

## RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NOS CURSOS DE MESTRADO ACADÊMICO E PROFISSIONAL NA ÁREA DA SAÚDE COLETIVA

THEORETICAL-PRACTICAL RELATIONSHIP IN ACADEMIC AND PROFESSIONAL MASTER'S DEGREE COURSES IN COLLECTIVE HEALTH

RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LOS CURSOS DE MAESTRÍA ACADÉMICA Y PROFESIONAL EN EL ÁREA DE LA SALUD COLECTIVA

Virginia Alonso Hortale<sup>1</sup>

Gideon Borges dos Santos<sup>2</sup>

Kátia Mendes de Souza<sup>3</sup>

Anya Pimentel Gomes Fernandes Vieira-Meyer<sup>4</sup>

**Resumo** O presente estudo partiu da percepção da existência de semelhanças e diferenças na relação teoria-prática em cursos de mestrado, modalidades acadêmica e profissional na área da Saúde Coletiva. Adotou-se como pressuposto que, nesta relação, as propostas de mestrado profissional não partem da prática profissional dos agentes como cenário para construir novos conhecimentos e tecnologias, mas tendem a reproduzir o modelo hegemônico de formação consolidado no mestrado acadêmico. A partir das categorias 'relação academia-contexto profissional', 'quadro docente', 'trabalho final e justificativa para o curso', o estudo com abordagem qualitativa realizou-se por meio de análise documental e de propostas de cursos, além de entrevistas com coordenadores dos cursos. Para aprofundar a discussão, selecionaram-se sete instituições de ensino superior que ofereciam cursos nessas modalidades. Conclui-se que essa relação é mais complexa no mestrado profissional, e que este, como prevê a legislação, buscou consolidar uma identidade distinta da especialização e do mestrado acadêmico, o que pode caracterizar a principal diferença entre as modalidades. No entanto, seus processos ainda adotam os mesmos referenciais e práticas que o mestrado acadêmico.

**Palavras-chave** formação profissional; mestrado; educação de pós-graduação.

**Abstract** This study was based on the perception of similarities and differences in the theory-practice relationship in the master's degree courses in academic and professional modes in the Public Health area in Brazil. It was assumed that, in this relationship, the proposals of the professional master's degree course do not part from the agent's professional practice as a scenario to build new knowledge and technologies, rather they tend to reproduce the hegemonic training model consolidated in the academic master's degree course. Based on the 'academy-professional context relations', 'teaching staff', 'final work and justification for the course' categories, the study was carried out using a qualitative approach through documentary analysis and course proposals, as well as using interviews with course coordinators. Seven colleges offering courses in these modes were selected to deepen the discussion. It is concluded that this relationship is more complex in the professional master's degree course, and that, as provided for under the legislation, it sought to consolidate an identity that is distinct from specialization and academic master's courses, a fact that may characterize the main difference between the modes. However, their processes still adopt the same frameworks and practices as the academic master's degree course.

**Keywords** vocational training; master's degree; graduate education.

## Introdução

Passados vinte anos da implementação do mestrado profissional (MP) no Brasil, ainda são poucos os estudos empíricos que mostram as diferenças e semelhanças entre esta modalidade e aquela denominada acadêmica. Em uma revisão de publicações científicas sobre o tema entre 1997 e 2015, encontramos artigos que expõem ideias sobre as características e especificidades do MP e descrevem experiências de elaboração ou implementação de cursos, sem contudo demonstrar substantivamente de que maneira essas ideias respondem por uma especificidade do MP (Mattos, 1997; Andrade et al., 2004; Moreira, 2004; Agopyan e Oliveira, 2005; Castro, 2005; Dourado et al., 2005; Piquet et al., 2005; Quