educação. Brasília:Liber Livro/UnB.
- Oliveira, F.J.A. (1996). Participação Popular em Saúde: as dimensões da cultura. *Saúde em Debate, Londrina, PR, ?(52):67-73*. Recuperado em 12Jul2014 http://docvirt.com/asp/acervo_cebes.asp?Bib=SAUDEDEBATE&PASTA=N.52+-+set.+1996&pesq=Participa%E7%E3o+Popular+em+Sa%FAde%3A+as+dimens%F5es+da+cultura&x=90&y=9.
- Oliveira, R.M.; Velho, L. (2009). Benefícios e riscos da proteção e comercialização da pesquisa acadêmica: uma discussão necessária. *Ensaio: Aval.Pol.Públ.Educ.*, 17(62):25-54. Recuperado em 12Jul2014 de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a03v1762.pdf>.
- Oller C, Sotero A, Moreira MA, Fischer T, Nicola JH. (2005). Parâmetros para Avaliação do Mestrado Profissional. *RBPG*; 4(2):151-155.
- Otani, M.A.P. & Barros, N.F. (2011). A Medicina Integrativa e a construção de um novo modelo na Saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(3):1801-1811.
- Pagliosa, F. & Da Ros, M. (2008). O relatório Flexner: Para o bem e para o mal. *Revista Brasileira De Educação Médica*, 32(4), 492-499.
- Paim, J.S. & Almeida Filho, N. (2000). A crise da saúde pública e a utopia da saúde coletiva. Salvador: Casa da Qualidade.
- Pain, J.S. & Almeida Filho, N. (1998). Saúde coletiva: uma “nova saúde pública” ou campo aberto a novos paradigmas? *Rev. Saúde Pública* 32 (4): 299-316. Recuperado em 28Fev2016 de <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v32n4/a2593.pdf>.
- Paixão, R.B; Bruni, A.L.; Becker, J.L & Tenório, R.M. (2014). Avaliação de Mestrados Profissionais: Construção e Análise de Indicadores à Luz da Multidimensionalidade. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 22(83):505-532.
- Parecer 977 de 03 de dezembro de 1965. *Define os diferentes tipos de pós-graduação, informa sobre o contexto histórico de seu desenvolvimento no Brasil e em outros países, além de outras considerações*. Câmara de Ensino Superior. Ministério da Educação. Diário Oficial da União de 20 de janeiro de 1966. Brasília: Infocapes, 7(4):37-51 (1999). Recuperado em 15Dez2011 de http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Info4_99.pdf.
- Paskins, Z.; Peile, E. (2010). Final year medical students’ views on simulation-based teaching: A comparison with the Best Evidence Medical Education Systematic

- Review. *Medical Teacher*. 32(7):569–577. Recuperado em 10Jul2012 de <http://dx.doi.org/10.3109/01421590903544710>.
- Pasquali, L. (2010). *Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Passos, J. C., Gerges, S. N., & Neto, J. A. (jun. de 2006). Três experiências do Mestrado Profissional em Engenharia Mecânica na UFSC. *R B P G*, 3, 117-128.
- Pátaro, C.S.O.; Mezzomo, F.A. (2013). Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil: estrutura, resultados e desafios para política de Estado. *Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão*, 02(03):11-17. Recuperado em 25Dez2013de <http://www.fecilcam.br/educacaoelinguagens/documentos/v2n3/11-17.pdf>.
- Patton, M. (1981). *Creative Evaluation*. Beverly Hills, Califórnia: Sage.
- Patton, M. (1981). *CreativeEvaluation*. Beverly Hills, Califórnia: Sage.
- Patton, M. (1986). *Utilization-Focused Evaluation* (2nd ed.). Beverly Hills, Califórnia: Sage.
- Patton, M. (1986). *Utilization-FocusedEvaluation*(2nd ed.). Beverly Hills, Califórnia: Sage.
- Pereira, I.B.; Lima, J.C.F. (2009). Educação Profissional em Saúde. In: I.B. Pereira & J.C.F. Lima (Orgs.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. (2ed). Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Recuperado em 05Mar2015 <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/eduprosau.html>.
- Perim, G.L.; Abdalla, I.G; Aguilard-da-Silva, R.H.; Lampert, J.B; Stella, R.C.R.; Costa, N.M.S.C.. (2009). Desenvolvimento Docente e a Formação de Médicos. *Rev Bras Educ Méd*. 33(01/supl. 1):70-82. <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v33s1/a08v33s1.pdf>. capturado 30 jun 2012.
- Pestana, D.D. 1994. Métodos não-paramétricos. Working Paper nr 15, Universidade Nova de Lisboa: Instituto Superior de Estatística e Gestão da Informação. (Disponível em run.unl.pt/bitstream/10362/7585/1/WP0015.pdf, acesso em 03Out2015)
- Pierantoni, C.R., Varella, T.C., Santos, M.R., França, T., Garcia, A.C. (2008). Gestão do trabalho e da educação em saúde: recursos humanos em duas décadas do SUS. *Physis: Revista de Saúde coletiva*, 18(4): 685-704.
- Pimentel Gomes, F. (2000). *Curso de Estatística Experimental*. 14. ed. Piracicaba: Nobel.
- Pinto, T. R. & Cyrino, E.G. Os profissionais de Saúde no ensino na Atenção Primária à Saúde: tensões e potencialidades nas práticas pedagógico-assistenciais. In: Cyrino, A.P; Godoy, D. & Cyrino, E.G. *et al. Saúde, ensino e comunidade: reflexões sobre práticas de ensino na atenção primária*. São Paulo: Cultura Acadêmica/Unesp.
- Piquet, R., Leal, J. & Terra, D. (2005). Mestrado profissional: Proposta polêmica no sistema Brasileiro de Pós-Graduação – o caso do planejamento rural e urbano. *RBPG*, 2(4), 30-37.
- Pires, C.M.C. & Iglioni, S.B.C. (2013). Mestrado profissional e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. *Ciênc. Educ.*, Bauru, 19(4):1045-1068
- Plano Nacional de Pós-Graduação (IPNPG 1975-1979)*. (1974). Brasília, DF, Conselho Nacional de Pós-Graduação, Ministério da Educação e Cultura. Recuperado em

15Jun2014 de
http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf.

Plano Nacional de Pós-Graduação (II PNPG 1982-1985). (1982). Brasília, DF, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da Educação. Aprovado pelo Decreto 87.814/1982, Diário Oficial da União de 18 de novembro de 1982, Seção 1. Recuperado em 12Jul2014 de http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf.

Plano Nacional de Pós-Graduação (III PNPG 1986-1989). (1985). Brasília, DF, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da Educação. Recuperado em 12Jul2014 de http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf.

Plano Nacional de Pós-Graduação (IV PNPG 2005-2010). (2004). Brasília, DF, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da Educação. Recuperado em 12Jul2014 de http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf.

Plano Nacional de Pós-Graduação (V PNPG 2011-2020). (2010). Brasília, DF, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da Educação. (vol 1 e 2). Recuperado em 15Ago2013 de <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=4439>.

Portaria Capes n. 47 de 17 de outubro de 1995. Procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior. Ministério da Educação. *Documentos/RBPG*, 2(4):147-148 (jul/2005). Recuperado em 15Jul2014 de <http://www.foprof.org.br/documentos/portaria-no-47-17-outubro-1995.pdf>.

Portaria Capes nº 10, de 23 de janeiro de 2013. Estabelece o calendário 2013 de atividades relativas às ações de avaliação dos cursos de pós-graduação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. Diário Oficial da União nº 26 de 06 de fevereiro de 2013. Brasília/DF: Capes, 2013. Recuperado em 25Mar2013 de <http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria10-23jan13-CalendarioTrienal-Republ-6fev13.pdf>.

Portaria Capes nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Capes. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. Diário Oficial de União nº 248, 29 de dezembro de 2009. Recuperado em 19Dez2012 de http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17_MP.pdf.

Portaria Capes nº 193, de 04 de outubro de 2011. Fixa normas e procedimentos para a apresentação e avaliação de propostas de cursos novos de mestrado e doutorado. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Ministério da Educação. Diário Oficial da União nº 200, 18 de outubro de 2011. Brasília/DF: Capes, 2011. Recuperado em 07Jan2013 de <http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PORTARIA-N-193-DE-4-DE-OUTUBRO-DE-2011.pdf>.

Portaria Capes nº 5, de 8 de janeiro de 2010. Calendário da Avaliação da Área de Saúde Coletiva 2010. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

- Ministério da Educação. Diário Oficial da União de 13 de janeiro de 2010, seção nº 01, página 07. Recuperado em 19Dez2012 http://trienal.capes.gov.br/?page_id=192.
- Portaria Capes nº 7, de 22 de junho 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diário Oficial da União 2009; 23 jun.
- Portaria Capes nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências.* Brasília, DF, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, Ministério da Educação e do Desporto. Diário Oficial da União de 11 de janeiro de 1999, Seção I, pág. 14. Recuperado em 01Ago2014 de https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_CAPES_080_1998.pdf.
- Portaria MS nº 2.488, de 21 de Outubro de 2011. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica, para a Estratégia Saúde da Família (ESF) e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS).* Brasília, DF, Gabinete do Ministro, Ministério da Saúde. Diário Oficial da União nº 204, de 24 de outubro de 2011, pág. 48, seção 1. Recuperado em 18Fev2012 de <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=48&data=24/10/2011>.
- Porter, L. W. (1961). A study of perceived need satisfaction in bottom and middle management jobs. *Journal of Applied Psychology*, 45(1):1-10 Recuperado em 18Fev2012 de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1962-03732-001>.
- Prearo, A.Y.; Rizzato, A.B.P.; Martins, S.T.F. (2011). O ensino de pediatria na atenção básica em saúde entre as fronteiras do modelo biomédico e a perspectiva da integralidade do cuidado: a visão dos médicos supervisores. *Interface-Comunic., Saude, Educ.* 15(39):1039-51. Recuperado em 10Dez2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832011005000020&script=sci_arttext.
- QSR International. (2014). NVivo 10 for Windows: manual. Acessado em 13Jan2015 de <http://download.qsrinternational.com/Document/NVivo10/NVivo10-Getting-Started-Guide-Portuguese.pdf>.
- Quaresma, A.G. & Machado, L.R.S. (2014). Questões pedagógicas do mestrado profissional: uma aproximação ao tema a partir de análises bibliográficas. *RBPG*, Brasília, 11(24):461-481.
- Quelhas, O. L., Faria Filho, J. R., & França, S. L. (jul. de 2005). O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. *R B P G*, 2, 97-104
- Resolução CNE/CES nº 1 de 8 de junho de 2007. Estabelece as normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação Lato sensu, em nível de especialização.* Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, Ministério da Educação. Diário Oficial da União de 08 de junho de 2007, pág 9, seção 1. Recuperado em 10Jul/2013 de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf
- Resolução CNS nº 330, de 4 de novembro de 2003. Aprova os Princípios e Diretrizes para a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos para o SUS (NOB/RH-SUS).* Brasília, DF, Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde, 2003.

- Recuperado em 27Ago2012 em http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/nob_rh_2005.pdf.
- Resolução CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.* Brasília, DF, Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde. Diário Oficial da União nº 12 de 13 de junho de 2013, pág. 59, seção 1. Recuperado em 13Mar2014 de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>.
- Ribeiro (2010). A universidade como disputa da reprodução social: contribuição ao debate sobre os mestrados profissionais. *RBPG*, Brasília, 7(14):433 – 450.
- Ribeiro, A. (2008). *Pedagogia Empresarial: Atuação do pedagogo na empresa (5ed.)*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Wak.
- Ribeiro, R. (2005). O mestrado profissional na política atual da Capes. *RBPG*, 2(4), 08-15.
- Rocha, J.C.C. (2003). Respostas à pergunta: Que é Universidade? In J. Kretschmer & J.C.C. Rocha (Org.). *Um mundo sem universidades?* (2ed.). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Rocha, M.B.M. (2010). O ensino elementar no Decreto Leônicio de Carvalho: “visão de mundo” herdada pelo tempo republicano?. *Revista Brasileira de Educação*, 15(43):126-200.
- Rodrigues Jr, J. F. (2006). Taxonomias de objetivos em TD&E. In: J.E. Borges-Andrade & G. S. Abbad *et al* (Org.). *TD&E em organizações e trabalho* (pp. 282-288). Porto Alegre: Artmed.
- Rosa, W. & Labate, R. (2005). Programa Saúde da Família: A construção de um novo modelo de assistência. *Rev. Latino-Americana De Enfermagem*, 136, 1027-34.
- Rossi, P. H.; Lipsey, M. W.; Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: a systematic approach*. 7. ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rother, E.T. (2007). Revisão sistemática x revisão narrativa. *Acta Paul. Enferm.* 20(2):v-vi. Recuperado em 31Dez2015 de <http://www.scielo.br/pdf/ape/v20n2/a01v20n2.pdf>.
- Salancik, G. R. & Pfeffer, J. (1977). An examination of need satisfaction models of job satisfaction. *Administrative Science Quarterly*, 22(3):427-456. Recuperado em 18Fev2012 de <http://doi.org/10.2307/2392182>.
- Salancik, G. R. & Pfeffer, J. (1978). A social information processing approach to job attitudes and task design. *Administrative Science Quarterly*, 23(2):224-253. Recuperado em 18Fev2012 de http://mario.gsia.cmu.edu/micro_2007/readings/Salancik_Pfeffer_1978.pdf.
- Sander, B. (1995). *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas ,SP : Autores Associados.
- Santos, A.F.T.; Ribeiro, N.C.F. (2009). Educação Corporativa. In: I.B. Pereira & J.C.F. Lima (Orgs.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. (2ed). Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Recuperado em 30Jan2015 de <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/educor.html>.
- Santos, B. (1995). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós modernidade*. São Paulo, São Paulo: Cortez.

- Santos, B. (2011). *A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade* (3rd ed.). São Paulo, São Paulo: Cortez.
- Santos, C.M. (2003). Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Educ. Soc.*, 24(83):627-641 Recuperado em 20Jan2014 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a16v2483.pdf>.
- Santos, G. B., & Hortale, V. A. (2014). Mestrado Profissional em Saúde Pública: do marco legal à experiência em uma instituição de pesquisa e ensino. *Ciênc. saúde coletiva*, 19, 2143-2155.
- Saupe, R. & Wendhausen, A.L.P. (2005). O mestrado profissionalizante como modelo preferencial para capacitação em Saúde da Família. *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, 9(18):621-30.
- Saviani, D. (1981). Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara. *ANDE*, 1(1), 23-33.
- Saviani, D. (2000). *Pedagogia histórico crítica: Primeiras aproximações* (7ed.). Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Saviani, D. (2007). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Scriven, M. *Evaluation thesaurus*. 4.ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991.
- Secchi, L. (2013). *Políticas Públicas: Conceitos, esquemas de análise e casos práticos* (2ed.). São Paulo, São Paulo: Cengage Learning.
- Secretaria de Assistência à Saúde. (1997). *Saúde da Família: uma estratégia para a reorientação do modelo assistencial*. Brasília, DF, Ministério da Saúde. Recuperado em 05Mar2012 de http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd09_16.pdf.
- Secretaria de Atenção à Saúde. (2009). *Diretrizes do NASF-Núcleo de Apoio à Saúde da Família*. Brasília, DF, Departamento de Atenção Básica, Ministério da Saúde. *Cadernos de Atenção Básica*, n. 27. Recuperado em: 28Mar2012 de http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_atencao_basica_diretrizes_nasf.pdf.
- Secretaria de Atenção à Saúde. (2010). *Formação e intervenção*. [Política Nacional de Humanização. Série B]. Brasília, DF, Ministério da Saúde. *Cadernos HumanizaSUS*, v. 01, 242pp. Recuperado em 30Jan2012 de http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_humanizaSUS.pdf.
- Secretaria de Atenção à Saúde. (março/abril de 2004). *Dez anos de Saúde da Família no Brasil*. [Boletim Informativo *online*]. Brasília, DF, Ministério da Saúde, 2004. Recuperado em 12Jul2012 de <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/periodicos/Informe21.pdf>.
- Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo. *Técnicas de Auditoria: Marco Lógico*. (2001). Brasília, DF, Tribunal de Contas da União. Recuperado em 27Out2012 de <http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2054132.PDF>.
- Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. (25 agosto 2003). *Políticas de Formação e Desenvolvimento para o SUS: caminhos para a educação permanente em saúde [online]*. Brasília, Ministério da Saúde, 2003. Recuperado em 03Out2012 de http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pol_formacao_desenv.pdf.

- Segura Muñoz, S.I.; Takayanagui, A.M.M.; Santos, C.B. & Sanchez-Sweatman, O. (2002). Systematic literature review and meta-analysis: basic notions about its design, interpretation and application in health research. In: Proceedings of the 8. Brazilian Nursing Communication Symposium [Proceedings online]; 2002 May 02-03; São Paulo, SP, Brazil. 2002. Recuperado em 08Jan2016 de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000052002000200010&lng=en&nrm=van.
- Shadish, W., Cook, T., &Campbel, D. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Design for Generalized Causal Inference*. Boston/NY, Massachusetts/ NY: HoughtonMifflin.
- Siegel, S. & Castellan, N. J. 2006. Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento. 2ed. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, A.L. (dezembro, 2013). A comunicação em uma estratégia pedagógica de pequenos grupos colaborativos da pedagogia UAB/Brasil [online]. *Anais do III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning*. Portugal: Universidade Aberta/Laboratório de Educação a Distância e eLearning. Recuperado em 28Mar2015 de <http://lead.uab.pt/OCS/index.php/CLB/club/paper/viewFile/307/83>.
- Silva, D.H.; Machado, M.C.G. (2014). O Método de Ensino Intuitivo e a política educacional de Benjamin Constant. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(2):198-211. Recuperado em 13Mar2015 de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/836/335>.
- Silva, R. (2013). Avaliação de Programas e Projetos Sociais no Brasil: História, conquistas e desafios. In A. Roman (Org.). *Avaliação de Programas e Projetos Sociais: A experiência da Fundação Banco do Brasil*. Brasília: Fundação Banco do Brasil.
- Silva, R. (2013). Avaliação de Programas e Projetos Sociais no Brasil: história, conquistas e desafios. In: Roman, A. (org.). *Avaliação de Programas e Projetos Sociais: a experiência da Fundação Banco do Brasil*. Brasília/DF: Fundação Banco do Brasil.
- Silva, R.R.; Brandão, D.B. (2003). Os quatro elementos da avaliação. *Olho Mágico*, 10(2):59-66, 2003. Recuperado em 22Jan2015 de http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fOs_quatro_elementos_da_avaliacao.p_d_f.
- Silva, Sergio Luis da. (2004). Gestão do conhecimento: uma revisão crítica orientada pela abordagem da criação do conhecimento. *Ci. Inf.*, v.33, n.2, p. 143-151.
- Silva, Vailton Afonso & Martins, Maria Inês. Análise de questões de física do enem pela taxonomia de bloom revisada. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)* [online]. 2014, vol.16, n.3, pp. 189-202. ISSN 1983-2117. [<http://www.scielo.br/pdf/epec/v16n3/1983-2117-epec-16-03-00189.pdf> EM DEZ 2015]
- Silva, Y. F., & Dittrich, M. G. (2012). O Mestrado Profissional em Saúde da UNIVALI: família e interdisciplinaridade como foco e princípio pedagógico. *Saúde & Transformação Social*, 3, 57-64.
- Silveira, V., & Pinto, F. (2005). Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional. *RBPG*, 2(4), 38-47.

- Silvino, A. (2007). Epistemologia Positivista: Qual a Sua Influência Hoje? *Rev. Psicologia Ciência E Profissão*, 27(2), 276-289.
- Snow, Charles Percy. (1963/1995). *As duas culturas e uma segunda leitura: uma versão ampliada das duas culturas e a revolução científica* [Trad. de Geraldo Gerson de Souza e Renato de Azevedo Rezende Neto, em 1995]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Soares, C.B.; Salvetti, M.G. & Ávila, L.K. (2003). Opinião de escolares e educadores sobre Saúde: o ponto de vista da escola pública de uma região periférica do Município de São Paulo. *Caderno de Saúde Pública*, 19(4), 1153-1161.
- Sobral, F. (2001). A Universidade e o Novo Modo de Produção do Conhecimento. *Caderno CRH*, (34), 265-275.
- Sobrinho, J. (2014). Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. *Avaliação*, 19(3), 643-662.
- Solomon, R. L. & Corbit, J. D. (1978). An Opponent-Process Theory of Motivation. *The American Economic Review*, 68(6):12-24. Recuperado em 18Fev2012 de <http://www.jstor.org/stable/2951004>.
- Solomon, R. L. (1980). Recent experiments testing an Opponent-Process Theory of acquired motivation. *Acta Neurobiol. Exp.* 40: 271-289. Recuperado em 18Fev2012 de <http://www.wg.ane.pl/pdf/4019.pdf>.
- Sossai, João Alvécio. (1974). Determinação de objetivos educativos. *Rev. Saúde Pública* [online], 8(4):437-442. Recuperado em 13Jan2015 de <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v8n4/09.pdf> em dez/2015.
- Souza, D.B.L. (2013), *Avaliação de Impacto do Mestrado Profissional Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social*. Tese. Doutorado. Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia. Brasília, DF.
- Souza, D.B.L. (2013). *Avaliação do impacto de mestrado profissional multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social*. Tese. Doutorado. 381pp. Universidade de Brasília. Departamento de Psicologia Social e do Trabalho. Brasília.
- Souza, M.T.; Silva, M.D. & Carvalho, R. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein* 8(1 Pt 1):102-106.
- Stotz, E. (2005). A educação popular nos movimentos sociais da saúde: Uma análise de experiências nas décadas de 1970 e 1980. *Rev. Trabalho, Educação E Saúde*, 3(1), 9-30.
- Streck, D. (2009). Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: Um breve balanço crítico. *Educ. Soc.*, 30(107), 539-560.
- Stufflebeam, Daniel L. (1994). Empowerment Evaluation, Objectivist Evaluation, and Evaluation Standards: Where the Future of Evaluation Should Not Go and Where It Needs to Go. *Evaluation Practice*. 15(3):321-338. Recuperado em 01Jan2015 de <http://www.davidfetterman.com/stufflebeambkreview.pdf>.
- Tenório, R. M. & Andrade, M. A. B. (2009). A avaliação da educação superior no Brasil: desafios e perspectivas. In: Lordêlo, J.A.C. & Dazzani, MV. (orgs.). *Avaliação educacional: desatando e reatando nós*. Salvador: EDUFBA, 349 p. Recuperado em 18Fev2016, de <http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-03.pdf>.

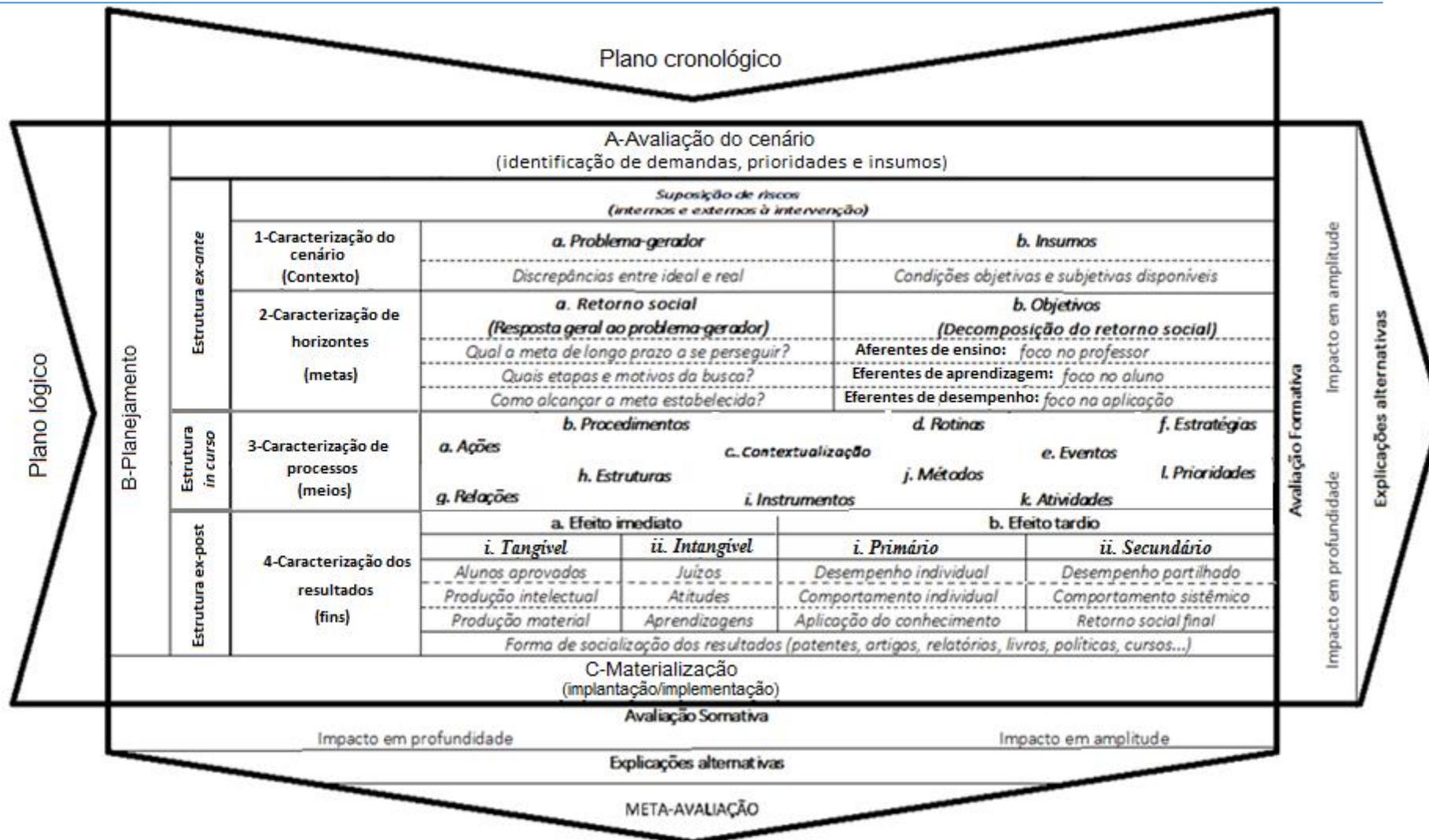
- Torres, A.A.L.; Mamede, W. & Abbad, G. S. (2016). Formação de recursos humanos em Saúde: os desafios impostos pelo SUS. In: Mourão, L.; Soares, A. B.; Mota, M.P.E. (Org.). *O estudante universitário brasileiro: um olhar para as características cognitivas, as habilidades relacionais e a transição para o mercado de trabalho*. 1ed. Porto Alegre: Artmed (no prelo), p. 14-30.
- Uliana, M.R.P. & Cyrino, A.P. (2014). A construção de uma disciplina: um olhar sobre o processo de implantação do programa de ensino de graduação médica. In: Cyrino, A.P.; Godoy, D. & Cyrino, E.G. *et al.* Saúde, ensino e comunidade: reflexões sobre práticas de ensino na atenção primária. São Paulo: Cultura Acadêmica/Unesp.
- UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2008). Relatório de monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? [Relatório *online*]. Brasília, DF, UNESCO. Recuperado em 30Jan2015 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294por.pdf>.
- Valle, L.A.B. Educação. (2009). In: I.B. Pereira & J.C.F. Lima (Orgs.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. (2ed). Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Recuperado em 20Jan2015 de <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/educor.html>.
- Vantini, I.; Benini, L. (2008). Models of learning, training and progress evaluation of medical students. *Clinica Chimica Acta*. 393(1):13-16. Recuperado em 15Dez2012 de http://ac.els-cdn.com/S0009898108001277/1-s2.0-S0009898108001277-main.pdf?tid=24444834-7463-11e2-a271-00000aab0f02&acdnat=1360598173_7f40123b936142dbec2b0901bc76af53
- Vasconcelos, Eymard .M. (2001). Participação popular e educação nos primórdios da saúde pública brasileira. In: E.M. Vasconcelos (org.). *A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede educação popular e saúde*. (pp. 73-99). São Paulo: Hucitec. Recuperado em 27Ago2014 de <http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t0683341779670.PDF>.
- Vasconcelos, F.C. & Vasconcelos, I.F.G. (2010). As Dimensões e Desafios do Mestrado Profissional. *RAC*, Curitiba, v. 14, n. 2, pp. 360-366
- Velho, Léa. (2010). *Modos de Produção de Conhecimento e Inovação: Estado da Arte e Implicações para a Política Científica, Tecnológica e de Inovação* [Nota Técnica]. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE). Recuperado em 13Mar2012 de www.cgee.org.br/atividades/redirect/6361.
- Ventura, M.M. (2007). O Estudo de Caso como modalidade de pesquisa. *Rev. Socerj*, 20(5):383-386. Recuperado em 28Fev2016 de http://www.polo.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf.
- Viégas, F.B.; Wattenberg, M.; Feinberg, J. (2009). *Participatory Visualization with Wordle* [Relatório de pesquisa *online*]. *IBM Research Homepage*. Recuperado em 18Fev2015 de http://hint.fm/papers/wordle_final2.pdf.
- Vieira, S. (1981). Introdução à Bioestatística. Rio de Janeiro: Campus.
- Vilas-Bôas, R. M. (2010). Hermenêutica jurídica: uma questão intrigante. *Consilium*, 4(1):1-47. Recuperada em 18Fev2016, de http://www.unieuro.edu.br/sitenovo/revistas/downloads/consilium_04_04.pdf.

- Vilela, E. F., Callegaro, G. M., & Gama, S. K. (dezembro de 2013). GIULINI. *RBPG*, 10, 1009 - 1034.
- Villardi, M.L.; Cyrino, E.G. & Berbel, N.A.N. (2014). A metodologia da problematização no contexto da formação em Saúde. In: Cyrino, A.P; Godoy, D. & Cyrino, E.G. *et al.* Saúde, ensino e comunidade: reflexões sobre práticas de ensino na atenção primária. São Paulo: Cultura Acadêmica/Unesp
- Von Winterfeldt, D & Edwards, W. 1986. *Decision Analysis and Behavioural Research*. New York: Cambridge University Press.
- Vosgerau, D.S.A.R. & Romanowski, J.P. (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Rev. Diálogo Educ.* 14(41):165-189. Recuperado em 19Dez2015 de www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12623
- Weber, B.T. (1999). Positivismo e ciência médica no Rio Grande do Sul: a Faculdade de Medicina de Porto Alegre. *Hist. Cienc. Saúde-Manguinhos*, 5(3):583-601. Recuperado em 28Mar2012 de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59701999000100003>.
- Westphal, M. (1995). Gestão Participativa dos Conselhos de Saúde: Pode a educação colaborar na sua concretização? *Saúde Em Debate*, 47, 41-45.
- Worthen, B.R., Sanders, J.R. & Fitzpatrick, J.L. (2004). *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Editora Gente.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos* (3rd ed.). Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Bookman.
- Zerbini, T., Coelho Jr., F. & Abbad, G., *et al.* (2012). Transferência de treinamento e impacto do treinamento em profundidade. In G. Abbad & L. Mourão *et al* (Org.). *Medidas de Avaliação em TD&E: Ferramentas para a Gestão de Pessoas* (pp. 127-146). Porto Alegre: Artmed.

APÊNDICES

Apêndice A

Instrumento de análise documental: Matriz Lógica Heurística



A1-Matriz Lógica Heurística desenvolvida para planejamento e avaliação de intervenções educativas, derivada dos princípios da técnica do Modelo Lógico (Abbad, Souza, Laval & Souza, 2012; Damasceno, Abbad & Meneses, 2012; Mourão & Meneses, 2012b), do modelo de pesquisa avaliativa (Contandriopoulos *et al* (1997), da tipologia de avaliação da implantação (Denis & Champagne, 1997), do Modelo de Avaliação Integrado e Somativo – MAIS (Borges-Andrade, 2002, 2006), das proposições da *Joint Comitee* (1994) e dos níveis avaliativos de Hamblin (1978). O plano cronológico indica o sentido hierárquico de ocorrência das ações A, B e C e 1, 2, 3 e 4. O plano lógico indica a concomitância da avaliação

Apêndice B

Organizador do levantamento teórico integrado (OLTI)

Tema	Levantamento metódico		Levantamento orientado
	Revisão integrativa		Revisão narrativa
	Mestrado profissional		
Bases de dados*	BVS (Lilacs, Medline, IndexPsi, HISA, BDEF, BBO-Odonto, LIS, Coleciona SUS, CENTRAL-Ensaios Clínicos e CVSP-Brasil), Google Acadêmico, Periódicos Capes e Scielo		Google Acadêmico e Scielo e, eventualmente, as demais utilizadas na revisão sistemática.
Critérios de inclusão	<i>Ano de publicação</i>	2005-2014	Livre
	<i>Tipo de documento</i>	Artigo completo gratuito	Livre
	<i>País/Região como assunto</i>	Brasil	Livre
	<i>Idioma</i>	Português e Inglês	Português, Inglês e Espanhol
	<i>Descritores</i>	Ensino na saúde, pós-graduação. mestrado profissional, mestrado profissionalizante, profissional master	Conforme demanda
	<i>Qualis da revista</i>	A1, A2, B1 e B2	Todos
Critérios de exclusão	Artigos estranhos ao tema, estudos metodológicos, cartográficos, sociodemográficos e econômicos, de gênero, de Estados da Arte ou perfis profissionais, acadêmicos ou históricos de áreas, cursos, instituições, disciplinas ou clientela específicas, editoriais, informes, relatórios, resenhas, resumos, monografias, dissertações e teses		Ausentes
Data do levantamento	Fevereiro de 2015		Contínua

Organizador levantamento teórico integrado (OLTI)

*Foram utilizados filtros específicos dentro de cada base de dados consultada e que podem ser observados no corpo do texto.

Apêndice C

Instrumento de análise das dissertações: Planilha de análise sistemática dos pré-projetos e dissertações.

Planilha de análise sistemática das dissertações	
1. Justificativa para o estudo	
2. Objetivo do estudo	
3. Palavras-chave	
4. Linhas de pesquisa	
5. Áreas de concentração	
6. Principais questões teóricas e empíricas	
7. Natureza (quali, quanti ou mista)	
8. Desenho de pesquisa	
9. Relação com o pré-projeto	
10. Aplicação em serviço	

Apêndice D

Instrumento para análise dos planos de ensino

NOME DO CURSO:	CARGA HORÁRIA TOTAL:
PERÍODO DE REALIZAÇÃO:	QUANTIDADE DE ALUNOS:
<p>Método</p> <p>A partir de uma análise individual de cada plano, nos espaços colocados à direita de cada afirmativa, foi marcado um “X”, para: “E” (existência), indicando a presença do item no material em estudo, mas como uma característica discreta, acessória, secundária, casual, obscura; “P” (predominância), indicando a presença do item no material em estudo como uma característica marcante, explícita, importante, frequente, clara; “A” (ausência) diante dos itens que não se encontram presentes neste material e “NI” (não identificado), diante dos itens a respeito dos quais não se obteve informações ou dados suficientes para formular conclusão.</p>	

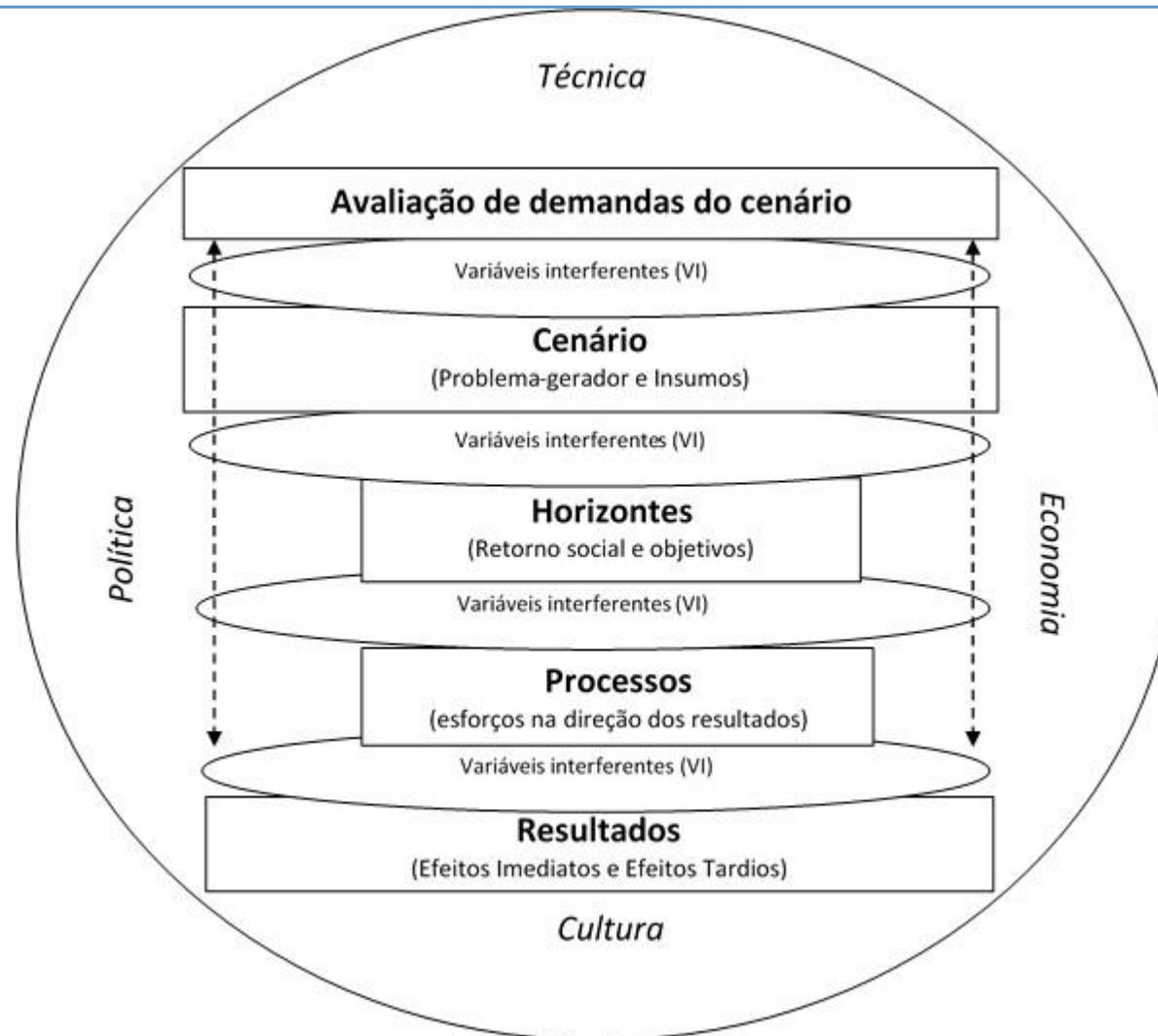
A- OBJETIVO GERAL:	E	P	A	NI
1) Definição das competências esperadas (conhecimento, habilidade, atitude esperados do aluno)				
2) Definição das condições para alcance das competências (meios, instrumentos, estratégias, motivos, lugar, prazo)				
3) Definição dos parâmetros de referência ao alcance das competências (critérios, normas, padrões, pressupostos)				
4) Uso de verbos de ação que explicitam a competência acadêmica almejada (objetivo eferente)				
5) Uso de verbos de ação que explicitam a competência profissional almejada (objetivo eferente)				
6) Uso de verbos que expressam ações, cujo sujeito é o programa ou o professor (objetivo aferente)				
7) Uso de parâmetro qualitativo				
8) Uso de parâmetro quantitativo				
B- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	E	P	A	NI
9) Definição das competências esperadas (conhecimento, habilidade, atitude esperados do aluno)				
10) Definição das condições para alcance das competências (meios, instrumentos, estratégias, motivos, lugar, prazo)				
11) Definição dos parâmetros de referência ao alcance das competências (critérios, normas, padrões, pressupostos)				
12) Uso de verbos de ação que explicitam a competência acadêmica almejada (objetivo eferente)				
13) Uso de verbos de ação que explicitam a competência profissional almejada (objetivo eferente)				
14) Uso de verbos que expressam ações, cujo sujeito é o programa ou o professor (objetivo aferente)				
15) Organização hierárquica de objetivos, conforme Taxonomia de Bloom				
16) Referência em objetivos do domínio cognitivo				
a) Referência em objetivos do nível 1 (Conhecimento: lembrar/reproduzir/(re)conhecer...)				
b) Referência em objetivos do nível 2 (Compreensão: entender/significar/interpretar/inferir/comparar...)				
c) Referência em objetivos do nível 3 (Aplicação: aplicar/usar/executar...)				
d) Referência em objetivos do nível 4 (Análise: analisar/decompor/correlacionar...)				

e) Referência em objetivos do nível 5 (Avaliação: avaliar/julgar/criticar...)				
f) Referência em objetivos do nível 6 (Síntese: criar/innovar/reunir/planejar/generalizar...)				
g) Referência em objetivos de natureza factual				
h) Referência em objetivos de natureza conceitual				
i) Referência em objetivos de natureza operacional				
j) Referência em objetivos de natureza metacognitiva				
17) Referência em objetivos do domínio afetivo				
a) Referência em objetivos do nível 1 (Receptividade)				
b) Referência em objetivos do nível 2 (Resposta)				
c) Referência em objetivos do nível 3 (Valoração)				
d) Referência em objetivos do nível 4 (Organização)				
e) Referência em objetivos do nível 5 (Caracterização)				
18) Referência em objetivos do domínio sensório-motor				
a) Referência em objetivos do nível (Imitação)				
b) Referência em objetivos do nível (Manipulação)				
c) Referência em objetivos do nível (Articulação)				
d) Referência em objetivos do nível (Naturalização)				
19) Uso de parâmetro qualitativo				
20) Uso de parâmetro quantitativo				
C- PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM	E	P	A	NI
21) Uso de estratégias/procedimentos adequados ao tipo de objetivo pretendido				
22) Uso de diferentes estratégias/procedimentos didáticos				
23) Uso do contexto de serviço como referência para elaboração/aplicação de recursos/estratégias didáticas				
24) Uso do perfil discente como referência para elaboração/aplicação de recursos/estratégias didáticas				
25) Uso dos desempenhos descritos nos objetivos como referência para a elaboração/aplicação de recursos/estratégias didáticas				
26) Uso de Estudos de Caso contextualizados na realidade de serviço				
27) Uso de Estudos de Caso extraídos da realidade de serviço				
28) Uso de dinâmicas de grupo para acessar ou simular os desempenhos desejados no serviço				
29) Uso de discussões e dinâmicas direcionadas à aprendizagem dos objetivos esperados				
30) Uso de estratégias que favoreçam a intervenção ativa e o protagonismo dos participantes (PBL, Arco de Maguerez, Mapa Conceitual...)				
31) Atenção com a organização do espaço de forma adequada à interação entre alunos				
32) Uso do método expositivo de aula				
33) Abertura ao diálogo e à exposição de dúvidas pelo aluno				

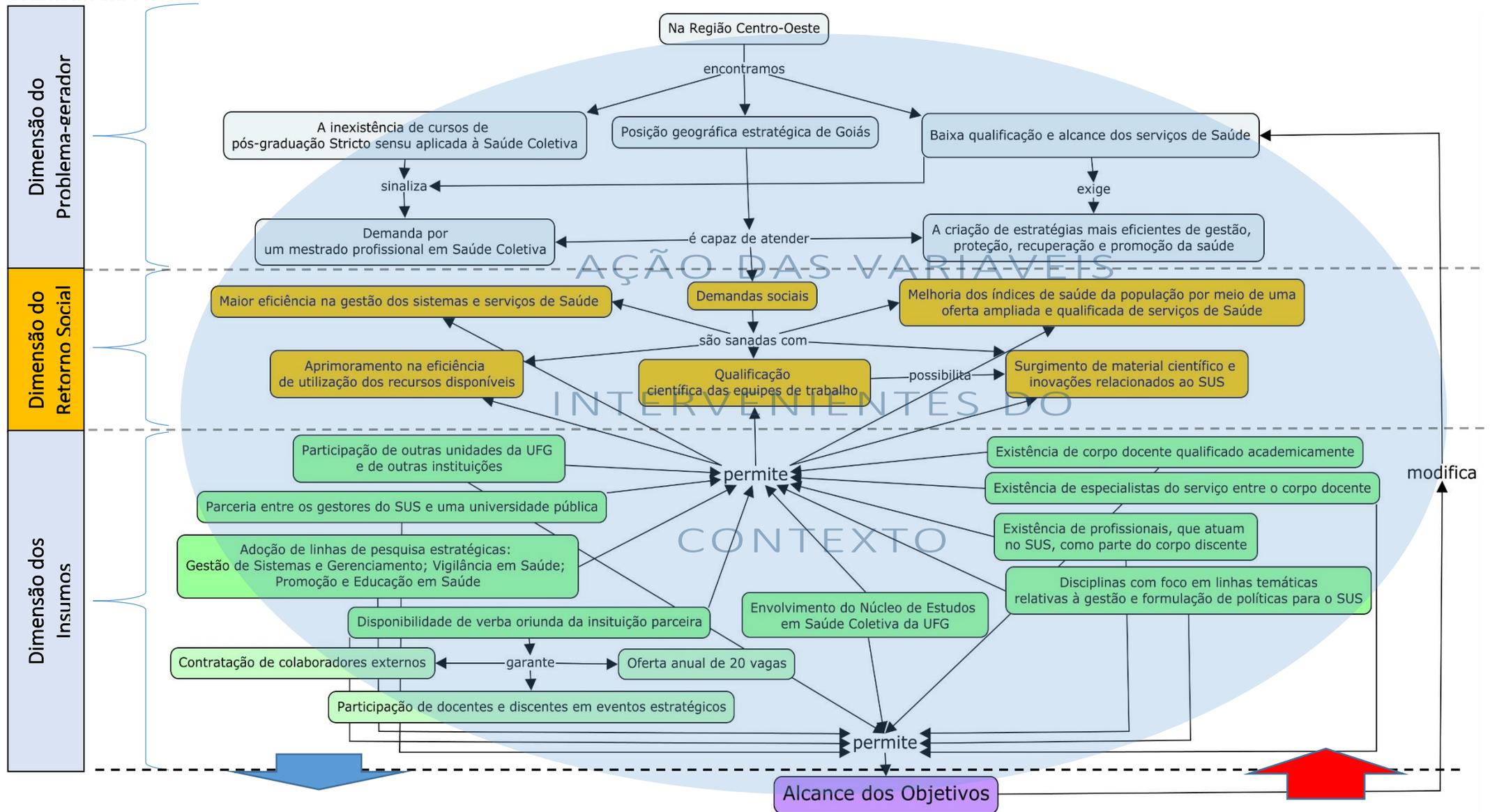
C.1- RECURSOS DE APOIO (textos, transparências, slides, vídeos...)	E	P	A	NI
34) Utilização de textos				
35) Utilização de material audiovisual diverso				
36) Linguagem compatível com os conteúdos e/ou objetivos delineados				
37) Qualidade audiovisual adequada (inteligibilidade de letras, símbolos, imagens, sons...)				
38) Quantidade e associação de informações de forma adequada no material audiovisual (ausência de poluição visual ou auditiva, de excesso de informação e de sobrecarga associativa entre imagens, sons e textos em um mesmo material)				
39) Equilíbrio entre o uso de material audiovisual expositivo e os demais momentos da aula				
40) Adequação do recurso à natureza da competência prevista nos objetivos delineados				
D- FONTES DE INFORMAÇÃO	E	P	A	NI
41) Bibliografia adequada à aprendizagem esperada				
42) Indicação de fontes alternativas de informação sobre os temas tratados no curso				
43) Apresentação de textos produzidos pelo/a próprio/a professor/a				
E- CONSIDERAÇÕES GERAIS	E	P	A	NI
44) Explicitação dos requisitos necessários à aprendizagem das competências esperadas				
45) Diálogo entre as disciplinas do currículo				
46) Adequação da carga horária aos conteúdos				
47) Adequação da carga horária ao alcance dos objetivos				
48) Estimativa de tempo gasto com cada atividade				
49) Favorecimento à aquisição de conhecimentos científicos				
50) Favorecimento ao desenvolvimento do raciocínio científico para a pesquisa				
51) Favorecimento ao desenvolvimento do raciocínio científico aplicado à inovação e à crítica no serviço				
52) Busca de desenvolvimento de protocolos, procedimentos e processos aplicáveis ao serviço				
53) Foco sobre aspectos da gestão dos sistemas de Saúde				
54) Estruturação formal do plano com elementos (ementa, objetivos, competências, indicadores de desempenho, metodologia, conteúdos, cronograma, avaliação, insumos, bibliografia) capazes de fornecer informações suficientes para a análise				

Apêndice E

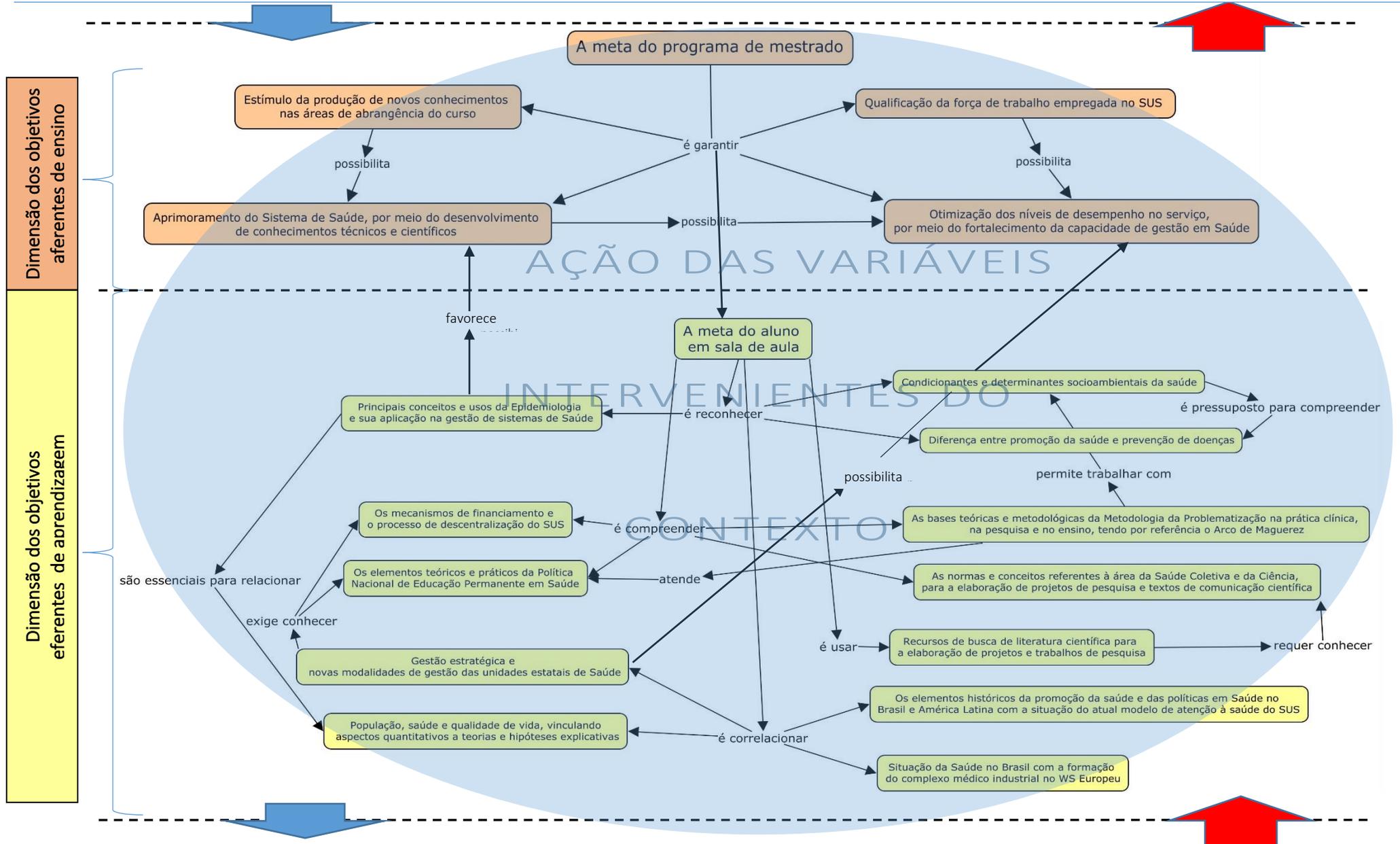
E1: Gráfico Lógico para mestrados profissionais: sumário do Mapa Lógico MPSC-UFG com as relações sociotécnicas de seus componentes



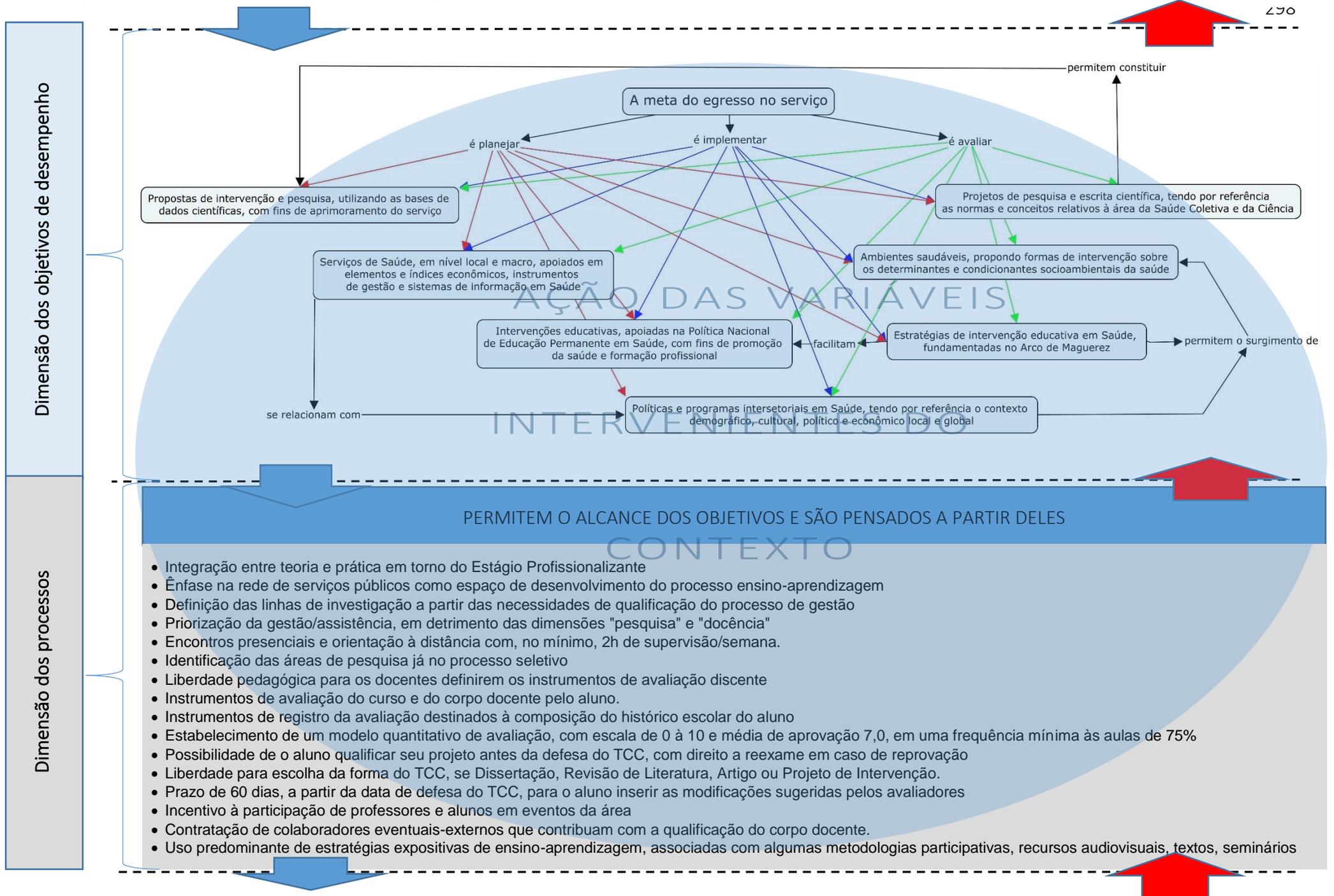
E2: Mapa Lógico do programa de mestrado profissional em Saúde Coletiva UFG: estrutura de contexto (problema-gerador e insumos) e de horizontes (retorno social)

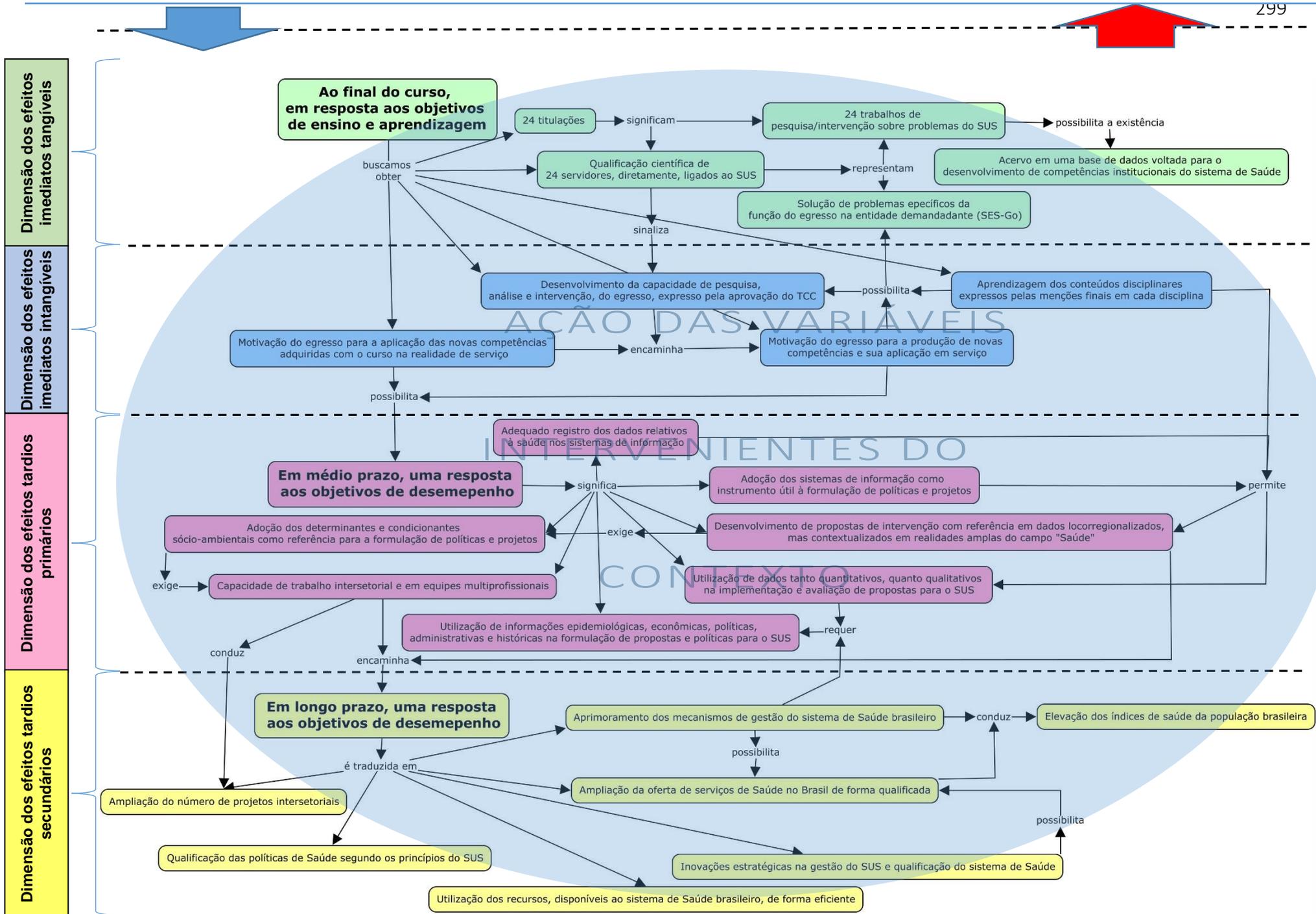


E3: Mapa Lógico do programa de mestrado profissional em Saúde Coletiva UFG: estrutura dos horizontes (objetivos de ensino e aprendizagem)



E4: Mapa Lógico do programa de mestrado profissional em Saúde Coletiva UFG: estrutura dos horizontes (objetivos de desempenho) e dos





E6-Roteiro de entrevista semiestruturado sobre a percepção dos atores do MPSC-UFG

Momento 1- 5 minutos: Apresentação do instrumento e explicações sobre a dinâmica da entrevista e a estrutura, conteúdo e origem do instrumento.	
Momento 2- 55 minutos: Entrega do instrumento para análise, seguida de aplicação oral das questões focais abaixo	
Avaliação do Cenário	Qual o método de avaliação do cenário empregado para se planejar a intervenção?
Dimensão do Problema-gerador	Quais eram as necessidades sociais, as prioridades e os elementos que justificavam, fundamentavam e possibilitavam a existência da intervenção?
Dimensão dos Insumos	Quais eram as condições objetivas e subjetivas concretas, que permitiam uma resposta da intervenção às necessidades e prioridades identificadas?
Dimensão do Retorno Social	Que respostas (o quê?, como?, por quê?) a sociedade poderia esperar da intervenção em atendimento às demandas e prioridades identificadas?
Dimensão dos objetivos de Ensino	O que deveria ser considerado como metas gerais para a intervenção?
Dimensão dos objetivos de aprendizagem	O que deveria ser considerado como meta a ser atingida pelo docente em sala de aula?
Dimensão dos objetivos de desempenho	O que deveria ser estabelecido como meta de desempenho do egresso no serviço?
Dimensão dos processos	Quais as ações, estratégias, instrumentos, condições, prioridades existentes para a materialização dos objetivos almejados para a intervenção?
Dimensão dos efeitos imediatos tangíveis	Que produtos deveriam ser obtidos no encerramento da intervenção? (curto prazo)
Dimensão dos efeitos imediatos intangíveis	Que conhecimentos, juízos e atitudes o egresso deveria manifestar no encerramento da intervenção? (curto prazo)
Dimensão dos efeitos tardios primários	Que competências deveriam ser esperadas do egresso no serviço em razão da intervenção? (curto-médio prazo)
Dimensão dos efeitos tardios secundários	Que modificações deveriam ser esperadas sobre o contexto de inserção profissional do egresso em razão da intervenção? (longo prazo)
Plano das variáveis de contexto	Quais variáveis de contexto podem explicar ou justificar os resultados obtidos com a intervenção?
Momento 3- 15 minutos: Apresentação oral das questões complementares abaixo	
Como a produção e os resultados do MPSC-UFG têm sido socializados (publicados ou comunicados)?	
Por que dedicar esforço na direção de um mestrado profissional?	

Apêndice F

F1-Orientações e escalas para preenchimento da seção 1 (questionário bidimensional)

A seção 1 do presente instrumento refere-se toda ela à primeira turma (2010-2012) do Mestrado Profissional em Saúde Coletiva do convênio UFG-SES/Go, devendo ser esta a referência para respondê-lo. Ele é dividido em quatro grupos (categorias) de itens, que não se limitam ao ambiente da Universidade, podendo se referir, também, ao ambiente de serviço do egresso. Assim, três desses grupos referem-se à esfera do programa, incluindo o currículo, os docentes, a Universidade e a Secretaria de Saúde, e um à esfera do egresso, em nível pessoal, acadêmico e profissional. Cada item deve ser julgado conforme três variáveis: Percepção empírica (E), Percepção teórica (T) e Hierarquia de importância (H). Escolha uma alternativa da escala para cada item, em cada variável. Não há respostas certas ou erradas. Em média, são necessários apenas 45 minutos para finalizar.

VARIÁVEL 1: Percepção empírica (E) do curso: julgamento de quanto do item considerado ocorreu de fato como uma característica observável do curso. Se você considera que o item do questionário caracterizou de forma extrema o curso, marque 5. Se em sua percepção e entendimento pessoal a afirmativa não foi uma característica do curso, marque 1. Para casos intermediários, em que sua opinião se situa entre “Não foi uma característica do curso” e “Foi uma característica extrema do curso”, marque 2, 3 ou 4.

Escala de pontuação 1				
Não foi uma característica do curso	Caracterizou pouco o curso	Caracterizou mais ou menos o curso	Caracterizou muito o curso	Foi uma característica extrema do curso
1	2	3	4	5

VARIÁVEL 2: Percepção teórica (T) do item: julgamento teórico e hipotético sobre a importância do item como um elemento desejado em uma situação ideal. Se você considera que o item possui grande relevância e, por isso, deveria ocorrer sua inclusão inquestionável em uma proposta ideal de curso (planejamento, implementação e resultados), marque 5. Se você discorda totalmente sobre a relevância de incluir o item no projeto do curso, marque 1. Para casos intermediários, cuja relevância se situa entre

Escala de pontuação 2				
Nenhuma relevância	Baixa relevância	Média relevância	Alta relevância	Extrema relevância
1	2	3	4	5

VARIÁVEL 3: Hierarquia de importância (H) do item ou da categoria: ranqueamento do elemento (item ou categoria) em relação aos seus pares, no conjunto considerado. Conforme escala abaixo, no questionário, insira valor 10 para o item mais importante dentro de cada categoria e, nas linhas ao final, faça o mesmo para a categoria considerada a mais importante dentre as demais. Nas células restantes correspondentes a esta variável, insira um valor não repetido entre 1 e 9,9, de modo a formar um ranking decrescente entre os elementos.

Escala de pontuação 3		
Menos importante	Distribuição dos casos intermediários conforme importância relativa, em um ranking	Mais importante
1,0	1,1 à 9,9	10,0

F 2-Seção 1: Questionário de percepção bidimensional sobre o curso de mestrado profissional em Saúde Coletiva do convênio UFG-SES/-Go - turma 2010-2102. 03

Conforme as escalas de pontuação apresentadas, insira um valor inteiro de 1 a 5 nas células da coluna E (Percepção Empírica) e da coluna T (Percepção Teórica). Na coluna H (Hierarquia), insira valor 10 para o item mais importante dentro de cada categoria e, nas quatro últimas linhas, faça o mesmo para a categoria considerada a mais importante dentre as demais. Nas células restantes correspondentes à variável H, insira um valor não repetido entre 1 e 9,9, de modo a formar um ranking decrescente entre os elementos.

PRIMEIRA DIMENSÃO: CATEGORIAS E ITENS		E	T	H
<i>CATEGORIA I- CARACTERÍSTICAS CURRICULARES</i>				
1	Compatibilização da carga horária do curso com o alcance dos objetivos de cada disciplina.			
2	Envolvimento de professores de outras unidades acadêmicas da universidade na implementação do curso.			
3	Envolvimento de outras instituições, que não a universidade e a Secretaria de Saúde, no desenvolvimento do curso.			
4	Adequação das linhas de pesquisa ao perfil do público-alvo.			
5	Participação de representantes da Secretaria de Saúde no planejamento e na formulação do programa de mestrado.			
6	Planejamento interinstitucional do programa de mestrado por meio de consensos entre Secretaria de Saúde e Universidade.			
7	Adequação dos conteúdos disciplinares à proposta de conhecimento aplicado ao serviço.			
8	Limitação de conteúdos às demandas macropolíticas e aos princípios do SUS, nas disciplinas do curso.			
9	Inclusão de conteúdos relativos a demandas específicas do serviço na Secretaria de Saúde, em disciplinas do curso.			
10	Valorização de aspectos científicos da formação acadêmica e de pesquisa, nos conteúdos das disciplinas do curso.			
11	Indicação explícita, nos objetivos das disciplinas, sobre o que o egresso deve ser capaz de realizar, como servidor na Secretaria de Saúde.			
12	Uso de estratégias de ensino-aprendizagem com participação ativa do aluno e centralizadas no debate em sala de aula.			
13	Uso de estratégias de ensino-aprendizagem que privilegiem o estudo de casos e situações concretas aplicadas ao serviço.			
14	Realização de estudos sobre Saúde Coletiva a partir de autores no âmbito das humanidades (Sociologia, Filosofia, Antropologia, Ciência Social, Artes, Literatura, etc).			
15	Integração entre teoria e prática por meio do Estágio Profissionalizante.			
16	Flexibilidade para a escolha do formato do TCC (dissertação, artigo ou projeto de intervenção).			
<i>CATEGORIA II- CARACTERÍSTICAS DO CORPO DOCENTE</i>				
17	Compatibilização da produção intelectual docente com os objetivos, linhas de pesquisa e conteúdos do programa.			
18	Participação ativa, no curso, de docentes que atuam no SUS como profissionais de Saúde.			
19	Desempenho docente adequado aos objetivos do programa e conteúdos da disciplina.			
20	Participação ativa, no curso, de docentes que atuam no SUS como gestores ou profissionais da área administrativa.			
<i>CATEGORIA III- CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS</i>				
21	Disponibilização adequada de recursos institucionais financeiros para a realização do curso e atendimento de seus objetivos como mestrado profissional.			
22	Disponibilização adequada de recursos físicos e materiais, na universidade, para a realização dos objetivos propostos para o curso.			
23	Compatibilidade das condições físicas e materiais, na Secretaria de Saúde, com a aplicação das habilidades aprendidas no curso.			
24	Indicação, pela Secretaria de Saúde, de servidores como público alvo do curso, conforme necessidades institucionais do serviço.			
25	Oportunização e incentivo à aplicação das habilidades adquiridas durante o mestrado, após o retorno do egresso às suas funções laborais.			
26	Apoio da Secretaria de Saúde para viabilizar a participação do servidor no curso durante sua ocorrência.			
27	Apoio e acolhida, por parte das chefias imediatas dos egressos, na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.			
28	Apoio e acolhida, das chefias superiores na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.			
29	Apoio e acolhida, por parte de colegas do egresso, na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.			
30	Aprimoramento no desempenho de colegas do egresso, na Secretaria de Saúde, sob sua influência como pós-graduado multiplicador e incentivador, mesmo que indiretamente.			
31	Ampliação e aprimoramento da oferta de serviços e produtos finais da Secretaria de Saúde para o cidadão como resultado direto ou indireto das ações dos egressos, como multiplicadores e em razão do curso.			

PRIMEIRA DIMENSÃO: CATEGORIAS E ITENS		E	T	H
<i>CATEGORIA IV- CARACTERÍSTICAS DO EGRESSO</i>				
32	Melhoria das habilidades sociais do egresso, após o curso (relações pessoais, tolerância com o diferente, reconhecimento da diversidade, racionalização e planejamento de ações, compartilhamento da aprendizagem, diagnóstico situacional, amadurecimento psicológico e intelectual, etc...).			
33	Elevação da predisposição do egresso em expor a si e às suas ideias, ainda que sejam discordantes da opinião geral.			
34	Incremento na capacidade do egresso em receber críticas.			
35	Melhoria da autoestima do egresso após o curso.			
36	Melhoria na pro-atividade do egresso em questões como liderança, prospecção, criatividade, proposição de ideias, busca de inovação, perseverança, proximidade, automotivação, organização e autoaperfeiçoamento.			
37	Incremento na habilidade do egresso para falar em público após o curso.			
38	Melhoria na habilidade do egresso para articular ideias, conceitos, sugestões e conclusões.			
39	Melhoria na habilidade do egresso para estabelecer críticas fundamentadas.			
40	Melhoria na habilidade do egresso para resolver problemas e propor soluções.			
41	Aprendizagem, pelo egresso, das técnicas, conceitos e teorias apresentadas no curso.			
42	Compatibilização da qualificação científica, recebida pelo egresso, a uma pós-graduação <i>Stricto sensu</i> .			
43	Compatibilização da produção intelectual do egresso com os objetivos, linhas de pesquisa e conteúdos do programa.			
44	Elaboração, pelo egresso, de relatórios de avaliação, processos, intervenções, projetos ou políticas no âmbito da Secretaria de Saúde e decorrentes da aprendizagem no curso.			
45	Relação direta do TCC defendido pelo egresso com as atividades diárias de serviço a serem executadas por ele em sua unidade de trabalho.			
46	Uso efetivo dos resultados da pesquisa (TCC) na melhoria do serviço na Secretaria de Saúde, pelo egresso ou outra pessoa.			
47	Utilização, pelo egresso, da aprendizagem ocorrida no curso para a superação de problemas no serviço.			
48	Utilização, pelo egresso, dos sistemas de informação em Saúde para o planejamento de ações estratégicas no âmbito da Secretaria de Saúde, como resultado do curso.			
49	Utilização, pelo egresso, de indicadores e índices socioeconômicos para o planejamento de ações estratégicas no âmbito da Secretaria de Saúde, como resultado do curso.			
50	Melhoria da habilidade do egresso em mediar ou estabelecer negociações de pontos de vista e posições divergentes no serviço.			
51	Motivação e desejo de aplicar no serviço conhecimentos e habilidades aprendidas no curso pelo egresso.			
52	Atribuição institucional de novas responsabilidades ao egresso em seu local de trabalho, como resultado da pós-graduação.			
53	Incremento na habilidade do egresso para trabalhar em equipe multiprofissional.			
54	Aprimoramento da capacidade do egresso em buscar ou sugerir a solução de problemas no serviço com o uso de teorias e métodos científicos de pesquisa.			
55	Melhoria na habilidade do egresso para aplicar métodos organizados e sistemáticos na constituição de processos, soluções e estratégias no serviço.			
SEGUNDA DIMENSÃO: CATEGORIAS				H
I	CARACTERÍSTICAS CURRICULARES			
II	CARACTERÍSTICAS DO CORPO DOCENTE			
III	CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS			
IV	CARACTERÍSTICAS DO EGRESSO			

F 3-Seção 2: Questionário para registro do perfil sociodemográfico do respondente

Orientações de preenchimento: Leia com atenção os itens de 1 a 8 abaixo e preencha as lacunas com suas informações pessoais, profissionais e acadêmicas ou com um "X", quando pertinente.

1- Sexo: _____

2- Idade em 2012: _____

3- Instituição do principal vínculo profissional entre 2010-2012:

3.1-Tipo Pública

Privada Mista

3.2- Hoje é outra? Não

Sim. Qual? _____

3.3-Acumula funções profissionais na Secretaria de Saúde e no curso de mestrado? Não

Sim. Desde quando? _____

4- Principal atividade profissional (função) entre 2010-2012:

4.1- Hoje é outra? Não

Sim. Qual? _____

5- Tipo de vínculo empregatício (celetista, estatutário, contrato...) entre 2010-2012: _____

5.1- Hoje é outro? Não

Sim. Qual? _____

6- Curso de graduação: _____

6.1- Ano de graduação: _____

7- Maior grau de titulação em 2010: _____

7.1- Ano dessa titulação: _____

8-Houve publicação de artigo, livro, capítulo de livro ou outra decorrente de dissertação produzida no mestrado profissional em Saúde Coletiva?

Sim

Não

Se sim, especifique onde pode ser encontrada:

Apêndice G

Dados sociodemográficos dos participantes da pesquisa

Respondente	Cidade anterior	Cidade posterior	Graduação	Titulação	Faixa etária	Sexo
Egressos	Anápolis**	Goiânia	Fisioterapia	Especialização	31-35 anos	Mulher
	Goiânia***	Goiânia	Farmácia	Especialização	31-35 anos	Mulher
	Itapuranga**	Anápolis	Educação Física	Especialização	26-30 anos	Homem
	Goiânia**	Goiânia	Odontologia	Especialização	41-45 anos	Homem
	Goiânia**	Goiânia	Medicina	Especialização	41-45 anos	Homem
	Goiânia***	Goiânia	Enfermagem	Especialização	41-45 anos	Mulher
	Goiânia**	Goiânia	Odontologia	Especialização	41-45 anos	Mulher
	Goiânia***	Goiânia	Enfermagem	Especialização	36-40 anos	Mulher
	Goiânia**	Goiânia	Enfermagem	Especialização	26-30 anos	Mulher
	Jataí***	Jataí	Enfermagem	Especialização	41-45 anos	Mulher
	Goiânia***	Goiânia	Medicina	Especialização	31-35 anos	Mulher
	Goiânia***	Goiânia	Enfermagem	Especialização	>45 anos	Mulher
	Goiânia**	Goiânia	Enfermagem	Especialização	31-35 anos	Mulher
	Goiânia***	Goiânia	Odontologia	Especialização	31-35 anos	Mulher
	Goiânia***	Goiânia	Medicina	Graduação	31-35 anos	Homem
	Ap. de Goiânia***	Goiânia	Nutrição	Especialização	>45 anos	Mulher
Professores	Goiânia**	Goiânia	Medicina	Doutorado	>45 anos	Homem
	Goiânia**	Goiânia	Biomedicina	Doutorado	41-45 anos	Mulher
	Goiânia*	Goiânia	Odontologia	Doutorado	>45 anos	Mulher
	Goiânia**	Goiânia	Medicina	Doutorado	41-45 anos	Mulher
	Goiânia**	Goiânia	Ciências sociais	Doutorado	>45 anos	Mulher
	Goiânia**	Goiânia	Enfermagem	Doutorado	>45 anos	Mulher
	Goiânia***	Goiânia	Enfermagem	Doutorado	41-45 anos	Mulher
	Goiânia***	Goiânia	Odontologia	Doutorado	41-45 anos	Mulher
	Goiânia**	Goiânia	Odontologia	Doutorado	>45 anos	Mulher
Servidores	Goiânia**	Goiânia	Odontologia	Doutorado	>45 anos	Mulher
	Goiânia***	Goiânia	Odontologia	Especialização	41-45 anos	Homem
	Goiânia**	Goiânia	Nutrição	Mestrado	>45 anos	Mulher
	Goiânia*	Goiânia	Nutrição	Especialização	41-45 anos	Mulher
	Goiânia**	Goiânia	Psicologia	Doutorado	>45 anos	Homem
	Goiânia**	Goiânia	Não informado	Especialização	41-45 anos	Homem
	Goiânia*	Goiânia	Não informado	Especialização	41-45 anos	Mulher
	Goiânia*	Goiânia	Odontologia	Doutorado	41-45 anos	Mulher
	Goiânia**	Goiânia	Odontologia	Mestrado	>45 anos	Mulher

G1-Planilha de dados pessoais, profissionais e acadêmicos. As menções *anterior* e *posterior* são referências aos locais de trabalho que antecederam e sucederam o mestrado. Legenda: *Participou só da entrevista/**Participou de ambos/***Participou só do questionário.

Respondente	Função anterior	Função posterior	Instituição anterior	Instituição posterior	Vínculo anterior	Vínculo posterior
Egressos	Assistência em Saúde**	Assistência em Saúde	SMS	Outros	Estatutário	Celetista
	Assistência em Saúde	Assistência em Saúde	SMS	SMS	Estatutário	Estatutário
	Coordenação Pedagógica**	Docência Superior	SMS	Outros	Contrato temporário	Celetista
	Assistência em Saúde**	Assistência em Saúde	SMS	SMS	Estatutário	Estatutário
	Assistência em Saúde**	Assistência em Saúde	UFG	UFG	Estatutário	Estatutário
	Assistência em Saúde	Assistência em Saúde	SMS	SMS	Estatutário	Estatutário
	Assistência em Saúde**	Assistência em Saúde	IFG	IFG	Estatutário	Estatutário
	Gestora de RH	Assistência em Saúde	SMARH	UFG	Estatutário	Estatutário
	Assistência em Saúde**	Assistência em Saúde	UFG	UFG	Estatutário	Estatutário
	Gestão Técnica em Saúde	Gestão Técnica em Saúde	SMS	SMS	Estatutário	Estatutário
	Assistência em Saúde	Gestão Técnica em Saúde	SMS	SMS	Estatutário	Estatutário
	Assistência em Saúde	Assistência em Saúde	UFG	UFG	Estatutário	Estatutário
	Assistência em Saúde	Assistência em Saúde	SES-Go	SES-Go	Estatutário	Estatutário
	Assistência em Saúde	Assistência em Saúde	Outros	Outros	Outros	Outros
	Gestão Técnica em Saúde	Assistência em Saúde	SMS	SMS	Estatutário	Estatutário
	Gestão Técnica em Saúde	Gestão Técnica em Saúde	SMS	SMS	Estatutário	Estatutário
Professores	Docência Superior**	Docência Superior	UFG	UFG	Estatutário	Estatutário
	Docência Superior**	Docência Superior	UFG	UFG	Estatutário	Estatutário
	Docência Superior*	Docência Superior	UFG	UFG	Estatutário	Estatutário
	Docência Superior**	Docência Superior	UFG	UFG	Estatutário	Estatutário
	Docência Superior**	Docência Superior	UFG	UFG	Estatutário	Estatutário
	Docência Superior**	Docência Superior	UFG	UFG	Estatutário	Estatutário
	Docência Superior***	Docência Superior	UFG	UFG	Estatutário	Estatutário
	Docência Superior***	Docência Superior	UFG	UFG	Estatutário	Estatutário
	Docência Superior**	Docência Superior	UFG	Outros	Estatutário	Celetista
Servidores	Gestão Técnica em Saúde**	Docência Superior	SES	UFG	Estatutário	Estatutário
	Servidor técnico***	Servidor técnico	SES	SES	Estatutário	Estatutário
	Servidor docente**	Servidor docente	SES	SES	Estatutário	Estatutário
	Servidor técnico*	Servidor técnico	SES	SES	Estatutário	Estatutário
	Servidor docente**	Servidor docente	SES	SES	Estatutário	Estatutário
	Servidor técnico**	Servidor técnico	SES	SES	Estatutário	Estatutário
	Servidor técnico*	Servidor técnico	SES	SES	Estatutário	Estatutário
	Servidor docente*	Servidor docente	SES	SES	Estatutário	Estatutário
Servidor docente**	Servidor docente	SES	SES	Estatutário	Estatutário	

G2-Planilha de dados profissionais. As menções *anterior* e *posterior* são referências aos momentos que antecederam e sucederam o mestrado. Legenda: *Participou só da entrevista/**Participou de ambos/**Participou só do questionário.

Apêndice H

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Você está sendo convidado a participar voluntariamente de uma pesquisa que se relaciona com vários aspectos da sua vida no que se refere ao mestrado profissional Universidade Federal de Goiás/Secretaria de Estado da Saúde de Goiás. A presente pesquisa, desenvolvida pelo doutorando Walner Mamede, já aprovada pelo Conselho de Ética, pela administração da Universidade e pela Secretaria de Estado da Saúde, segundo as diretrizes da Res. 466/12, do CNS, está sob a coordenação da Profa. Dra. Gardênia da Silva Abbad (Universidade de Brasília). Trata-se de uma pesquisa de doutorado, de âmbito acadêmico e não da instituição à qual está vinculado; assim, os resultados individuais são privativos do pesquisador, que os manterá em sigilo, e serão analisados fora da instituição e esta não terá acesso às informações individuais que você nos fornecer. Os arquivos de som produzidos não serão divulgados, também não serão utilizados na pesquisa senão para consulta ou transcrição. As técnicas de investigação e sua participação não trazem risco (ético, psicológico, físico, etc) ou sofrimento à você, dessa forma você precisará dispor apenas do seu tempo para as atividades. Todas as informações serão mantidas em sigilo, divulgando-se os resultados da pesquisa apenas sob a forma de dados globais, sem identificar individualmente os participantes. A qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa, sem qualquer implicação ou prejuízo a si próprio. Ao participar deste estudo, você não terá qualquer ônus, bem como não obterá qualquer bônus de forma particular. Apenas estará contribuindo para o conhecimento científico sobre o tema. O pesquisador se coloca disponível para eventuais dúvidas e necessidades, por meio do telefone (61)81027848 e do e-mail walnermamede@gmail.com. O contato do Comitê de Ética (CEP/IH) é cep_ih@unb.br. Sendo o que se apresenta, contamos com sua participação.

DATA:


 Pesquisador
 Walner Mamede

Universidade de Brasília
 Instituto de Psicologia
 Doutorado em Psicologia e Ensino na Saúde

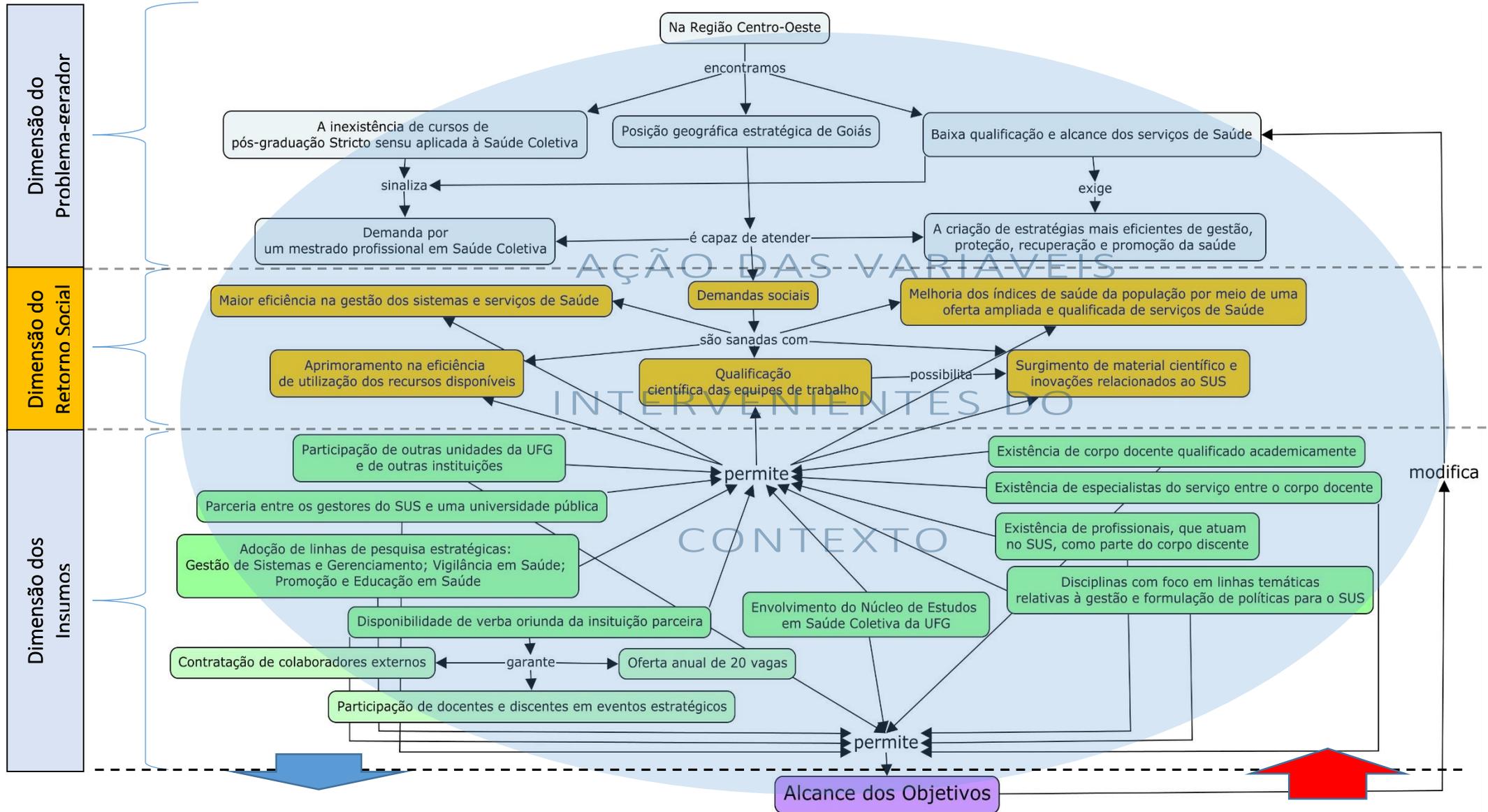
Voluntário

CONSENTIMENTO

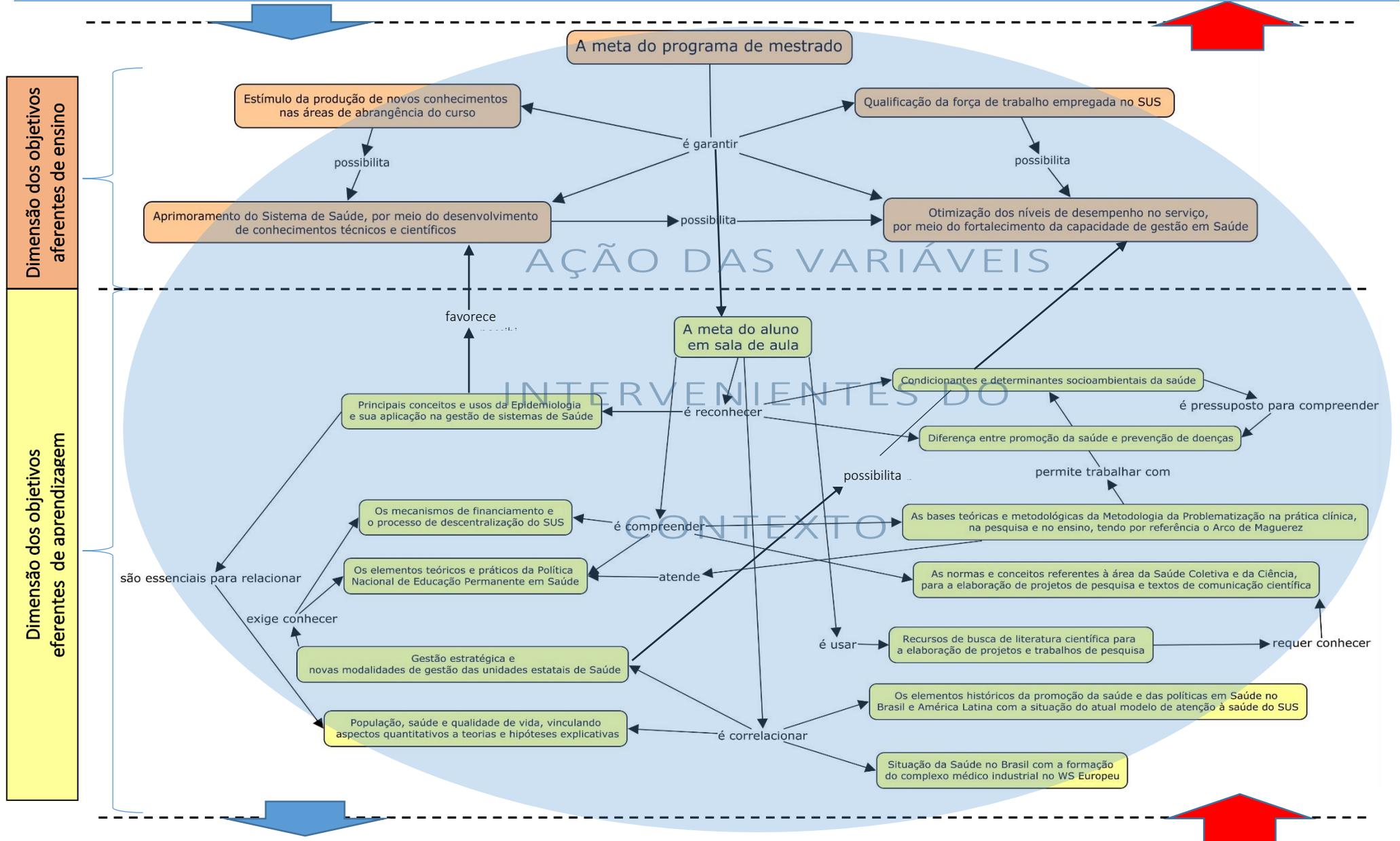
- A partir das informações recebidas, declaro estar disposto a participar livremente desta pesquisa, pelo que me disponho a prosseguir com o preenchimento dos questionários e participar de entrevistas.
- A partir das informações recebidas, declaro não estar disposto a participar desta pesquisa.

Apêndice I

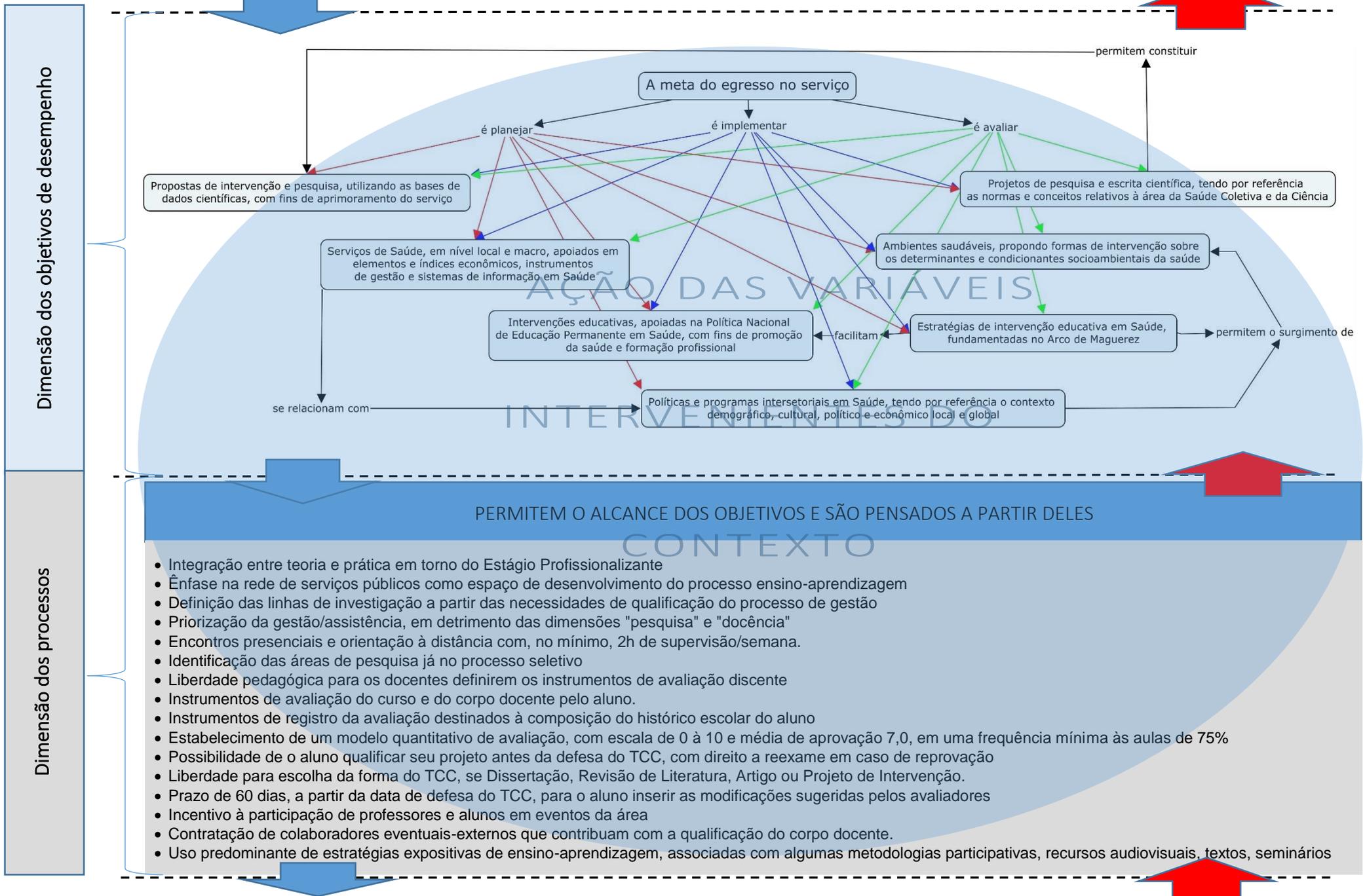
II-Mapa Lógico do programa de mestrado profissional em Saúde Coletiva UFG: estrutura de contexto (problema-gerador e insumos) e de horizontes (retorno social)

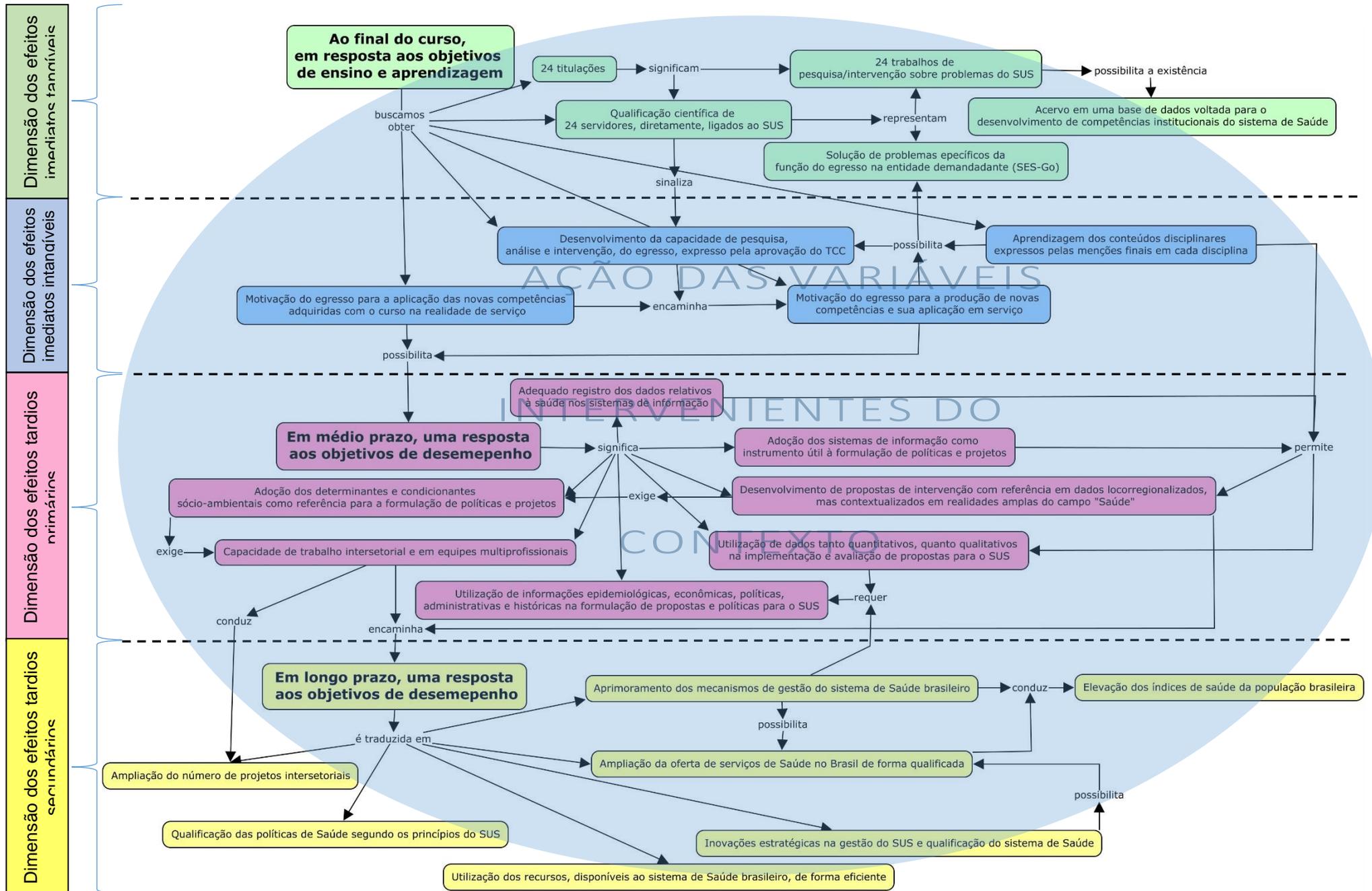


I2-Mapa Lógico do programa de mestrado profissional em Saúde Coletiva UFG: estrutura dos horizontes (objetivos de ensino e aprendizagem)



13-Mapa Lógico do programa de mestrado profissional em Saúde Coletiva UFG: estrutura dos horizontes (objetivos de desempenho) e dos processos





Apêndice J

J1-Compilação das respostas de egressos, em médias, para as diferentes variáveis, bem como dos valores de lacuna, prevalência e medidas de dispersão calculados a partir das médias

Categoria	Item	Médias de valores originais			Valores derivados			E		T		H		
		E	T	H	L*	W**	P***	DP	CV	DP	CV	DP	CV	
I	1	Compatibilização da carga horária do curso com o alcance dos objetivos de cada disciplina.	3,81	4,50	8,34	-0,69	6,27	-4,31	0,75	0,20	0,52	0,11	2,12	0,25
	2	Envolvimento de professores de outras unidades acadêmicas da universidade na implementação do curso.	3,81	4,13	8,26	-0,31	6,21	-1,94	0,83	0,22	0,72	0,17	2,05	0,25
	3	Envolvimento de outras instituições, que não a universidade e a Secretaria de Saúde, no desenvolvimento do curso.	2,75	3,63	8,06	-0,88	6,06	-5,30	1,00	0,36	0,81	0,22	1,51	0,19
	4	Adequação das linhas de pesquisa ao perfil do público-alvo.	4,44	4,56	8,77	-0,13	6,59	-0,82	0,89	0,20	0,51	0,11	0,79	0,09
	5	Participação de representantes da Secretaria de Saúde no planejamento e na formulação do programa de mestrado.	3,50	4,06	7,73	-0,56	5,81	-3,27	0,97	0,28	0,85	0,21	2,32	0,30
	6	Planejamento interinstitucional do programa de mestrado por meio de consensos entre Secretaria de Saúde e Universidade.	3,88	4,25	7,94	-0,38	5,97	-2,24	0,96	0,25	0,86	0,20	2,25	0,28
	7	Adequação dos conteúdos disciplinares à proposta de conhecimento aplicado ao serviço.	4,38	4,88	9,07	-0,50	6,82	-3,41	0,81	0,18	0,50	0,10	1,52	0,17
	8	Limitação de conteúdos às demandas macropolíticas e aos princípios do SUS, nas disciplinas do curso.	3,38	4,13	7,81	-0,75	5,87	-4,40	1,02	0,30	0,89	0,21	2,20	0,28
	9	Inclusão de conteúdos relativos a demandas específicas do serviço na Secretaria de Saúde, em disciplinas do curso.	3,56	4,13	8,22	-0,56	6,18	-3,47	0,96	0,27	1,09	0,26	2,16	0,26
	10	Valorização de aspectos científicos da formação acadêmica e de pesquisa, nos conteúdos das disciplinas do curso.	4,31	4,69	9,14	-0,38	6,87	-2,58	0,95	0,22	0,60	0,13	0,87	0,10
	11	Indicação explícita, nos objetivos das disciplinas, sobre o que o egresso deve ser capaz de realizar, como servidor na Secretaria de Saúde.	3,06	3,81	7,45	-0,75	5,60	-4,20	1,18	0,39	1,17	0,31	2,48	0,33
	12	Uso de estratégias de ensino-aprendizagem com participação ativa do aluno e centralizadas no debate em sala de aula.	4,25	4,38	8,73	-0,13	6,56	-0,82	0,86	0,20	0,62	0,14	1,66	0,19
	13	Uso de estratégias de ensino-aprendizagem que privilegiem o estudo de casos e situações concretas aplicadas ao serviço.	3,94	4,50	9,32	-0,56	7,00	-3,94	1,24	0,31	0,73	0,16	0,91	0,10
	14	Realização de estudos sobre Saúde Coletiva a partir de autores no âmbito das humanidades (Sociologia, Filosofia, Antropologia, Ciência Social, Artes, Literatura, etc).	3,75	4,25	7,96	-0,50	5,98	-2,99	1,18	0,32	0,86	0,20	1,80	0,23
	15	Integração entre teoria e prática por meio do Estágio Profissionalizante.	2,25	3,69	7,84	-1,44	5,90	-8,47	1,39	0,62	1,25	0,34	2,41	0,31
16	Flexibilidade para a escolha do formato do TCC (dissertação, artigo ou projeto de intervenção).	3,88	4,31	8,42	-0,44	6,33	-2,77	1,15	0,30	0,87	0,20	1,79	0,21	
II	17	Compatibilização da produção intelectual docente com os objetivos, linhas de pesquisa e conteúdos do programa.	4,31	4,81	9,40	-0,50	25,98	-12,99	0,60	0,14	0,40	0,08	0,87	0,09
	18	Participação ativa, no curso, de docentes que atuam no SUS como profissionais de Saúde.	3,63	4,31	8,66	-0,69	23,93	-16,45	1,15	0,32	0,79	0,18	2,38	0,27
	19	Desempenho docente adequado aos objetivos do programa e conteúdos da disciplina.	4,38	4,75	9,53	-0,38	26,33	-9,87	0,62	0,14	0,45	0,09	0,72	0,08
	20	Participação ativa, no curso, de docentes que atuam no SUS como gestores e profissionais da área administrativa.	3,63	4,19	8,59	-0,56	23,76	-13,36	1,20	0,33	0,91	0,22	2,16	0,25
III	21	Disponibilização adequada de recursos institucionais financeiros para a realização do curso e atendimento de seus objetivos como mestrado profissional.	3,50	4,63	9,29	-1,13	9,52	-10,71	1,03	0,30	0,50	0,11	0,68	0,07
	22	Disponibilização adequada de recursos físicos e materiais, na universidade, para a realização dos objetivos propostos para o curso.	3,88	4,75	9,25	-0,88	9,48	-8,29	0,89	0,23	0,45	0,09	0,59	0,06
	23	Compatibilidade das condições físicas e materiais, na Secretaria de Saúde, com a aplicação das habilidades aprendidas no curso.	2,75	4,31	8,42	-1,56	8,63	-13,48	1,00	0,36	0,79	0,18	2,14	0,25
	24	Indicação, pela Secretaria de Saúde, de servidores como público alvo do curso, conforme necessidades institucionais do serviço.	2,81	3,63	7,78	-0,81	7,97	-6,47	1,47	0,52	1,31	0,36	2,81	0,36
	25	Oportunização e incentivo à aplicação das habilidades adquiridas durante o mestrado, após o retorno do egresso às suas funções laborais.	3,56	4,75	9,34	-1,19	9,57	-11,37	1,21	0,34	0,45	0,09	0,62	0,07
	26	Apoio da Secretaria de Saúde para viabilizar a participação do servidor no curso durante sua ocorrência.	3,38	4,69	9,46	-1,31	9,70	-12,73	1,36	0,40	0,70	0,15	0,52	0,06
	27	Apoio e acolhida, por parte das chefias imediatas dos egressos, na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	3,44	4,38	9,24	-0,94	9,47	-8,87	1,36	0,40	1,09	0,25	0,99	0,11
	28	Apoio e acolhida, das chefias superiores na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	3,00	4,31	9,08	-1,31	9,31	-12,21	1,41	0,47	1,20	0,28	1,01	0,11
	29	Apoio e acolhida, por parte de colegas do egresso, na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	3,25	4,25	8,40	-1,00	8,61	-8,61	1,34	0,41	1,18	0,28	2,17	0,26
	30	Aprimoramento no desempenho de colegas do egresso, na Secretaria de Saúde, sob sua influência como pós-graduado multiplicador e incentivador, mesmo que indiretamente.	3,38	4,19	8,27	-0,81	8,47	-6,88	1,20	0,36	1,17	0,28	2,18	0,26
31	Ampliação e aprimoramento da oferta de serviços e produtos finais da Secretaria de Saúde para o cidadão como resultado direto ou indireto das ações dos egressos, como multiplicadores e em razão do curso.	2,88	4,31	9,06	-1,44	9,29	-13,35	1,09	0,38	1,01	0,24	1,71	0,19	
IV	32	Melhoria das habilidades sociais do egresso, após o curso (relações pessoais, tolerância com o diferente, reconhecimento da diversidade, racionalização e planejamento de ações, compartilhamento da aprendizagem, diagnóstico situacional, amadurecimento psicológico e intelectual, etc...).	4,50	4,56	9,14	-0,06	4,49	-0,28	0,82	0,18	0,63	0,14	0,88	0,10
	33	Elevação da predisposição do egresso em expor a si e às suas ideias, ainda que sejam discordantes da opinião geral.	4,00	4,19	8,22	-0,19	4,04	-0,76	0,89	0,22	0,91	0,22	1,69	0,21
	34	Incremento na capacidade do egresso em receber críticas.	4,06	4,13	7,75	-0,06	3,81	-0,24	0,77	0,19	0,89	0,21	1,82	0,24
	35	Melhoria da autoestima do egresso após o curso.	3,88	3,94	7,87	-0,06	3,87	-0,24	1,31	0,34	1,29	0,33	2,13	0,27
	36	Melhoria na pró-atividade do egresso em quesitos como liderança, prospecção, criatividade, proposição de ideias, busca de inovação, perseverança, flexibilidade, automotivação, organização e autoaprimoramento.	4,19	4,38	8,84	-0,19	4,34	-0,81	0,91	0,22	1,02	0,23	0,93	0,10
	37	Incremento na habilidade do egresso para falar em público após o curso.	4,00	4,25	8,11	-0,25	3,99	-1,00	0,63	0,16	0,58	0,14	1,47	0,18
	38	Melhoria na habilidade do egresso para articular ideias, conceitos, sugestões e conclusões.	4,38	4,75	8,68	-0,38	4,26	-1,60	0,62	0,14	0,58	0,12	1,20	0,14
	39	Melhoria na habilidade do egresso para estabelecer críticas fundamentadas.	4,19	4,56	8,96	-0,38	4,40	-1,65	0,75	0,18	0,63	0,14	0,64	0,07
	40	Melhoria na habilidade do egresso para resolver problemas e propor soluções.	4,31	4,63	9,16	-0,31	4,50	-1,41	0,70	0,16	0,72	0,16	0,62	0,07
	41	Aprendizagem, pelo egresso, das técnicas, conceitos e teorias apresentadas no curso.	4,31	4,69	8,74	-0,38	4,29	-1,61	0,60	0,14	0,48	0,10	1,50	0,17
	42	Compatibilização da qualificação científica, recebida pelo egresso, a uma pós-graduação <i>Stricto sensu</i> .	4,44	4,69	8,55	-0,25	4,20	-1,05	0,51	0,12	0,48	0,10	1,69	0,20
	43	Compatibilização da produção intelectual do egresso com os objetivos, linhas de pesquisa e conteúdos do programa.	4,19	4,63	8,55	-0,44	4,20	-1,84	0,66	0,16	0,50	0,11	0,95	0,11
	44	Elaboração, pelo egresso, de relatórios de avaliação, processos, intervenções, projetos ou políticas no âmbito da Secretaria de Saúde e decorrentes da aprendizagem no curso.	3,69	4,63	8,39	-0,94	4,12	-3,86	0,95	0,26	0,72	0,16	1,41	0,17
	45	Relação direta do TCC defendido pelo egresso com as atividades diárias de serviço a serem executadas por ele em sua unidade de trabalho.	3,81	4,56	8,92	-0,75	4,38	-3,29	0,91	0,24	0,63	0,14	1,19	0,13
	46	Uso efetivo dos resultados da pesquisa (TCC) na melhoria do serviço na Secretaria de Saúde, pelo egresso ou outra pessoa.	3,50	4,56	8,08	-1,06	3,97	-4,22	1,26	0,36	0,81	0,18	1,97	0,24
	47	Utilização, pelo egresso, da aprendizagem ocorrida no curso para a superação de problemas no serviço.	3,81	4,38	8,39	-0,56	4,12	-2,32	1,05	0,27	0,89	0,20	1,74	0,21
	48	Utilização, pelo egresso, dos sistemas de informação em Saúde para o planejamento de ações estratégicas no âmbito da Secretaria de Saúde, como resultado do curso.	3,81	4,44	8,24	-0,63	4,05	-2,53	0,98	0,26	0,81	0,18	1,62	0,20
	49	Utilização, pelo egresso, de indicadores e índices socioeconômicos para o planejamento de ações estratégicas no âmbito da Secretaria de Saúde, como resultado do curso.	3,75	4,44	8,11	-0,69	3,99	-2,74	0,93	0,25	0,81	0,18	2,05	0,25
50	Melhoria da habilidade do egresso em mediar ou estabelecer negociações de pontos de vista e posições divergentes no serviço.	3,63	4,38	8,16	-0,75	4,01	-3,01	0,96	0,26	0,81	0,18	2,23	0,27	
51	Motivação e desejo de aplicar no serviço conhecimentos e habilidades aprendidas no curso pelo egresso.	4,00	4,56	8,68	-0,56	4,27	-2,40	1,10	0,27	0,73	0,16	1,31	0,15	
52	Atribuição institucional de novas responsabilidades ao egresso em seu local de trabalho, como resultado da pós-graduação.	3,25	4,44	7,81	-1,19	3,84	-4,56	1,18	0,36	1,03	0,23	1,93	0,25	
53	Incremento na habilidade do egresso para trabalhar em equipe multiprofissional.	4,31	4,69	8,63	-0,38	4,24	-1,59	0,70	0,16	0,48	0,10	1,49	0,17	
54	Aprimoramento da capacidade do egresso em buscar ou sugerir a solução de problemas no serviço com o uso de teorias e métodos científicos de pesquisa.	4,38	4,63	8,83	-0,25	4,34	-1,08	0,62	0,14	0,62	0,13	0,84	0,10	
55	Melhoria na habilidade do egresso para aplicar métodos organizados e sistemáticos na constituição de processos, soluções e estratégias no serviço.	4,13	4,50	8,74	-0,38	4,29	-1,61	0,72	0,17	0,63	0,14	0,85	0,10	

Quadro-síntese dos itens com a compilação (médias) das respostas dos egressos, com n=16, onde: E=percepção empírica; T=percepção teórica; H=hierarquia intragrupo; L=lacuna; W=peso; P=prevalência; DP=desvio-padrão; CV=coeficiente de variação; *L= E-T; **W=(H/S)*100; sendo H=valor H na linha i e S=somatório total da categoria a que pertence H; e ***P=W*f, sendo o fator de correção f=L.

J2-Compilação das respostas de professores, em médias, para as diferentes variáveis, bem como dos valores de lacuna, prevalência e medidas de dispersão calculados a partir das médias

Categoria	Item	Médias de valores originais			Valores derivados			E		T		H	
		E	T	H	L*	W**	P***	DP	CV	DP	CV	3,8	CV
I	1	3,89	4,11	8,66	-0,22	6,62	-1,47	0,78	0,20	0,93	0,23	1,60	0,19
	2	4,33	4,33	8,78	0,00	6,71	0,00	0,87	0,20	0,71	0,16	1,41	0,16
	3	2,78	3,56	7,41	-0,78	5,67	-4,41	1,39	0,50	1,01	0,29	1,98	0,27
	4	3,78	4,56	9,18	-0,78	7,02	-5,46	1,20	0,32	0,53	0,12	1,24	0,13
	5	4,11	4,44	8,69	-0,33	6,65	-2,22	1,05	0,26	0,73	0,16	1,46	0,17
	6	3,67	4,22	8,27	-0,56	6,32	-3,51	1,22	0,33	0,67	0,16	1,34	0,16
	7	3,11	4,11	8,50	-1,00	6,50	-6,50	1,17	0,38	1,05	0,26	2,90	0,34
	8	3,00	3,56	6,54	-0,56	5,01	-2,78	1,41	0,47	1,01	0,29	2,96	0,45
	9	2,67	3,67	7,93	-1,00	6,07	-6,07	1,12	0,42	0,71	0,19	1,77	0,22
	10	3,33	3,78	7,97	-0,44	6,09	-2,71	1,22	0,37	1,09	0,29	1,81	0,23
	11	2,78	3,56	7,43	-0,78	5,69	-4,42	1,20	0,43	1,01	0,29	2,26	0,30
	12	3,67	4,11	8,51	-0,44	6,51	-2,89	0,71	0,19	0,78	0,19	1,45	0,17
	13	3,44	4,22	8,38	-0,78	6,41	-4,98	0,73	0,21	0,83	0,20	1,18	0,14
	14	3,56	4,33	8,59	-0,78	6,57	-5,11	0,88	0,25	0,71	0,16	1,36	0,16
	15	2,56	4,00	8,11	-1,44	6,20	-8,96	1,33	0,52	0,87	0,22	1,06	0,13
	16	4,22	4,11	7,78	0,11	5,95	0,66	1,30	0,31	1,36	0,33	2,22	0,29
II	17	3,44	4,56	9,21	-1,11	25,62	-28,46	0,73	0,21	0,73	0,16	1,39	0,15
	18	3,11	3,89	8,32	-0,78	23,15	-18,00	0,78	0,25	0,78	0,20	1,62	0,19
	19	3,67	4,67	9,78	-1,00	27,19	-27,19	0,87	0,24	0,50	0,11	0,34	0,03
	20	4,00	4,22	8,64	-0,22	24,04	-5,34	0,87	0,22	0,83	0,20	0,97	0,11
III	21	2,78	4,56	9,20	-1,78	9,52	-16,92	0,97	0,35	0,53	0,12	1,19	0,13
	22	3,00	4,67	8,70	-1,67	9,00	-15,00	0,87	0,29	0,50	0,11	0,62	0,07
	23	2,71	4,44	8,32	-1,73	8,61	-14,90	1,25	0,46	0,53	0,12	0,96	0,12
	24	2,89	3,78	7,89	-0,89	8,16	-7,26	1,45	0,50	0,67	0,18	1,58	0,20
	25	3,29	4,44	8,86	-1,16	9,16	-10,62	1,25	0,38	0,73	0,16	0,99	0,11
	26	3,50	4,78	9,56	-1,28	9,89	-12,63	1,20	0,34	0,67	0,14	0,39	0,04
	27	3,00	4,44	9,10	-1,44	9,42	-13,60	1,29	0,43	0,88	0,20	0,98	0,11
	28	3,00	4,56	8,97	-1,56	9,28	-14,43	1,53	0,51	0,88	0,19	0,97	0,11
	29	3,14	4,11	8,40	-0,97	8,69	-8,42	0,90	0,29	0,78	0,19	0,92	0,11
	30	3,43	4,33	8,67	-0,90	8,97	-8,11	0,79	0,23	0,87	0,20	1,05	0,12
31	3,14	4,44	8,99	-1,30	9,30	-12,11	1,21	0,39	0,73	0,16	1,20	0,13	
IV	32	3,63	4,44	8,91	-0,82	4,28	-3,51	1,19	0,33	0,88	0,20	1,35	0,15
	33	3,38	4,00	8,23	-0,63	3,95	-2,47	1,06	0,31	1,32	0,33	1,99	0,24
	34	3,50	4,11	7,89	-0,61	3,79	-2,31	1,20	0,34	1,36	0,33	2,15	0,27
	35	3,88	4,33	7,96	-0,46	3,82	-1,75	1,25	0,32	1,00	0,23	2,47	0,31
	36	3,88	4,67	9,30	-0,79	4,46	-3,53	0,64	0,17	0,71	0,15	0,61	0,07
	37	3,75	4,11	8,23	-0,36	3,95	-1,43	1,28	0,34	1,17	0,28	1,50	0,18
	38	4,13	4,67	9,00	-0,54	4,32	-2,34	0,64	0,16	0,71	0,15	0,55	0,06
	39	4,00	4,78	9,38	-0,78	4,50	-3,50	0,53	0,13	0,44	0,09	0,48	0,05
	40	3,88	4,89	9,22	-1,01	4,43	-4,49	0,83	0,22	0,33	0,07	0,54	0,06
	41	3,57	4,67	9,09	-1,10	4,36	-4,78	0,79	0,22	0,71	0,15	0,62	0,07
	42	3,75	4,56	8,69	-0,81	4,17	-3,36	0,89	0,24	0,73	0,16	1,06	0,12
	43	3,38	4,67	8,97	-1,29	4,30	-5,56	1,19	0,35	0,71	0,15	1,05	0,12
	44	3,29	4,78	8,53	-1,49	4,10	-6,11	1,11	0,34	0,44	0,09	1,63	0,19
	45	3,44	4,44	8,82	-1,00	4,23	-4,23	1,33	0,39	0,88	0,20	1,23	0,14
	46	3,56	4,78	8,79	-1,22	4,22	-5,16	1,01	0,29	0,67	0,14	1,14	0,13
	47	3,38	4,67	9,18	-1,29	4,41	-5,69	0,52	0,15	0,50	0,11	1,03	0,11
	48	3,14	4,56	8,51	-1,41	4,09	-5,77	1,07	0,34	0,53	0,12	0,91	0,11
	49	3,57	4,56	8,43	-0,98	4,05	-3,98	0,53	0,15	0,73	0,16	1,08	0,13
	50	3,86	4,78	8,44	-0,92	4,05	-3,73	0,90	0,23	0,44	0,09	0,98	0,12
	51	3,86	4,78	8,76	-0,92	4,20	-3,87	0,38	0,10	0,44	0,09	1,34	0,15
	52	3,25	4,33	8,63	-1,08	4,14	-4,49	1,04	0,32	0,87	0,20	1,44	0,17
	53	4,00	4,78	8,64	-0,78	4,15	-3,23	0,82	0,20	0,44	0,09	1,06	0,12
	54	3,57	4,56	8,51	-0,98	4,09	-4,02	0,79	0,22	0,73	0,16	1,58	0,19
	55	3,71	4,44	8,20	-0,73	3,94	-2,87	0,76	0,20	0,73	0,16	1,36	0,17

Quadro-síntese dos itens com a compilação (médias) das respostas dos professores com n=09, onde: E=percepção empírica; T=percepção teórica; H=hierarquia intragrup; L=lacuna; W=peso; P=prevalência; DP=desvio-padrão; CV=coeficiente de variação; *L= E-T; **W=(H/S)*100; sendo H=valor H na linha i e S=somatório total da categoria a que pertence Hi; e ***P=W*f, sendo o fator de correção f=L.

J3-Compilação das respostas de servidores, em médias, para as diferentes variáveis, bem como dos valores de lacuna, prevalência e medidas de dispersão calculados a partir das médias

Categoria	Item	Médias de valores originais			Valores derivados			E		T		H		
		E	T	H	L*	W**	P***	DP	CV	DP	CV	DP	CV	
I	1	Compatibilização da carga horária do curso com o alcance dos objetivos de cada disciplina.	3,50	4,50	8,52	-1,00	6,28	-6,28	0,55	0,16	0,55	0,12	1,27	0,15
	2	Envolvimento de professores de outras unidades acadêmicas da universidade na implementação do curso.	3,67	4,33	8,98	-0,67	6,63	-4,42	1,21	0,33	0,52	0,12	1,02	0,11
	3	Envolvimento de outras instituições, que não a universidade e a Secretaria de Saúde, no desenvolvimento do curso.	2,33	3,50	7,03	-1,17	5,19	-6,05	1,51	0,65	1,05	0,30	2,32	0,33
	4	Adequação das linhas de pesquisa ao perfil do público-alvo.	3,50	4,50	8,85	-1,00	6,53	-6,53	0,84	0,24	0,55	0,12	1,07	0,12
	5	Participação de representantes da Secretaria de Saúde no planejamento e na formulação do programa de mestrado.	4,00	4,67	8,65	-0,67	6,38	-4,25	0,89	0,22	0,52	0,11	2,17	0,25
	6	Planejamento interinstitucional do programa de mestrado por meio de consensos entre Secretaria de Saúde e Universidade.	3,67	4,67	8,85	-1,00	6,53	-6,53	1,03	0,28	0,52	0,11	1,30	0,15
	7	Adequação dos conteúdos disciplinares à proposta de conhecimento aplicado ao serviço.	4,00	4,83	9,77	-0,83	7,21	-6,01	0,89	0,22	0,41	0,08	0,29	0,03
	8	Limitação de conteúdos às demandas macropolíticas e aos princípios do SUS, nas disciplinas do curso.	3,50	3,50	6,90	0,00	5,09	0,00	0,55	0,16	0,84	0,24	2,61	0,38
	9	Inclusão de conteúdos relativos a demandas específicas do serviço na Secretaria de Saúde, em disciplinas do curso.	2,83	3,67	8,60	-0,83	6,35	-5,29	1,17	0,41	1,03	0,28	1,90	0,22
	10	Valorização de aspectos científicos da formação acadêmica e de pesquisa, nos conteúdos das disciplinas do curso.	3,67	4,50	8,48	-0,83	6,26	-5,22	1,03	0,28	0,55	0,12	0,87	0,10
	11	Indicação explícita, nos objetivos das disciplinas, sobre o que o egresso deve ser capaz de realizar, como servidor na Secretaria de Saúde.	3,17	4,00	8,20	-0,83	6,05	-5,04	1,17	0,37	0,63	0,16	1,35	0,16
	12	Uso de estratégias de ensino-aprendizagem com participação ativa do aluno e centralizadas no debate em sala de aula.	4,17	4,33	9,23	-0,17	6,81	-1,14	0,75	0,18	0,82	0,19	0,72	0,08
	13	Uso de estratégias de ensino-aprendizagem que privilegiem o estudo de casos e situações concretas aplicadas ao serviço.	3,17	4,67	9,63	-1,50	7,11	-10,66	1,17	0,37	0,52	0,11	0,58	0,06
	14	Realização de estudos sobre Saúde Coletiva a partir de autores no âmbito das humanidades (Sociologia, Filosofia, Antropologia, Ciência Social, Artes, Literatura, etc).	2,67	4,33	8,82	-1,67	6,51	-10,84	0,82	0,31	0,82	0,19	1,10	0,12
	15	Integração entre teoria e prática por meio do Estágio Profissionalizante.	2,17	3,83	6,68	-1,67	4,93	-8,22	0,98	0,45	0,75	0,20	1,37	0,21
16	Flexibilidade para a escolha do formato do TCC (dissertação, artigo ou projeto de intervenção).	3,67	3,83	8,33	-0,17	6,15	-1,02	0,52	0,14	0,41	0,11	0,89	0,11	
II	17	Compatibilização da produção intelectual docente com os objetivos, linhas de pesquisa e conteúdos do programa.	3,50	4,33	8,58	-0,83	24,49	-20,41	0,84	0,24	0,82	0,19	1,50	0,17
	18	Participação ativa, no curso, de docentes que atuam no SUS como profissionais de Saúde.	3,33	3,67	8,10	-0,33	23,11	-7,70	0,82	0,24	1,21	0,33	1,86	0,23
	19	Desempenho docente adequado aos objetivos do programa e conteúdos da disciplina.	3,83	4,67	9,45	-0,83	26,96	-22,47	0,75	0,20	0,52	0,11	0,83	0,09
	20	Participação ativa, no curso, de docentes que atuam no SUS como gestores e profissionais da área administrativa.	3,67	4,17	8,92	-0,50	25,44	-12,72	1,03	0,28	0,98	0,24	1,56	0,18
III	21	Disponibilização adequada de recursos institucionais financeiros para a realização do curso e atendimento de seus objetivos como mestrado profissional.	3,50	4,83	9,20	-1,33	9,98	-13,31	0,84	0,24	0,41	0,08	1,12	0,12
	22	Disponibilização adequada de recursos físicos e materiais, na universidade, para a realização dos objetivos propostos para o curso.	3,00	4,67	8,98	-1,67	9,75	-16,25	1,10	0,37	0,52	0,11	1,12	0,12
	23	Compatibilidade das condições físicas e materiais, na Secretaria de Saúde, com a aplicação das habilidades aprendidas no curso.	2,50	3,33	7,18	-0,83	7,80	-6,50	0,84	0,33	1,37	0,41	2,04	0,28
	24	Indicação, pela Secretaria de Saúde, de servidores como público alvo do curso, conforme necessidades institucionais do serviço.	2,50	3,50	6,25	-1,00	6,78	-6,78	1,22	0,49	1,38	0,39	3,75	0,60
	25	Oportunização e incentivo à aplicação das habilidades adquiridas durante o mestrado, após o retorno do egresso às suas funções laborais.	2,83	4,33	9,22	-1,50	10,00	-15,00	0,98	0,35	0,52	0,12	0,79	0,09
	26	Apoio da Secretaria de Saúde para viabilizar a participação do servidor no curso durante sua ocorrência.	2,83	4,83	9,17	-2,00	9,95	-19,90	1,17	0,41	0,41	0,08	1,80	0,20
	27	Apoio e acolhida, por parte das chefias imediatas dos egressos, na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	2,83	4,67	8,72	-1,83	9,46	-17,34	0,75	0,27	0,52	0,11	1,49	0,17
	28	Apoio e acolhida, das chefias superiores na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	2,50	4,50	8,28	-2,00	8,99	-17,98	0,84	0,33	0,84	0,19	1,89	0,23
	29	Apoio e acolhida, por parte de colegas do egresso, na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	3,50	4,17	7,82	-0,67	8,48	-5,66	0,84	0,24	0,75	0,18	1,76	0,22
	30	Aprimoramento no desempenho de colegas do egresso, na Secretaria de Saúde, sob sua influência como pós-graduado multiplicador e incentivador, mesmo que indiretamente.	3,33	4,17	8,72	-0,83	9,46	-7,88	0,82	0,24	0,75	0,18	1,39	0,16
	31	Ampliação e aprimoramento da oferta de serviços e produtos finais da Secretaria de Saúde para o cidadão como resultado direto ou indireto das ações dos egressos, como multiplicadores e em razão do curso.	2,67	4,17	8,62	-1,50	9,35	-14,03	1,37	0,51	0,98	0,24	1,50	0,17
IV	32	Melhoria das habilidades sociais do egresso, após o curso (relações pessoais, tolerância com o diferente, reconhecimento da diversidade, racionalização e planejamento de ações, compartilhamento da aprendizagem, diagnóstico situacional, amadurecimento psicológico e intelectual, etc...).	3,83	4,50	9,17	-0,67	4,40	-2,93	0,75	0,20	0,55	0,12	0,86	0,09
	33	Elevação da predisposição do egresso em expor a si e às suas ideias, ainda que sejam discordantes da opinião geral.	3,67	4,33	8,25	-0,67	3,96	-2,64	0,82	0,22	0,52	0,12	0,51	0,06
	34	Incremento na capacidade do egresso em receber críticas.	3,00	4,00	8,60	-1,00	4,13	-4,13	0,71	0,24	1,00	0,25	0,76	0,09
	35	Melhoria da autoestima do egresso após o curso.	4,00	4,20	8,80	-0,20	4,22	-0,84	0,71	0,18	0,84	0,20	0,93	0,11
	36	Melhoria na pró-atividade do egresso em quesitos como liderança, prospecção, criatividade, proposição de ideias, busca de inovação, perseverança, flexibilidade, automotivação, organização e autoaprimoramento.	3,83	4,67	9,43	-0,83	4,53	-3,77	0,75	0,20	0,52	0,11	0,79	0,08
	37	Incremento na habilidade do egresso para falar em público após o curso.	3,33	3,67	7,38	-0,33	3,54	-1,18	1,03	0,31	0,82	0,22	1,33	0,18
	38	Melhoria na habilidade do egresso para articular ideias, conceitos, sugestões e conclusões.	4,17	4,50	9,02	-0,33	4,33	-1,44	0,41	0,10	0,55	0,12	0,65	0,07
	39	Melhoria na habilidade do egresso para estabelecer críticas fundamentadas.	3,50	4,33	8,62	-0,83	4,13	-3,45	0,55	0,16	0,82	0,19	0,88	0,10
	40	Melhoria na habilidade do egresso para resolver problemas e propor soluções.	3,67	4,50	9,52	-0,83	4,57	-3,81	0,82	0,22	0,55	0,12	0,41	0,04
	41	Aprendizagem, pelo egresso, das técnicas, conceitos e teorias apresentadas no curso.	3,83	4,50	9,28	-0,67	4,45	-2,97	0,75	0,20	0,55	0,12	0,80	0,09
	42	Compatibilização da qualificação científica, recebida pelo egresso, a uma pós-graduação <i>Stricto sensu</i> .	3,83	4,50	8,42	-0,67	4,04	-2,69	0,75	0,20	0,55	0,12	0,96	0,11
	43	Compatibilização da produção intelectual do egresso com os objetivos, linhas de pesquisa e conteúdos do programa.	3,83	4,50	8,72	-0,67	4,18	-2,79	0,75	0,20	0,55	0,12	0,56	0,06
	44	Elaboração, pelo egresso, de relatórios de avaliação, processos, intervenções, projetos ou políticas no âmbito da Secretaria de Saúde e decorrentes da aprendizagem no curso.	2,83	3,50	8,38	-0,67	4,02	-2,68	1,17	0,41	1,05	0,30	1,41	0,17
	45	Relação direta do TCC defendido pelo egresso com as atividades diárias de serviço a serem executadas por ele em sua unidade de trabalho.	3,67	4,17	7,88	-0,50	3,78	-1,89	0,52	0,14	0,75	0,18	1,51	0,19
	46	Uso efetivo dos resultados da pesquisa (TCC) na melhoria do serviço na Secretaria de Saúde, pelo egresso ou outra pessoa.	2,67	4,33	8,70	-1,67	4,17	-6,96	0,52	0,19	0,52	0,12	1,22	0,14
47	Utilização, pelo egresso, da aprendizagem ocorrida no curso para a superação de problemas no serviço.	3,67	4,50	8,47	-0,83	4,06	-3,39	0,52	0,14	0,55	0,12	0,84	0,10	
48	Utilização, pelo egresso, dos sistemas de informação em Saúde para o planejamento de ações estratégicas no âmbito da Secretaria de Saúde, como resultado do curso.	3,50	4,00	8,52	-0,50	4,09	-2,04	0,84	0,24	0,63	0,16	0,93	0,11	
49	Utilização, pelo egresso, de indicadores e índices socioeconômicos para o planejamento de ações estratégicas no âmbito da Secretaria de Saúde, como resultado do curso.	3,50	4,17	8,48	-0,67	4,07	-2,71	1,05	0,30	0,75	0,18	0,40	0,05	
50	Melhoria da habilidade do egresso em mediar ou estabelecer negociações de pontos de vista e posições divergentes no serviço.	3,67	4,33	8,43	-0,67	4,05	-2,70	0,82	0,22	0,52	0,12	0,73	0,09	
51	Motivação e desejo de aplicar no serviço conhecimentos e habilidades aprendidas no curso pelo egresso.	3,83	4,50	8,93	-0,67	4,29	-2,86	0,41	0,11	0,55	0,12	1,09	0,12	
52	Atribuição institucional de novas responsabilidades ao egresso em seu local de trabalho, como resultado da pós-graduação.	3,00	4,33	9,10	-1,33	4,37	-5,82	1,10	0,37	0,52	0,12	0,71	0,08	
53	Incremento na habilidade do egresso para trabalhar em equipe multiprofissional.	3,83	4,33	8,48	-0,50	4,07	-2,04	0,75	0,20	0,52	0,12	0,96	0,11	
54	Aprimoramento da capacidade do egresso em buscar ou sugerir a solução de problemas no serviço com o uso de teorias e métodos científicos de pesquisa.	3,50	4,50	8,60	-1,00	4,13	-4,13	0,55	0,16	0,55	0,12	0,99	0,12	
55	Melhoria na habilidade do egresso para aplicar métodos organizados e sistemáticos na constituição de processos, soluções e estratégias no serviço.	3,50	4,33	9,23	-0,83	4,43	-3,69	0,55	0,16	0,52	0,12	0,68	0,07	

Quadro-síntese dos itens com a compilação (médias) das respostas dos servidores com n=06, onde: E=percepção empírica; T=percepção teórica; H=hierarquia intragrupo; L=lacuna; W=peso; P=prevalência; DP=desvio-padrão; CV=coeficiente de variação; *L= E-T; **W=(H/S)*100; sendo H=valor H na linha i e S=somatório total da categoria a que pertence H; e ***P=W*f, sendo o fator de correção f=L.

Apêndice K

Compilação das respostas de egressos, professores e servidores, em médias, para a variável H referida às categorias na segunda dimensão, bem como dos valores de peso, prevalência e medidas de dispersão calculados a partir de tais médias.

Fatores/Níveis		Média de valores originais	Valores derivados		Dispersão	
Categoria	Respondente	H	W	P'	DP	CV
I	Egressos	9,28	25,17	-1382,43	1,02	0,11
II	Egressos	9,34	25,32	-1333,74	0,90	0,10
III	Egressos	8,84	23,98	-2709,13	1,25	0,14
IV	Egressos	9,42	25,54	-1166,66	0,73	0,08
I	Professores	9,32	25,69	-1563,02	1,11	0,12
II	Professores	9,23	25,44	-2010,16	1,06	0,12
III	Professores	8,31	22,90	-3068,98	1,96	0,24
IV	Professores	9,42	25,96	-2393,69	0,87	0,09
I	Servidores	9,58	25,98	-2273,02	0,88	0,09
II	Servidores	9,14	24,78	-1568,73	0,86	0,09
III	Servidores	8,70	23,59	-3317,21	0,97	0,11
IV	Servidores	9,46	25,65	-1886,34	0,51	0,05

Quadro-síntese das categorias, conforme os diferentes atores, onde H=hierarquia intergrupos determinada pelo respondente; DP=desvio padrão; CV=coeficiente de variação; W (peso)=(H_i/S)*100; sendo H_i =valor H na linha i de uma categoria de determinado ator e S=somatório total das categorias para determinado ator; $P'=W*f$, sendo o fator de correção f' = somatório do P dos itens dentro da categoria e ator considerados na primeira dimensão..

Apêndice L

Lacunas (L) calculadas a partir das percepções empíricas (E) e teóricas (T) para cada respondente (L = E - T)

CATEGORIAS E ITENS		LACUNA (L)		
		Egressos	Professores	Servidores
I-CARACTERÍSTICAS CURRICULARES				
1	Compatibilização da carga horária do curso com o alcance dos objetivos de cada disciplina.	-0,69	-0,22	-1,00
2	Envolvimento de professores de outras unidades acadêmicas da universidade na implementação do curso.	-0,31	0,00	-0,67
3	Envolvimento de outras instituições, que não a universidade e a Secretaria de Saúde, no desenvolvimento do curso.	-0,88	-0,78	-1,17
4	Adequação das linhas de pesquisa ao perfil do público-alvo.	-0,13	-0,78	-1,00
5	Participação de representantes da Secretaria de Saúde no planejamento e na formulação do programa de mestrado.	-0,56	-0,33	-0,67
6	Planejamento interinstitucional do programa de mestrado por meio de consensos entre Secretaria de Saúde e Universidade.	-0,38	-0,56	-1,00
7	Adequação dos conteúdos disciplinares à proposta de conhecimento aplicado ao serviço.	-0,50	-1,00	-0,83
8	Limitação de conteúdos às demandas macropolíticas e aos princípios do SUS, nas disciplinas do curso.	-0,75	-0,56	0,00
9	Inclusão de conteúdos relativos a demandas específicas do serviço na Secretaria de Saúde, em disciplinas do curso.	-0,56	-1,00	-0,83
10	Valorização de aspectos científicos da formação acadêmica e de pesquisa, nos conteúdos das disciplinas do curso.	-0,38	-0,44	-0,83
11	Indicação explícita, nos objetivos das disciplinas, sobre o que o egresso deve ser capaz de realizar, como servidor na Secretaria de Saúde.	-0,75	-0,78	-0,83
12	Uso de estratégias de ensino-aprendizagem com participação ativa do aluno e centralizadas no debate em sala de aula.	-0,13	-0,44	-0,17
13	Uso de estratégias de ensino-aprendizagem que privilegiem o estudo de casos e situações concretas aplicadas ao serviço.	-0,56	-0,78	-1,50
14	Realização de estudos sobre Saúde Coletiva a partir de autores no âmbito das humanidades (Sociologia, Filosofia, Antropologia, Ciência Social, Artes, Literatura, etc).	-0,50	-0,78	-1,67
15	Integração entre teoria e prática por meio do Estágio Profissionalizante.	-1,44	-1,44	-1,67
16	Flexibilidade para a escolha do formato do TCC (dissertação, artigo ou projeto de intervenção).	-0,44	0,11	-0,17
	MÉDIA PARCIAL CATEGORIA I	-0,56	-0,61	-0,88
	DP	0,31	0,39	0,49
	CV	-0,56	-0,64	-0,56
II-CARACTERÍSTICAS DO CORPO DOCENTE				
17	Compatibilização da produção intelectual docente com os objetivos, linhas de pesquisa e conteúdos do programa.	-0,50	-1,11	-0,83
18	Participação ativa, no curso, de docentes que atuam no SUS como profissionais de Saúde.	-0,69	-0,78	-0,33
19	Desempenho docente adequado aos objetivos do programa e conteúdos da disciplina.	-0,38	-1,00	-0,83
20	Participação ativa, no curso, de docentes que atuam no SUS como gestores e profissionais da área administrativa.	-0,56	-0,22	-0,50
	MÉDIA PARCIAL CATEGORIA II	-0,53	-0,78	-0,63
	DP	0,13	0,40	0,25
	CV	-0,24	-0,51	-0,40
III-CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS				
21	Disponibilização adequada de recursos institucionais financeiros para a realização do curso e atendimento de seus objetivos como mestrado profissional.	-1,13	-1,78	-1,33
22	Disponibilização adequada de recursos físicos e materiais, na universidade, para a realização dos objetivos propostos para o curso.	-0,88	-1,67	-1,67
23	Compatibilidade das condições físicas e materiais, na Secretaria de Saúde, com a aplicação das habilidades aprendidas no curso.	-1,56	-1,73	-0,83
24	Indicação, pela Secretaria de Saúde, de servidores como público alvo do curso, conforme necessidades institucionais do serviço.	-0,81	-0,89	-1,00
25	Oportunização e incentivo à aplicação das habilidades adquiridas durante o mestrado, após o retorno do egresso às suas funções laborais.	-1,19	-1,16	-1,50
26	Apoio da Secretaria de Saúde para viabilizar a participação do servidor no curso durante sua ocorrência.	-1,31	-1,28	-2,00
27	Apoio e acolhida, por parte das chefias imediatas dos egressos, na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	-0,94	-1,44	-1,83
28	Apoio e acolhida, das chefias superiores na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	-1,31	-1,56	-2,00
29	Apoio e acolhida, por parte de colegas do egresso, na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	-1,00	-0,97	-0,67
30	Aprimoramento no desempenho de colegas do egresso, na Secretaria de Saúde, sob sua influência como pós-graduado multiplicador e incentivador, mesmo que indiretamente.	-0,81	-0,90	-0,83
31	Ampliação e aprimoramento da oferta de serviços e produtos finais da Secretaria de Saúde para o cidadão como resultado direto ou indireto das ações dos egressos, como multiplicadores e em razão do curso.	-1,44	-1,30	-1,50
	MÉDIA PARCIAL CATEGORIA III	-1,13	-1,33	-1,38
	DP	0,26	0,33	0,48
	CV	-0,23	-0,25	-0,35

IV-CARACTERÍSTICAS DO EGRESSO				
32	Melhoria das habilidades sociais do egresso, após o curso (relações pessoais, tolerância com o diferente, reconhecimento da diversidade, racionalização e planejamento de ações, compartilhamento da aprendizagem, diagnóstico situacional, amadurecimento psicológico e intelectual, etc...).	-0,06	-0,82	-0,67
33	Elevação da predisposição do egresso em expor a si e às suas ideias, ainda que sejam discordantes da opinião geral.	-0,19	-0,63	-0,67
34	Incremento na capacidade do egresso em receber críticas.	-0,06	-0,61	-1,00
35	Melhoria da autoestima do egresso após o curso.	-0,06	-0,46	-0,20
36	Melhoria na pró-atividade do egresso em quesitos como liderança, prospecção, criatividade, proposição de ideias, busca de inovação, perseverança, flexibilidade, automotivação, organização e autoaprimoramento.	-0,19	-0,79	-0,83
37	Incremento na habilidade do egresso para falar em público após o curso.	-0,25	-0,36	-0,33
38	Melhoria na habilidade do egresso para articular ideias, conceitos, sugestões e conclusões.	-0,38	-0,54	-0,33
39	Melhoria na habilidade do egresso para estabelecer críticas fundamentadas.	-0,38	-0,78	-0,83
40	Melhoria na habilidade do egresso para resolver problemas e propor soluções.	-0,31	-1,01	-0,83
41	Aprendizagem, pelo egresso, das técnicas, conceitos e teorias apresentadas no curso.	-0,38	-1,10	-0,67
42	Compatibilização da qualificação científica, recebida pelo egresso, a uma pós-graduação <i>Stricto sensu</i> .	-0,25	-0,81	-0,67
43	Compatibilização da produção intelectual do egresso com os objetivos, linhas de pesquisa e conteúdos do programa.	-0,44	-1,29	-0,67
44	Elaboração, pelo egresso, de relatórios de avaliação, processos, intervenções, projetos ou políticas no âmbito da Secretaria de Saúde e decorrentes da aprendizagem no curso.	-0,94	-1,49	-0,67
45	Relação direta do TCC defendido pelo egresso com as atividades diárias de serviço a serem executadas por ele em sua unidade de trabalho.	-0,75	-1,00	-0,50
46	Uso efetivo dos resultados da pesquisa (TCC) na melhoria do serviço na Secretaria de Saúde, pelo egresso ou outra pessoa.	-1,06	-1,22	-1,67
47	Utilização, pelo egresso, da aprendizagem ocorrida no curso para a superação de problemas no serviço.	-0,56	-1,29	-0,83
48	Utilização, pelo egresso, dos sistemas de informação em Saúde para o planejamento de ações estratégicas no âmbito da Secretaria de Saúde, como resultado do curso.	-0,63	-1,41	-0,50
49	Utilização, pelo egresso, de indicadores e índices socioeconômicos para o planejamento de ações estratégicas no âmbito da Secretaria de Saúde, como resultado do curso.	-0,69	-0,98	-0,67
50	Melhoria da habilidade do egresso em mediar ou estabelecer negociações de pontos de vista e posições divergentes no serviço.	-0,75	-0,92	-0,67
51	Motivação e desejo de aplicar no serviço conhecimentos e habilidades aprendidas no curso pelo egresso.	-0,56	-0,92	-0,67
52	Atribuição institucional de novas responsabilidades ao egresso em seu local de trabalho, como resultado da pós-graduação.	-1,19	-1,08	-1,33
53	Incremento na habilidade do egresso para trabalhar em equipe multiprofissional.	-0,38	-0,78	-0,50
54	Aprimoramento da capacidade do egresso em buscar ou sugerir a solução de problemas no serviço com o uso de teorias e métodos científicos de pesquisa.	-0,25	-0,98	-1,00
55	Melhoria na habilidade do egresso para aplicar métodos organizados e sistemáticos na constituição de processos, soluções e estratégias no serviço.	-0,38	-0,73	-0,83
MÉDIA PARCIAL CATEGORIA IV		-0,46	-0,92	-0,73
DP		0,31	0,29	0,31
CV		-0,67	-0,32	-0,43
MÉDIA TOTAL		-0,63	-0,90	-0,89
DP		0,38	0,42	0,47
CV		-0,61	-0,46	-0,53

Resultado comparativo das lacunas (L) de egressos, professores e servidores, com suas médias, desvios-padrão (DP) e coeficientes de variação (CV) correspondentes.

Apêndice M

M1-Ranking da variável P, na primeira dimensão, para os egressos

CATEGORIAS E ITENS		EGRESSOS
I-CARACTERÍSTICAS CURRICULARES		P
15	Integração entre teoria e prática por meio do Estágio Profissionalizante.	-8,47
3	Envolvimento de outras instituições, que não a universidade e a Secretaria de Saúde, no desenvolvimento do curso.	-5,30
8	Limitação de conteúdos às demandas macropolíticas e aos princípios do SUS, nas disciplinas do curso.	-4,40
1	Compatibilização da carga horária do curso com o alcance dos objetivos de cada disciplina.	-4,31
11	Indicação explícita, nos objetivos das disciplinas, sobre o que você deve ser capaz de realizar, como servidor na Secretaria de Saúde.	-4,20
13	Uso de estratégias de ensino-aprendizagem que privilegiem o estudo de casos e situações concretas aplicadas ao serviço.	-3,94
9	Inclusão de conteúdos relativos a demandas específicas do serviço na Secretaria de Saúde, em disciplinas do curso.	-3,47
7	Adequação dos conteúdos disciplinares à proposta de conhecimento aplicado ao serviço.	-3,41
5	Participação de representantes da Secretaria de Saúde no planejamento e na formulação do programa de mestrado.	-3,27
14	Realização de estudos sobre Saúde Coletiva a partir de autores no âmbito das humanidades (Sociologia, Filosofia, Antropologia, Ciência Social, Artes, Literatura, etc).	-2,99
16	Flexibilidade para a escolha do formato do TCC (dissertação, artigo ou projeto de intervenção).	-2,77
10	Valorização de aspectos científicos da formação acadêmica e de pesquisa, nos conteúdos das disciplinas do curso.	-2,58
6	Planejamento interinstitucional do programa de mestrado por meio de consensos entre Secretaria de Saúde e Universidade.	-2,24
2	Envolvimento de professores de outras unidades acadêmicas da universidade na implementação do curso.	-1,94
4	Adequação das linhas de pesquisa ao perfil do público-alvo.	-0,82
12	Uso de estratégias de ensino-aprendizagem com participação ativa do aluno e centralizadas no debate em sala de aula.	-0,82
Médias parciais		-3,43
DV		1,83
II-CARACTERÍSTICAS DOCENTES		P
18	Participação ativa, no curso, de docentes que atuam no SUS como profissionais de Saúde.	-16,45
20	Participação ativa, no curso, de docentes que atuam no SUS como gestores e profissionais da área administrativa.	-13,36
17	Compatibilização da produção intelectual docente com os objetivos, linhas de pesquisa e conteúdos do programa.	-12,99
19	Desempenho docente adequado aos objetivos do programa e conteúdos da disciplina.	-9,87
Médias parciais		-13,17
DV		2,69
III-CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS		P
23	Compatibilidade das condições físicas e materiais, na Secretaria de Saúde, com a aplicação das habilidades aprendidas no curso.	-13,48
31	Ampliação e aprimoramento da oferta de serviços e produtos finais da Secretaria de Saúde para o cidadão como resultado direto ou indireto das ações suas e dos demais egressos, como multiplicadores e em razão do curso.	-13,35
26	Apoio da Secretaria de Saúde para viabilizar sua participação no curso durante sua ocorrência.	-12,73
28	Apoio e acolhida, das chefias superiores na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	-12,21
25	Oportunização e incentivo à aplicação das habilidades adquiridas durante o mestrado, após seu retorno às suas funções laborais.	-11,37
21	Disponibilização adequada de recursos institucionais financeiros para a realização do curso e atendimento de seus objetivos como mestrado profissional.	-10,71
27	Apoio e acolhida, por parte da sua chefia imediata na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	-8,87
29	Apoio e acolhida, por parte de seus colegas na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	-8,61
22	Disponibilização adequada de recursos físicos e materiais, na universidade, para a realização dos objetivos propostos para o curso.	-8,29
30	Aprimoramento no desempenho de seus colegas na Secretaria de Saúde sob sua influência como pós-graduado multiplicador e incentivador, mesmo que indiretamente.	-6,88
24	Indicação, pela Secretaria de Saúde, de servidores como público alvo do curso, conforme necessidades institucionais do serviço.	-6,47
Médias parciais		-10,27
DV		2,56

IV-CARACTERÍSTICAS DO EGRESSO		P
52	Atribuição institucional de novas responsabilidades a você em seu local de trabalho, como resultado da pós-graduação.	-4,56
46	Uso efetivo dos resultados da sua pesquisa (TCC) na melhoria do serviço na Secretaria de Saúde, pelo egresso ou outra pessoa.	-4,22
44	Elaboração, por você, de relatórios de avaliação, processos, intervenções, projetos ou políticas no âmbito da Secretaria de Saúde e decorrentes da aprendizagem no curso.	-3,86
45	Relação direta do TCC defendido por você com as atividades diárias de serviço a serem executadas por você em sua unidade de trabalho.	-3,29
50	Melhoria da sua habilidade em mediar ou estabelecer negociações de pontos de vista e posições divergentes no serviço.	-3,01
49	Utilização, por você, de indicadores e índices socioeconômicos para o planejamento de ações estratégicas no âmbito da Secretaria de Saúde, como resultado do curso.	-2,74
48	Utilização, por você, dos sistemas de informação em Saúde para o planejamento de ações estratégicas no âmbito da Secretaria de Saúde, como resultado do curso.	-2,53
51	Motivação e desejo de aplicar no serviço conhecimentos e habilidades aprendidas no curso por você.	-2,40
47	Utilização, por você, da aprendizagem ocorrida no curso para a superação de problemas no serviço.	-2,32
43	Compatibilização da sua produção intelectual com os objetivos, linhas de pesquisa e conteúdos do programa.	-1,84
39	Melhoria na sua habilidade para apresentar críticas fundamentadas no serviço.	-1,65
41	Aprendizagem, por você, das técnicas, conceitos e teorias apresentadas no curso.	-1,61
55	Melhoria na sua habilidade para aplicar métodos organizados e sistemáticos na constituição de processos, soluções e estratégias no serviço.	-1,61
38	Melhoria na sua habilidade para articular ideias, conceitos, sugestões e conclusões.	-1,60
53	Incremento na sua habilidade para trabalhar em equipe multiprofissional.	-1,59
40	Melhoria na sua habilidade para resolver problemas e propor soluções no serviço.	-1,41
54	Aprimoramento da sua habilidade em buscar ou sugerir a solução de problemas no serviço com o uso de teorias e métodos científicos de pesquisa.	-1,08
42	Compatibilização da qualificação científica, recebida por você, a uma pós-graduação Stricto sensu.	-1,05
37	Incremento na sua habilidade para falar em público após o curso.	-1,00
36	Melhoria na sua pró-atividade em quesitos como liderança, prospecção, criatividade, proposição de ideias, busca de inovação, perseverança, flexibilidade, automotivação, organização e autoaprimoramento.	-0,81
33	Elevação da sua predisposição em expor a si e às suas ideias, ainda que sejam discordantes da opinião geral.	-0,76
32	Melhoria das suas habilidades sociais, após o curso (relações pessoais, tolerância com o diferente, reconhecimento da diversidade, racionalização e planejamento de ações, compartilhamento da aprendizagem, diagnóstico situacional, amadurecimento psicológico e intelectual, etc...).	-0,28
35	Melhoria da sua autoestima após o curso.	-0,24
34	Incremento na sua capacidade em receber críticas.	-0,24
	Médias parciais	-1,90
	DV	1,22
Ranking de prevalências parciais (P=W*f) para egressos indicando a prioridade atribuída pelo respondente aos itens por categoria (I, II, III e IV).		

M2-Ranking da variável P, na primeira dimensão, para os professores

CATEGORIAS E ITENS		PROFESSORES
I-CARACTERÍSTICAS CURRICULARES		P
15	Integração entre teoria e prática por meio do Estágio Profissionalizante.	-8,96
7	Adequação dos conteúdos disciplinares à proposta de conhecimento aplicado ao serviço.	-6,50
9	Inclusão de conteúdos relativos a demandas específicas do serviço na Secretaria de Saúde, em disciplinas do curso.	-6,07
4	Adequação das linhas de pesquisa ao perfil do público-alvo.	-5,46
14	Realização de estudos sobre Saúde Coletiva a partir de autores no âmbito das humanidades (Sociologia, Filosofia, Antropologia, Ciência Social, Artes, Literatura, etc).	-5,11
13	Uso de estratégias de ensino-aprendizagem que privilegiem o estudo de casos e situações concretas aplicadas ao serviço.	-4,98
11	Indicação explícita, nos objetivos das disciplinas, sobre o que o egresso deve ser capaz de realizar, como servidor na Secretaria de Saúde.	-4,42
3	Envolvimento de outras instituições, que não a universidade e a Secretaria de Saúde, no desenvolvimento do curso.	-4,41
6	Planejamento interinstitucional do programa de mestrado por meio de consensos entre Secretaria de Saúde e Universidade.	-3,51
12	Uso de estratégias de ensino-aprendizagem com participação ativa do aluno e centralizadas no debate em sala de aula.	-2,89
8	Limitação de conteúdos às demandas macropolíticas e aos princípios do SUS, nas disciplinas do curso.	-2,78
10	Valorização de aspectos científicos da formação acadêmica e de pesquisa, nos conteúdos das disciplinas do curso.	-2,71
5	Participação de representantes da Secretaria de Saúde no planejamento e na formulação do programa de mestrado.	-2,22
1	Compatibilização da carga horária do curso com o alcance dos objetivos de cada disciplina.	-1,47
2	Envolvimento de professores de outras unidades acadêmicas da universidade na implementação do curso.	0,00
16	Flexibilidade para a escolha do formato do TCC (dissertação, artigo ou projeto de intervenção).	0,66
Média categoria I		-3,80
DV		2,47
II-CARACTERÍSTICAS DO CORPO DOCENTE		P
17	Compatibilização da produção intelectual docente com os objetivos, linhas de pesquisa e conteúdos do programa.	-28,46
19	Desempenho docente adequado aos objetivos do programa e conteúdos da disciplina.	-27,19
18	Participação ativa, no curso, de docentes que atuam no SUS como profissionais de Saúde.	-18,00
20	Participação ativa, no curso, de docentes que atuam no SUS como gestores e profissionais da área administrativa.	-5,34
Média categoria II		-19,75
DV		10,68
III-CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS		P
21	Disponibilização adequada de recursos institucionais financeiros para a realização do curso e atendimento de seus objetivos como mestrado profissional.	-16,92
22	Disponibilização adequada de recursos físicos e materiais, na universidade, para a realização dos objetivos propostos para o curso.	-15,00
23	Compatibilidade das condições físicas e materiais, na Secretaria de Saúde, com a aplicação das habilidades aprendidas no curso.	-14,90
28	Apoio e acolhida, das chefias superiores na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	-14,43
27	Apoio e acolhida, por parte das chefias imediatas dos egressos, na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	-13,60
26	Apoio da Secretaria de Saúde para viabilizar a participação do servidor no curso durante sua ocorrência.	-12,63
31	Ampliação e aprimoramento da oferta de serviços e produtos finais da Secretaria de Saúde para o cidadão como resultado direto ou indireto das ações dos egressos, como multiplicadores e em razão do curso.	-12,11
25	Oportunização e incentivo à aplicação das habilidades adquiridas durante o mestrado, após o retorno do egresso às suas funções laborais.	-10,62
29	Apoio e acolhida, por parte de colegas do egresso, na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	-8,42
30	Aprimoramento no desempenho de colegas do egresso, na Secretaria de Saúde, sob sua influência como pós-graduado multiplicador e incentivador, mesmo que indiretamente.	-8,11
24	Indicação, pela Secretaria de Saúde, de servidores como público alvo do curso, conforme necessidades institucionais do serviço.	-7,26
Média categoria III		-12,18
DV		3,20

IV-CARACTERÍSTICAS DO EGRESSO		P
44	Elaboração, pelo egresso, de relatórios de avaliação, processos, intervenções, projetos ou políticas no âmbito da Secretaria de Saúde e decorrentes da aprendizagem no curso.	-6,11
48	Utilização, pelo egresso, dos sistemas de informação em Saúde para o planejamento de ações estratégicas no âmbito da Secretaria de Saúde, como resultado do curso.	-5,77
47	Utilização, pelo egresso, da aprendizagem ocorrida no curso para a superação de problemas no serviço.	-5,69
43	Compatibilização da produção intelectual do egresso com os objetivos, linhas de pesquisa e conteúdos do programa.	-5,56
46	Uso efetivo dos resultados da pesquisa (TCC) na melhoria do serviço na Secretaria de Saúde, pelo egresso ou outra pessoa.	-5,16
41	Aprendizagem, pelo egresso, das técnicas, conceitos e teorias apresentadas no curso.	-4,78
52	Atribuição institucional de novas responsabilidades ao egresso em seu local de trabalho, como resultado da pós-graduação.	-4,49
40	Melhoria na habilidade do egresso para resolver problemas e propor soluções.	-4,49
45	Relação direta do TCC defendido pelo egresso com as atividades diárias de serviço a serem executadas por ele em sua unidade de trabalho.	-4,23
54	Aprimoramento da capacidade do egresso em buscar ou sugerir a solução de problemas no serviço com o uso de teorias e métodos científicos de pesquisa.	-4,02
49	Utilização, pelo egresso, de indicadores e índices socioeconômicos para o planejamento de ações estratégicas no âmbito da Secretaria de Saúde, como resultado do curso.	-3,98
51	Motivação e desejo de aplicar no serviço conhecimentos e habilidades aprendidas no curso pelo egresso.	-3,87
50	Melhoria da habilidade do egresso em mediar ou estabelecer negociações de pontos de vista e posições divergentes no serviço.	-3,73
36	Melhoria na pró-atividade do egresso em quesitos como liderança, prospecção, criatividade, proposição de ideias, busca de inovação, perseverança, flexibilidade, automotivação, organização e autoaprimoramento.	-3,53
32	Melhoria das habilidades sociais do egresso, após o curso (relações pessoais, tolerância com o diferente, reconhecimento da diversidade, racionalização e planejamento de ações, compartilhamento da aprendizagem, diagnóstico situacional, amadurecimento psicológico e intelectual, etc...).	-3,51
39	Melhoria na habilidade do egresso para estabelecer críticas fundamentadas.	-3,50
42	Compatibilização da qualificação científica, recebida pelo egresso, a uma pós-graduação Stricto sensu.	-3,36
53	Incremento na habilidade do egresso para trabalhar em equipe multiprofissional.	-3,23
55	Melhoria na habilidade do egresso para aplicar métodos organizados e sistemáticos na constituição de processos, soluções e estratégias no serviço.	-2,87
33	Elevação da predisposição do egresso em expor a si e às suas ideias, ainda que sejam discordantes da opinião geral.	-2,47
38	Melhoria na habilidade do egresso para articular ideias, conceitos, sugestões e conclusões.	-2,34
34	Incremento na capacidade do egresso em receber críticas.	-2,31
35	Melhoria da autoestima do egresso após o curso.	-1,75
37	Incremento na habilidade do egresso para falar em público após o curso.	-1,43
	Média categoria IV	-3,84
	DV	1,28
Ranking de prevalências parciais (P=W*f) para professores indicando a prioridade atribuída pelo respondente aos itens por categoria (I, II, III e IV).		

M3-Ranking da variável P, na primeira dimensão, para os servidores

CATEGORIAS E ITENS		SERVIDORES
I-CARACTERÍSTICAS CURRICULARES		P
14	Realização de estudos sobre Saúde Coletiva a partir de autores no âmbito das humanidades (Sociologia, Filosofia, Antropologia, Ciência Social, Artes, Literatura, etc).	-10,84
13	Uso de estratégias de ensino-aprendizagem que privilegiem o estudo de casos e situações concretas aplicadas ao serviço.	-10,66
15	Integração entre teoria e prática por meio do Estágio Profissionalizante.	-8,22
6	Planejamento interinstitucional do programa de mestrado por meio de consensos entre Secretaria de Saúde e Universidade.	-6,53
4	Adequação das linhas de pesquisa ao perfil do público-alvo.	-6,53
1	Compatibilização da carga horária do curso com o alcance dos objetivos de cada disciplina.	-6,28
3	Envolvimento de outras instituições, que não a universidade e a Secretaria de Saúde, no desenvolvimento do curso.	-6,05
7	Adequação dos conteúdos disciplinares à proposta de conhecimento aplicado ao serviço.	-6,01
9	Inclusão de conteúdos relativos a demandas específicas do serviço na Secretaria de Saúde, em disciplinas do curso.	-5,29
10	Valorização de aspectos científicos da formação acadêmica e de pesquisa, nos conteúdos das disciplinas do curso.	-5,22
11	Indicação explícita, nos objetivos das disciplinas, sobre o que o egresso deve ser capaz de realizar, como servidor na Secretaria de Saúde.	-5,04
2	Envolvimento de professores de outras unidades acadêmicas da universidade na implementação do curso.	-4,42
5	Participação de representantes da Secretaria de Saúde no planejamento e na formulação do programa de mestrado.	-4,25
12	Uso de estratégias de ensino-aprendizagem com participação ativa do aluno e centralizadas no debate em sala de aula.	-1,14
16	Flexibilidade para a escolha do formato do TCC (dissertação, artigo ou projeto de intervenção).	-1,02
8	Limitação de conteúdos às demandas macropolíticas e aos princípios do SUS, nas disciplinas do curso.	0,00
Média categoria I		-5,47
DP		3,04
II-CARACTERÍSTICAS DO CORPO DOCENTE		P
19	Desempenho docente adequado aos objetivos do programa e conteúdos da disciplina.	-22,47
17	Compatibilização da produção intelectual docente com os objetivos, linhas de pesquisa e conteúdos do programa.	-20,41
20	Participação ativa, no curso, de docentes que atuam no SUS como gestores e profissionais da área administrativa.	-12,72
18	Participação ativa, no curso, de docentes que atuam no SUS como profissionais de Saúde.	-7,70
Média categoria II		-15,82
DP		6,85
III-CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS		P
26	Apoio da Secretaria de Saúde para viabilizar a participação do servidor no curso durante sua ocorrência.	-19,90
28	Apoio e acolhida, das chefias superiores na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	-17,98
27	Apoio e acolhida, por parte das chefias imediatas dos egressos, na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	-17,34
22	Disponibilização adequada de recursos físicos e materiais, na universidade, para a realização dos objetivos propostos para o curso.	-16,25
25	Oportunização e incentivo à aplicação das habilidades adquiridas durante o mestrado, após o retorno do egresso às suas funções laborais.	-15,00
31	Ampliação e aprimoramento da oferta de serviços e produtos finais da Secretaria de Saúde para o cidadão como resultado direto ou indireto das ações dos egressos, como multiplicadores e em razão do curso.	-14,03
21	Disponibilização adequada de recursos institucionais financeiros para a realização do curso e atendimento de seus objetivos como mestrado profissional.	-13,31
30	Aprimoramento no desempenho de colegas do egresso, na Secretaria de Saúde, sob sua influência como pós-graduado multiplicador e incentivador, mesmo que indiretamente.	-7,88
24	Indicação, pela Secretaria de Saúde, de servidores como público alvo do curso, conforme necessidades institucionais do serviço.	-6,78
23	Compatibilidade das condições físicas e materiais, na Secretaria de Saúde, com a aplicação das habilidades aprendidas no curso.	-6,50
29	Apoio e acolhida, por parte de colegas do egresso, na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	-5,66
Média categoria III		-12,78
DP		5,17

	IV-CARACTERÍSTICAS DO EGRESSO	P
46	Uso efetivo dos resultados da pesquisa (TCC) na melhoria do serviço na Secretaria de Saúde, pelo egresso ou outra pessoa.	-6,96
52	Atribuição institucional de novas responsabilidades ao egresso em seu local de trabalho, como resultado da pós-graduação.	-5,82
34	Incremento na capacidade do egresso em receber críticas.	-4,13
54	Aprimoramento da capacidade do egresso em buscar ou sugerir a solução de problemas no serviço com o uso de teorias e métodos científicos de pesquisa.	-4,13
40	Melhoria na habilidade do egresso para resolver problemas e propor soluções.	-3,81
36	Melhoria na pró-atividade do egresso em quesitos como liderança, prospecção, criatividade, proposição de ideias, busca de inovação, perseverança, flexibilidade, automotivação, organização e autoaprimoramento.	-3,77
55	Melhoria na habilidade do egresso para aplicar métodos organizados e sistemáticos na constituição de processos, soluções e estratégias no serviço.	-3,69
39	Melhoria na habilidade do egresso para estabelecer críticas fundamentadas.	-3,45
47	Utilização, pelo egresso, da aprendizagem ocorrida no curso para a superação de problemas no serviço.	-3,39
41	Aprendizagem, pelo egresso, das técnicas, conceitos e teorias apresentadas no curso.	-2,97
32	Melhoria das habilidades sociais do egresso, após o curso (relações pessoais, tolerância com o diferente, reconhecimento da diversidade, racionalização e planejamento de ações, compartilhamento da aprendizagem, diagnóstico situacional, amadurecimento psicológico e intelectual, etc...).	-2,93
51	Motivação e desejo de aplicar no serviço conhecimentos e habilidades aprendidas no curso pelo egresso.	-2,86
43	Compatibilização da produção intelectual do egresso com os objetivos, linhas de pesquisa e conteúdos do programa.	-2,79
49	Utilização, pelo egresso, de indicadores e índices socioeconômicos para o planejamento de ações estratégicas no âmbito da Secretaria de Saúde, como resultado do curso.	-2,71
50	Melhoria da habilidade do egresso em mediar ou estabelecer negociações de pontos de vista e posições divergentes no serviço.	-2,70
42	Compatibilização da qualificação científica, recebida pelo egresso, a uma pós-graduação Stricto sensu.	-2,69
44	Elaboração, pelo egresso, de relatórios de avaliação, processos, intervenções, projetos ou políticas no âmbito da Secretaria de Saúde e decorrentes da aprendizagem no curso.	-2,68
33	Elevação da predisposição do egresso em expor a si e às suas ideias, ainda que sejam discordantes da opinião geral.	-2,64
48	Utilização, pelo egresso, dos sistemas de informação em Saúde para o planejamento de ações estratégicas no âmbito da Secretaria de Saúde, como resultado do curso.	-2,04
53	Incremento na habilidade do egresso para trabalhar em equipe multiprofissional.	-2,04
45	Relação direta do TCC defendido pelo egresso com as atividades diárias de serviço a serem executadas por ele em sua unidade de trabalho.	-1,89
38	Melhoria na habilidade do egresso para articular ideias, conceitos, sugestões e conclusões.	-1,44
37	Incremento na habilidade do egresso para falar em público após o curso.	-1,18
35	Melhoria da autoestima do egresso após o curso.	-0,84
	Média categoria IV	-3,06
	DP	1,35

Ranking de prevalências parciais (P=W*f) para servidores, indicando a prioridade atribuída pelo respondente aos itens por categoria (I, II, III e IV). DP= DESVIO-PADRÃO

Apêndice N

N1-Ranking da variável L, em quartis, para os egressos

ITENS		EGRESSOS	
		L	Quartis
23	Compatibilidade das condições físicas e materiais, na Secretaria de Saúde, com a aplicação das habilidades aprendidas no curso.	-1,56	Prioridade crítica
15	Integração entre teoria e prática por meio do Estágio Profissionalizante.	-1,44	
31	Ampliação e aprimoramento da oferta de serviços e produtos finais da Secretaria de Saúde para o cidadão como resultado direto ou indireto das ações suas e dos demais egressos, como multiplicadores e em razão do curso.	-1,44	
26	Apoio da Secretaria de Saúde para viabilizar sua participação no curso durante sua ocorrência.	-1,31	
28	Apoio e acolhida, das chefias superiores na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	-1,31	
25	Oportunização e incentivo à aplicação das habilidades adquiridas durante o mestrado, após seu retorno às suas funções laborais.	-1,19	
52	Atribuição institucional de novas responsabilidades a você em seu local de trabalho, como resultado da pós-graduação.	-1,19	
21	Disponibilização adequada de recursos institucionais financeiros para a realização do curso e atendimento de seus objetivos como mestrado profissional.	-1,13	
46	Uso efetivo dos resultados da sua pesquisa (TCC) na melhoria do serviço na Secretaria de Saúde, pelo egresso ou outra pessoa.	-1,06	
29	Apoio e acolhida, por parte de seus colegas na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	-1,00	
27	Apoio e acolhida, por parte da sua chefia imediata na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	-0,94	Prioridade alta
44	Elaboração, por você, de relatórios de avaliação, processos, intervenções, projetos ou políticas no âmbito da Secretaria de Saúde e decorrentes da aprendizagem no curso.	-0,94	
3	Envolvimento de outras instituições, que não a universidade e a Secretaria de Saúde, no desenvolvimento do curso.	-0,88	
22	Disponibilização adequada de recursos físicos e materiais, na universidade, para a realização dos objetivos propostos para o curso.	-0,88	
24	Indicação, pela Secretaria de Saúde, de servidores como público alvo do curso, conforme necessidades institucionais do serviço.	-0,81	
30	Aprimoramento no desempenho de seus colegas na Secretaria de Saúde sob sua influência como pós-graduado multiplicador e incentivador, mesmo que indiretamente.	-0,81	
8	Limitação de conteúdos às demandas macropolíticas e aos princípios do SUS, nas disciplinas do curso.	-0,75	
11	Indicação explícita, nos objetivos das disciplinas, sobre o que você deve ser capaz de realizar, como servidor na Secretaria de Saúde.	-0,75	
45	Relação direta do TCC defendido por você com as atividades diárias de serviço a serem executadas por você em sua unidade de trabalho.	-0,75	
50	Melhoria da sua habilidade em mediar ou estabelecer negociações de pontos de vista e posições divergentes no serviço.	-0,75	
1	Compatibilização da carga horária do curso com o alcance dos objetivos de cada disciplina.	-0,69	Prioridade moderada
18	Participação ativa, no curso, de docentes que atuam no SUS como profissionais de Saúde.	-0,69	
49	Utilização, por você, de indicadores e índices socioeconômicos para o planejamento de ações estratégicas no âmbito da Secretaria de Saúde, como resultado do curso.	-0,69	
48	Utilização, por você, dos sistemas de informação em Saúde para o planejamento de ações estratégicas no âmbito da Secretaria de Saúde, como resultado do curso.	-0,63	
5	Participação de representantes da Secretaria de Saúde no planejamento e na formulação do programa de mestrado.	-0,56	
9	Inclusão de conteúdos relativos a demandas específicas do serviço na Secretaria de Saúde, em disciplinas do curso.	-0,56	
13	Uso de estratégias de ensino-aprendizagem que privilegiem o estudo de casos e situações concretas aplicadas ao serviço.	-0,56	
20	Participação ativa, no curso, de docentes que atuam no SUS como gestores e profissionais da área administrativa.	-0,56	
47	Utilização, por você, da aprendizagem ocorrida no curso para a superação de problemas no serviço.	-0,56	
51	Motivação e desejo de aplicar no serviço conhecimentos e habilidades aprendidas no curso por você.	-0,56	
7	Adequação dos conteúdos disciplinares à proposta de conhecimento aplicado ao serviço.	-0,50	Prioridade baixa
14	Realização de estudos sobre Saúde Coletiva a partir de autores no âmbito das humanidades (Sociologia, Filosofia, Antropologia, Ciência Social, Artes, Literatura, etc).	-0,50	
17	Compatibilização da produção intelectual docente com os objetivos, linhas de pesquisa e conteúdos do programa.	-0,50	
16	Flexibilidade para a escolha do formato do TCC (dissertação, artigo ou projeto de intervenção).	-0,44	
43	Compatibilização da sua produção intelectual com os objetivos, linhas de pesquisa e conteúdos do programa.	-0,44	
6	Planejamento interinstitucional do programa de mestrado por meio de consensos entre Secretaria de Saúde e Universidade.	-0,38	
10	Valorização de aspectos científicos da formação acadêmica e de pesquisa, nos conteúdos das disciplinas do curso.	-0,38	
19	Desempenho docente adequado aos objetivos do programa e conteúdos da disciplina.	-0,38	
38	Melhoria na sua habilidade para articular ideias, conceitos, sugestões e conclusões.	-0,38	
39	Melhoria na sua habilidade para apresentar críticas fundamentadas no serviço.	-0,38	
41	Aprendizagem, por você, das técnicas, conceitos e teorias apresentadas no curso.	-0,38	Prioridade crítica
53	Incremento na sua habilidade para trabalhar em equipe multiprofissional.	-0,38	
55	Melhoria na sua habilidade para aplicar métodos organizados e sistemáticos na constituição de processos, soluções e estratégias no serviço.	-0,38	
2	Envolvimento de professores de outras unidades acadêmicas da universidade na implementação do curso.	-0,31	
40	Melhoria na sua habilidade para resolver problemas e propor soluções no serviço.	-0,31	
37	Incremento na sua habilidade para falar em público após o curso.	-0,25	
42	Compatibilização da qualificação científica, recebida por você, a uma pós-graduação <i>Stricto sensu</i> .	-0,25	
54	Aprimoramento da sua habilidade em buscar ou sugerir a solução de problemas no serviço com o uso de teorias e métodos científicos de pesquisa.	-0,25	
33	Elevação da sua predisposição em expor a si e às suas ideias, ainda que sejam discordantes da opinião geral.	-0,19	
36	Melhoria na sua pró-atividade em quesitos como liderança, prospecção, criatividade, proposição de ideias, busca de inovação, perseverança, flexibilidade, automotivação, organização e autoaprimoramento.	-0,19	
4	Adequação das linhas de pesquisa ao perfil do público-alvo.	-0,13	Prioridade alta
12	Uso de estratégias de ensino-aprendizagem com participação ativa do aluno e centralizadas no debate em sala de aula.	-0,13	
32	Melhoria das suas habilidades sociais, após o curso (relações pessoais, tolerância com o diferente, reconhecimento da diversidade, racionalização e planejamento de ações, compartilhamento da aprendizagem, diagnóstico situacional, amadurecimento psicológico e intelectual, etc...).	-0,06	
34	Incremento na sua capacidade em receber críticas.	-0,06	
35	Melhoria da sua autoestima após o curso.	-0,06	

Ranking de prioridade geral calculada a partir da lacuna (L) dos egressos, por meio de sua organização em quartis

N2-Ranking da variável L, em quartis, para os professores

ITENS		PROFESSORES	
		L	Quartis
21	Disponibilização adequada de recursos institucionais financeiros para a realização do curso e atendimento de seus objetivos como mestrado profissional.	-1,78	Prioridade crítica
23	Compatibilidade das condições físicas e materiais, na Secretaria de Saúde, com a aplicação das habilidades aprendidas no curso.	-1,73	
22	Disponibilização adequada de recursos físicos e materiais, na universidade, para a realização dos objetivos propostos para o curso.	-1,67	
28	Apoio e acolhida, das chefias superiores na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	-1,56	
44	Elaboração, pelo egresso, de relatórios de avaliação, processos, intervenções, projetos ou políticas no âmbito da Secretaria de Saúde e decorrentes da aprendizagem no curso.	-1,49	
15	Integração entre teoria e prática por meio do Estágio Profissionalizante.	-1,44	
27	Apoio e acolhida, por parte das chefias imediatas dos egressos, na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	-1,44	
48	Utilização, pelo egresso, dos sistemas de informação em Saúde para o planejamento de ações estratégicas no âmbito da Secretaria de Saúde, como resultado do curso.	-1,41	
31	Ampliação e aprimoramento da oferta de serviços e produtos finais da Secretaria de Saúde para o cidadão como resultado direto ou indireto das ações dos egressos, como multiplicadores e em razão do curso.	-1,30	
43	Compatibilização da produção intelectual do egresso com os objetivos, linhas de pesquisa e conteúdos do programa.	-1,29	
47	Utilização, pelo egresso, da aprendizagem ocorrida no curso para a superação de problemas no serviço.	-1,29	
26	Apoio da Secretaria de Saúde para viabilizar a participação do servidor no curso durante sua ocorrência.	-1,28	
46	Uso efetivo dos resultados da pesquisa (TCC) na melhoria do serviço na Secretaria de Saúde, pelo egresso ou outra pessoa.	-1,22	
25	Oportunização e incentivo à aplicação das habilidades adquiridas durante o mestrado, após o retorno do egresso às suas funções laborais.	-1,16	
17	Compatibilização da produção intelectual docente com os objetivos, linhas de pesquisa e conteúdos do programa.	-1,11	
41	Aprendizagem, pelo egresso, das técnicas, conceitos e teorias apresentadas no curso.	-1,10	
52	Atribuição institucional de novas responsabilidades ao egresso em seu local de trabalho, como resultado da pós-graduação.	-1,08	
40	Melhoria na habilidade do egresso para resolver problemas e propor soluções.	-1,01	
19	Desempenho docente adequado aos objetivos do programa e conteúdos da disciplina.	-1,00	
9	Inclusão de conteúdos relativos a demandas específicas do serviço na Secretaria de Saúde, em disciplinas do curso.	-1,00	
45	Relação direta do TCC defendido pelo egresso com as atividades diárias de serviço a serem executadas por ele em sua unidade de trabalho.	-1,00	
7	Adequação dos conteúdos disciplinares à proposta de conhecimento aplicado ao serviço.	-1,00	
49	Utilização, pelo egresso, de indicadores e índices socioeconômicos para o planejamento de ações estratégicas no âmbito da Secretaria de Saúde, como resultado do curso.	-0,98	
54	Aprimoramento da capacidade do egresso em buscar ou sugerir a solução de problemas no serviço com o uso de teorias e métodos científicos de pesquisa.	-0,98	
29	Apoio e acolhida, por parte de colegas do egresso, na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	-0,97	
50	Melhoria da habilidade do egresso em mediar ou estabelecer negociações de pontos de vista e posições divergentes no serviço.	-0,92	
51	Motivação e desejo de aplicar no serviço conhecimentos e habilidades aprendidas no curso pelo egresso.	-0,92	
30	Aprimoramento no desempenho de colegas do egresso, na Secretaria de Saúde, sob sua influência como pós-graduado multiplicador e incentivador, mesmo que indiretamente.	-0,90	
24	Indicação, pela Secretaria de Saúde, de servidores como público alvo do curso, conforme necessidades institucionais do serviço.	-0,89	Prioridade moderada
32	Melhoria das habilidades sociais do egresso, após o curso (relações pessoais, tolerância com o diferente, reconhecimento da diversidade, racionalização e planejamento de ações, compartilhamento da aprendizagem, diagnóstico situacional, amadurecimento psicológico e intelectual, etc...).	-0,82	
42	Compatibilização da qualificação científica, recebida pelo egresso, a uma pós-graduação <i>Stricto sensu</i> .	-0,81	
36	Melhoria na pró-atividade do egresso em quesitos como liderança, prospecção, criatividade, proposição de ideias, busca de inovação, perseverança, flexibilidade, automotivação, organização e autoaprimoramento.	-0,79	
3	Envolvimento de outras instituições, que não a universidade e a Secretaria de Saúde, no desenvolvimento do curso.	-0,78	
4	Adequação das linhas de pesquisa ao perfil do público-alvo.	-0,78	
11	Indicação explícita, nos objetivos das disciplinas, sobre o que o egresso deve ser capaz de realizar, como servidor na Secretaria de Saúde.	-0,78	
13	Uso de estratégias de ensino-aprendizagem que privilegiem o estudo de casos e situações concretas aplicadas ao serviço.	-0,78	
14	Realização de estudos sobre Saúde Coletiva a partir de autores no âmbito das humanidades (Sociologia, Filosofia, Antropologia, Ciência Social, Artes, Literatura, etc).	-0,78	
18	Participação ativa, no curso, de docentes que atuam no SUS como profissionais de Saúde.	-0,78	
39	Melhoria na habilidade do egresso para estabelecer críticas fundamentadas.	-0,78	
53	Incremento na habilidade do egresso para trabalhar em equipe multiprofissional.	-0,78	
55	Melhoria na habilidade do egresso para aplicar métodos organizados e sistemáticos na constituição de processos, soluções e estratégias no serviço.	-0,73	
33	Elevação da predisposição do egresso em expor a si e às suas ideias, ainda que sejam discordantes da opinião geral.	-0,63	
34	Incremento na capacidade do egresso em receber críticas.	-0,61	
6	Planejamento interinstitucional do programa de mestrado por meio de consensos entre Secretaria de Saúde e Universidade.	-0,56	
8	Limitação de conteúdos às demandas macropolíticas e aos princípios do SUS, nas disciplinas do curso.	-0,56	
38	Melhoria na habilidade do egresso para articular ideias, conceitos, sugestões e conclusões.	-0,54	
35	Melhoria da autoestima do egresso após o curso.	-0,46	
10	Valorização de aspectos científicos da formação acadêmica e de pesquisa, nos conteúdos das disciplinas do curso.	-0,44	
12	Uso de estratégias de ensino-aprendizagem com participação ativa do aluno e centralizadas no debate em sala de aula.	-0,44	
37	Incremento na habilidade do egresso para falar em público após o curso.	-0,36	
5	Participação de representantes da Secretaria de Saúde no planejamento e na formulação do programa de mestrado.	-0,33	
20	Participação ativa, no curso, de docentes que atuam no SUS como gestores e profissionais da área administrativa.	-0,22	
1	Compatibilização da carga horária do curso com o alcance dos objetivos de cada disciplina.	-0,22	
2	Envolvimento de professores de outras unidades acadêmicas da universidade na implementação do curso.	0,00	
16	Flexibilidade para a escolha do formato do TCC (dissertação, artigo ou projeto de intervenção).	0,11	

Ranking de prioridade geral calculada a partir da lacuna (L) dos professores por meio de sua organização em quartis

N3-Ranking da variável L, em quartis, para os servidores

ITENS		SERVIDORES	
		L	Quartis
28	Apoio e acolhida, das chefias superiores na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	-2,00	Prioridade crítica
26	Apoio da Secretaria de Saúde para viabilizar a participação do servidor no curso durante sua ocorrência.	-2,00	
27	Apoio e acolhida, por parte das chefias imediatas dos egressos, na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	-1,83	
15	Integração entre teoria e prática por meio do Estágio Profissionalizante.	-1,67	
22	Disponibilização adequada de recursos físicos e materiais, na universidade, para a realização dos objetivos propostos para o curso.	-1,67	
14	Realização de estudos sobre Saúde Coletiva a partir de autores no âmbito das humanidades (Sociologia, Filosofia, Antropologia, Ciência Social, Artes, Literatura, etc).	-1,67	
46	Uso efetivo dos resultados da pesquisa (TCC) na melhoria do serviço na Secretaria de Saúde, pelo egresso ou outra pessoa.	-1,67	
13	Uso de estratégias de ensino-aprendizagem que privilegiem o estudo de casos e situações concretas aplicadas ao serviço.	-1,50	
31	Ampliação e aprimoramento da oferta de serviços e produtos finais da Secretaria de Saúde para o cidadão como resultado direto ou indireto das ações dos egressos, como multiplicadores e em razão do curso.	-1,50	
25	Oportunização e incentivo à aplicação das habilidades adquiridas durante o mestrado, após o retorno do egresso às suas funções laborais.	-1,50	
21	Disponibilização adequada de recursos institucionais financeiros para a realização do curso e atendimento de seus objetivos como mestrado profissional.	-1,33	
52	Atribuição institucional de novas responsabilidades ao egresso em seu local de trabalho, como resultado da pós-graduação.	-1,33	
3	Envolvimento de outras instituições, que não a universidade e a Secretaria de Saúde, no desenvolvimento do curso.	-1,17	
6	Planejamento interinstitucional do programa de mestrado por meio de consensos entre Secretaria de Saúde e Universidade.	-1,00	
1	Compatibilização da carga horária do curso com o alcance dos objetivos de cada disciplina.	-1,00	
4	Adequação das linhas de pesquisa ao perfil do público-alvo.	-1,00	
24	Indicação, pela Secretaria de Saúde, de servidores como público alvo do curso, conforme necessidades institucionais do serviço.	-1,00	
34	Incremento na capacidade do egresso em receber críticas.	-1,00	
54	Aprimoramento da capacidade do egresso em buscar ou sugerir a solução de problemas no serviço com o uso de teorias e métodos científicos de pesquisa.	-1,00	
10	Valorização de aspectos científicos da formação acadêmica e de pesquisa, nos conteúdos das disciplinas do curso.	-0,83	
11	Indicação explícita, nos objetivos das disciplinas, sobre o que o egresso deve ser capaz de realizar, como servidor na Secretaria de Saúde.	-0,83	
19	Desempenho docente adequado aos objetivos do programa e conteúdos da disciplina.	-0,83	
23	Compatibilidade das condições físicas e materiais, na Secretaria de Saúde, com a aplicação das habilidades aprendidas no curso.	-0,83	
30	Aprimoramento no desempenho de colegas do egresso, na Secretaria de Saúde, sob sua influência como pós-graduado multiplicador e incentivador, mesmo que indiretamente.	-0,83	
36	Melhoria na pro-atividade do egresso em quesitos como liderança, prospecção, criatividade, proposição de ideias, busca de inovação, perseverança, flexibilidade, automotivação, organização e autoaprimoramento.	-0,83	
40	Melhoria na habilidade do egresso para resolver problemas e propor soluções.	-0,83	
47	Utilização, pelo egresso, da aprendizagem ocorrida no curso para a superação de problemas no serviço.	-0,83	
7	Adequação dos conteúdos disciplinares à proposta de conhecimento aplicado ao serviço.	-0,83	
9	Inclusão de conteúdos relativos a demandas específicas do serviço na Secretaria de Saúde, em disciplinas do curso.	-0,83	
17	Compatibilização da produção intelectual docente com os objetivos, linhas de pesquisa e conteúdos do programa.	-0,83	-0,83
39	Melhoria na habilidade do egresso para estabelecer críticas fundamentadas.	-0,83	
55	Melhoria na habilidade do egresso para aplicar métodos organizados e sistemáticos na constituição de processos, soluções e estratégias no serviço.	-0,83	
5	Participação de representantes da Secretaria de Saúde no planejamento e na formulação do programa de mestrado.	-0,67	
29	Apoio e acolhida, por parte de colegas do egresso, na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	-0,67	
49	Utilização, pelo egresso, de indicadores e índices socioeconômicos para o planejamento de ações estratégicas no âmbito da Secretaria de Saúde, como resultado do curso.	-0,67	Prioridade moderada
2	Envolvimento de professores de outras unidades acadêmicas da universidade na implementação do curso.	-0,67	
32	Melhoria das habilidades sociais do egresso, após o curso (relações pessoais, tolerância com o diferente, reconhecimento da diversidade, racionalização e planejamento de ações, compartilhamento da aprendizagem, diagnóstico situacional, amadurecimento psicológico e intelectual, etc...).	-0,67	
33	Elevação da predisposição do egresso em expor a si e às suas ideias, ainda que sejam discordantes da opinião geral.	-0,67	
41	Aprendizagem, pelo egresso, das técnicas, conceitos e teorias apresentadas no curso.	-0,67	
42	Compatibilização da qualificação científica, recebida pelo egresso, a uma pós-graduação Stricto sensu.	-0,67	
43	Compatibilização da produção intelectual do egresso com os objetivos, linhas de pesquisa e conteúdos do programa.	-0,67	
44	Elaboração, pelo egresso, de relatórios de avaliação, processos, intervenções, projetos ou políticas no âmbito da Secretaria de Saúde e decorrentes da aprendizagem no curso.	-0,67	
50	Melhoria da habilidade do egresso em mediar ou estabelecer negociações de pontos de vista e posições divergentes no serviço.	-0,67	
51	Motivação e desejo de aplicar no serviço conhecimentos e habilidades aprendidas no curso pelo egresso.	-0,67	
20	Participação ativa, no curso, de docentes que atuam no SUS como gestores e profissionais da área administrativa.	-0,50	Prioridade baixa
45	Relação direta do TCC defendido pelo egresso com as atividades diárias de serviço a serem executadas por ele em sua unidade de trabalho.	-0,50	
48	Utilização, pelo egresso, dos sistemas de informação em Saúde para o planejamento de ações estratégicas no âmbito da Secretaria de Saúde, como resultado do curso.	-0,50	
53	Incremento na habilidade do egresso para trabalhar em equipe multiprofissional.	-0,50	
18	Participação ativa, no curso, de docentes que atuam no SUS como profissionais de Saúde.	-0,33	
37	Incremento na habilidade do egresso para falar em público após o curso.	-0,33	
38	Melhoria na habilidade do egresso para articular ideias, conceitos, sugestões e conclusões.	-0,33	
35	Melhoria da autoestima do egresso após o curso.	-0,20	
16	Flexibilidade para a escolha do formato do TCC (dissertação, artigo ou projeto de intervenção).	-0,17	
12	Uso de estratégias de ensino-aprendizagem com participação ativa do aluno e centralizadas no debate em sala de aula.	-0,17	
8	Limitação de conteúdos às demandas macropolíticas e aos princípios do SUS, nas disciplinas do curso.	0,00	

Ranking de prioridade geral calculada a partir da lacuna (L) dos servidores por meio de sua organização em quartis

Apêndice O

Posicionamento comparado, entre os respondentes, conforme a inserção dos itens em quartis, e posição relativa de cada categoria, conforme a priorização de seu conteúdo

CATEGORIAS E ITENS		Egressos	Professores	Servidores	Posição
I-CARACTERÍSTICAS CURRICULARES					
1	Compatibilização da carga horária do curso com o alcance dos objetivos de cada disciplina.	2	4	1	Segundo lugar
2	Envolvimento de professores de outras unidades acadêmicas da universidade na implementação do curso.	4	4	3	
3	Envolvimento de outras instituições, que não a universidade e a Secretaria de Saúde, no desenvolvimento do curso.	1	3	1	
4	Adequação das linhas de pesquisa ao perfil do público-alvo.	4	3	1	
5	Participação de representantes da Secretaria de Saúde no planejamento e na formulação do programa de mestrado.	2	4	3	
6	Planejamento interinstitucional do programa de mestrado por meio de consensos entre Secretaria de Saúde e Universidade.	3	4	1	
7	Adequação dos conteúdos disciplinares à proposta de conhecimento aplicado ao serviço.	3	2	2	
8	Limitação de conteúdos às demandas macropolíticas e aos princípios do SUS, nas disciplinas do curso.	2	4	4	
9	Inclusão de conteúdos relativos a demandas específicas do serviço na Secretaria de Saúde, em disciplinas do curso.	2	2	2	
10	Valorização de aspectos científicos da formação acadêmica e de pesquisa, nos conteúdos das disciplinas do curso.	3	4	2	
11	Indicação explícita, nos objetivos das disciplinas, sobre o que o egresso deve ser capaz de realizar, como servidor na Secretaria de Saúde.	2	3	2	
12	Uso de estratégias de ensino-aprendizagem com participação ativa do aluno e centralizadas no debate em sala de aula.	4	4	4	
13	Uso de estratégias de ensino-aprendizagem que privilegiem o estudo de casos e situações concretas aplicadas ao serviço.	2	3	1	
14	Realização de estudos sobre Saúde Coletiva a partir de autores no âmbito das humanidades (Sociologia, Filosofia, Antropologia, Ciência Social, Artes, Literatura, etc).	3	3	1	
15	Integração entre teoria e prática por meio do Estágio Profissionalizante.	1	1	1	
16	Flexibilidade para a escolha do formato do TCC (dissertação, artigo ou projeto de intervenção).	3	4	4	
MÉDIA PARCIAL ITEM I		2,56	3,25	2,06	2,63
DP		0,96	0,93	1,18	
CV		0,38	0,29	0,57	
II-CARACTERÍSTICAS DO CORPO DOCENTE					
17	Compatibilização da produção intelectual docente com os objetivos, linhas de pesquisa e conteúdos do programa.	3	2	2	Quarto lugar
18	Participação ativa, no curso, de docentes que atuam no SUS como profissionais de Saúde.	2	3	4	
19	Desempenho docente adequado aos objetivos do programa e conteúdos da disciplina.	3	2	2	
20	Participação ativa, no curso, de docentes que atuam no SUS como gestores e profissionais da área administrativa.	2	4	4	
MÉDIA PARCIAL ITEM II		2,50	2,75	3,00	2,75
DP		0,58	0,96	1,15	
CV		0,23	0,35	0,38	
III-CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS					
21	Disponibilização adequada de recursos institucionais financeiros para a realização do curso e atendimento de seus objetivos como mestrado profissional.	1	1	1	Primeiro lugar
22	Disponibilização adequada de recursos físicos e materiais, na universidade, para a realização dos objetivos propostos para o curso.	1	1	1	
23	Compatibilidade das condições físicas e materiais, na Secretaria de Saúde, com a aplicação das habilidades aprendidas no curso.	1	1	2	
24	Indicação, pela Secretaria de Saúde, de servidores como público alvo do curso, conforme necessidades institucionais do serviço.	2	3	1	
25	Oportunização e incentivo à aplicação das habilidades adquiridas durante o mestrado, após o retorno do egresso às suas funções laborais.	1	1	1	
26	Apoio da Secretaria de Saúde para viabilizar a participação do servidor no curso durante sua ocorrência.	1	1	1	
27	Apoio e acolhida, por parte das chefias imediatas dos egressos, na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	1	1	1	
28	Apoio e acolhida, das chefias superiores na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	1	1	1	
29	Apoio e acolhida, por parte de colegas do egresso, na Secretaria de Saúde, para a aplicação das competências aprendidas no curso.	1	2	3	
30	Aprimoramento do desempenho de colegas do egresso, na Secretaria de Saúde, sob sua influência como pós-graduado multiplicador e incentivador, mesmo que indiretamente.	2	2	2	
31	Ampliação e aprimoramento da oferta de serviços e produtos finais da Secretaria de Saúde para o cidadão como resultado direto ou indireto das ações dos egressos, como multiplicadores e em razão do curso.	1	1	1	
MÉDIA PARCIAL ITEM III		1,18	1,36	1,36	1,30
DP		0,40	0,67	0,67	
CV		0,34	0,49	0,49	
IV-CARACTERÍSTICAS DO EGRESSO					
		Egressos	Professores	Servidores	Posição
32	Melhoria das habilidades sociais do egresso, após o curso (relações pessoais, tolerância com o diferente, reconhecimento da diversidade, racionalização e planejamento de ações, compartilhamento da aprendizagem, diagnóstico situacional, amadurecimento psicológico e intelectual, etc...)	4	3	3	Terceiro lugar
33	Elevação da predisposição do egresso em expor a si e às suas ideias, ainda que sejam discordantes da opinião geral.	4	3	3	
34	Incremento na capacidade do egresso em receber críticas.	4	4	1	
35	Melhoria da autoestima do egresso após o curso.	4	4	4	
36	Melhoria na pró-atividade do egresso em quesitos como liderança, prospecção, criatividade, proposição de ideias, busca de inovação, perseverança, flexibilidade, automotivação, organização e autoaprimoramento.	4	3	2	
37	Incremento na habilidade do egresso para falar em público após o curso.	4	4	4	
38	Melhoria na habilidade do egresso para articular ideias, conceitos, sugestões e conclusões.	3	4	4	
39	Melhoria na habilidade do egresso para estabelecer críticas fundamentadas.	3	3	2	
40	Melhoria na habilidade do egresso para resolver problemas e propor soluções.	4	2	2	
41	Aprendizagem, pelo egresso, das técnicas, conceitos e teorias apresentadas no curso.	3	2	3	
42	Compatibilização da qualificação científica, recebida pelo egresso, a uma pós-graduação Stricto sensu.	4	3	3	
43	Compatibilização da produção intelectual do egresso com os objetivos, linhas de pesquisa e conteúdos do programa.	3	1	3	
44	Elaboração, pelo egresso, de relatórios de avaliação, processos, intervenções, projetos ou políticas no âmbito da Secretaria de Saúde e decorrentes da aprendizagem no curso.	1	1	3	
45	Relação direta do TCC defendido pelo egresso com as atividades diárias de serviço a serem executadas por ele em sua unidade de trabalho.	2	2	4	
46	Uso efetivo dos resultados da pesquisa (TCC) na melhoria do serviço na Secretaria de Saúde, pelo egresso ou outra pessoa.	1	1	1	
47	Utilização, pelo egresso, da aprendizagem ocorrida no curso para a superação de problemas no serviço.	2	1	2	
48	Utilização, pelo egresso, dos sistemas de informação em Saúde para o planejamento de ações estratégicas no âmbito da Secretaria de Saúde, como resultado do curso.	2	1	4	
49	Utilização, pelo egresso, de indicadores e índices socioeconômicos para o planejamento de ações estratégicas no âmbito da Secretaria de Saúde, como resultado do curso.	2	2	3	
50	Melhoria da habilidade do egresso em mediar ou estabelecer negociações de pontos de vista e posições divergentes no serviço.	2	2	3	
51	Motivação e desejo de aplicar no serviço conhecimentos e habilidades aprendidas no curso pelo egresso.	2	2	3	
52	Atribuição institucional de novas responsabilidades ao egresso em seu local de trabalho, como resultado da pós-graduação.	1	2	1	
53	Incremento na habilidade do egresso para trabalhar em equipe multiprofissional.	3	3	4	
54	Aprimoramento da capacidade do egresso em buscar ou sugerir a solução de problemas no serviço com o uso de teorias e métodos científicos de pesquisa.	4	2	1	
55	Melhoria na habilidade do egresso para aplicar métodos organizados e sistemáticos na constituição de processos, soluções e estratégias no serviço.	3	3	2	
MÉDIA PARCIAL ITEM IV		2,88	2,42	2,71	2,67
DP		1,08	1,02	1,04	
CV		0,37	0,42	0,38	
MÉDIA TOTAL		2,42	2,47	2,27	
DP		1,10	1,12	1,15	
CV		0,46	0,45	0,50	

Divergência comparativa de uma cor não chega a ser problemática, mas de duas cores acima já é digno de atenção

Apêndice P

P1-Documento de aprovação do Comitê de Ética

INSTITUTO DE CIENCIAS
HUMANAS / UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA / CAMPUS



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

Dados do Projeto de Pesquisa Aprovado

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DO RETORNO SOCIAL DE UM MESTRADO PROFISSIONAL EM SAÚDE COLETIVA NA FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA O SUS: O CASO DA SECRETARIA ESTADUAL DE SAÚDE DE GOIÁS

Pesquisador: Walner Mamede

Versão: 1

CAAE: 25687214.1.0000.5540

Submetido em: 30/01/2014

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia –UNB

Situação: Aprovado

Localização atual do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal:	FUNDACAO UNIVERSIDADE DE Brasília
--------------------------------	-----------------------------------

Número do comprovante: 007885/2014

P2-Documento de aprovação institucional da SES-Go.



SECRETARIA
DE ESTADO DA SAÚDE



GOVERNO DE
GOIÁS
Fazendo o melhor pra você.

GABINETE DO SECRETÁRIO
Gerência da Secretaria Geral

PROCESSO Nº : 201300010021447
INTERESSADO : WALNER MAMEDE JUNIOR
ASSUNTO : AUTORIZAÇÃO



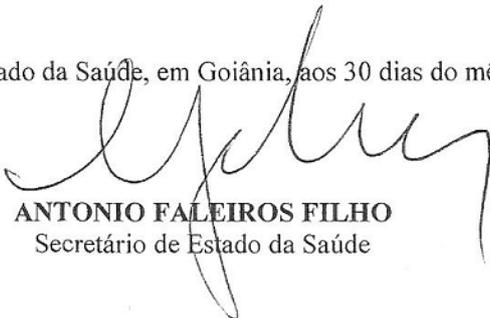
DESPACHO nº 5128/2013-GAB/SES – Tratam os presentes autos de solicitação de autorização para realização da pesquisa intitulada “*Avaliação do Retorno Social de um Mestrado Profissional em Saúde Coletiva na Formação de Recursos Humanos para o SUS: o Caso da Universidade Federal da Bahia, da Universidade Federal de Goiás e da Secretaria de Saúde de Goiás*”, a ser realizada na Escola Estadual de Saúde Pública de Goiás e Unidades de serviço dos egressos, formulada por Walner Mamede Júnior, aluno de Doutorado da Universidade de Brasília – UnB.

A Superintendência de Educação em Saúde e Trabalho para o SUS, por meio do Despacho nº 370/2013-GAB/SEST-SUS/SES-GO (fls. 73), expôs que: “*Tendo em vista que não serão utilizadas as unidades da SES para a pesquisa e sim apenas uma entrevista com os egressos do Mestrado Profissional em Saúde Coletiva, verifica-se que todas as formalidades necessárias pertinentes aos aspectos administrativos de competência desta Secretaria, foram cumpridas. Portanto, neste sentido, o projeto de pesquisa está em condições de ser apresentado ao Comitê de Ética*”.

Destarte, consubstanciado na manifestação da Superintendência de Educação em Saúde e Trabalho para o SUS, **autorizo** a pesquisa intitulada “*Avaliação do Retorno Social de um Mestrado Profissional em Saúde Coletiva na Formação de Recursos Humanos para o SUS: o Caso da Universidade Federal da Bahia, da Universidade Federal de Goiás e da Secretaria de Saúde de Goiás*”, a ser realizada na Escola Estadual de Saúde Pública de Goiás e Unidades de serviço dos egressos, por Walner Mamede Júnior, aluno de Doutorado da Universidade de Brasília – UnB.

Encaminhem-se os presentes autos à **Superintendência de Educação em Saúde e Trabalho para o SUS – SEST/SUS**, para ciência e prosseguimento do feito.

Secretaria de Estado da Saúde, em Goiânia, aos 30 dias do mês de dezembro de 2013.


ANTONIO FALEIROS FILHO
Secretário de Estado da Saúde

P3-Documento de aprovação institucional da UFG.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



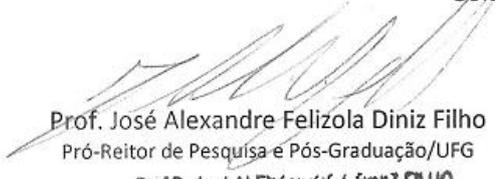
Trata o presente documento de uma resposta à **SOLICITAÇÃO DE ANUÊNCIA** encaminhada pelo Senhor **Walner Mamede Júnior**, acerca do desenvolvimento do projeto intitulado **“Avaliação do retorno social de um mestrado profissional em Saúde Coletiva na formação de recursos humanos para o SUS: o caso da Secretaria Estadual de Saúde de Goiás”**, tendo por objeto de pesquisa o Programa de Mestrado Profissional em Saúde Coletiva, desta Universidade, ofertado à Secretaria de Estado da Saúde de Goiás, e os seguintes objetivos:

- i. Descrever os componentes dos programas conforme a abordagem do Marco Lógico, explicitando as relações entre seus componentes;
- ii. Analisar dados referentes à aprendizagem das competências previstas pelos cursos e descritas nos objetivos pedagógicos (competências acadêmicas);
- iii. Definir indicadores de manifestações laborais de competências profissionais dos egressos;
- iv. Definir indicadores de retorno social dos programas, em termos dos efeitos da atuação do egresso nos serviços públicos de Saúde;
- v. Avaliar os programas em termos de manifestações laborais das competências aprendidas e do retorno social, de acordo a percepção dos chefes imediatos e do próprio egresso;
- vi. Relacionar as variáveis referentes ao público alvo, ao perfil dos docentes e às características dos programas entre si e com os resultados previstos e obtidos;
- vii. Construir um instrumento avaliativo do efeito de um programa de pós-graduação *Stricto sensu* em Saúde Coletiva.

O projeto de pesquisa apresentado desenvolver-se-á em nível de doutorado, está vinculado ao programa de Ensino na Saúde, da Universidade de Brasília, sob orientação da Professora Doutora Gardênia Abbad, e demandará acesso a documentos, informações e servidores relacionados com o desenvolvimento e operacionalização do curso objeto do estudo, inclusive, na forma de observações, entrevistas e grupos focais.

Tendo em vista a relevância científica e social do projeto e o atendimento a todas as formalidades administrativas e legais, nos posicionamos pelo **DEFERIMENTO** da solicitação, uma vez obtido o consentimento do Comitê de Ética, ao qual deverá ser submetido o projeto, e ressaltando as exigências éticas da pesquisa com seres humanos e os termos da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde.

Goiânia, 22 de janeiro de 2014.


Prof. José Alexandre Felizola Diniz Filho
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação/UFG

Prof. Dr. José ALEXANDRE F. DINIZ FILHO
Pro-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação/UFG
Mat. SIAPE 2127253

Apêndice Q

Apêndice R

Resumo de conteúdo por respondente

NVivo®

TOTAL DE PÁGINAS CODIFICADAS DAS ENTREVISTAS: 173

Média de codificação por respondente: 81%
(desvio-padrão=0,098, coeficiente de variação=0,12)

Total de palavras na fonte	Total de parágrafos na fonte	Número de nós codificando a fonte	Percentual codificado da fonte	Número de referências de texto
		Entrevista 1-Egressos		
6482	69	6	0,7767	116
		Entrevista 2-Egressos		
5122	92	6	0,8206	106
		Entrevista 3-Egressos		
7025	66	6	0,6969	157
		Entrevista 4-Egressos		
3773	64	6	0,8214	85
		Entrevista 5-Egressos		
9264	44	6	0,6571	78
		Entrevista 6-Egressos		
7009	60	6	0,9223	75
		Entrevista 7-Egressos		
3429	49	6	0,9184	56
		Entrevista 10-Professores		
6014	42	6	0,9063	68
		Entrevista 11-Professores		
9950	38	6	0,7603	99

Total de palavras na fonte	Total de parágrafos na fonte	Número de nós codificando a fonte	Percentual codificado da fonte	Número de referências de texto
1883	73	5	0,7139	34
Entrevista 12-Professores				
4638	24	6	0,7012	38
Entrevista 13-Professores				
5741	34	6	0,8433	84
Entrevista 14-Professores				
7388	49	8	0,6025	99
Entrevista 8-Professores				
4630	34	4	0,8624	74
Entrevista 9-Professores				
10375	121	5	0,8522	85
Entrevista 15-Servidores				
9161	79	5	0,8679	125
Entrevista 16-Servidores				
2066	49	5	0,9568	41
Entrevista 17-Servidores				
4051	19	4	0,8661	54
Entrevista 18-Servidores				
8701	42	5	0,8449	108
Entrevista 19-Servidores				

Apêndice S

Quantitativo de referências de fala por respondente nas categorias (temas)

NVivo®

Respondente*	A : Ação coletiva	B : Fatores políticos, econômicos e culturais	C : Diferenças entre modalidades de pós-graduação	D : Elementos do organizador gráfico "Mapa Lógico"	E : Nascimento e amadurecimento do curso	F : Orientação curricular
Entrevista 1-Egressos	25	15	3	13	3	57
Entrevista 2-Egressos	7	1	5	9	6	78
Entrevista 3-Egressos	8	6	12	12	19	100
Entrevista 4-Egressos	13	8	3	9	6	46
Entrevista 5-Egressos	6	7	19	3	13	30
Entrevista 6-Egressos	14	11	13	5	4	27
Entrevista 7-Egressos	2	2	12	5	1	34
TOTAL	75	50	67	56	52	372
Entrevista 8-Professores	17	17	5	6	8	44
Entrevista 9-Professores	6	0	0	15	12	41
Entrevista 10-Professores	3	10	9	10	19	17
Entrevista 11-Professores	6	32	2	7	25	27
Entrevista 12-Professores	7	0	1	3	4	19
Entrevista 13-Professores	3	5	4	1	1	24
Entrevista 14-Professores	11	14	3	8	18	30
TOTAL	53	78	24	50	87	202
Entrevista 15-Servidores	20	13	0	2	19	31
Entrevista 16-Servidores	46	6	0	2	21	50
Entrevista 17-Servidores	17	3	0	2	8	11
Entrevista 18-Servidores	21	0	0	3	5	25
Entrevista 19-Servidores	34	10	0	3	18	43
TOTAL	138	32	0	12	71	160

*Quantitativo de referências de fala por entrevista em cada categoria. Cada entrevista corresponde a um respondente, com exceção das entrevistas 16 (dois respondentes) e 17 (três respondentes).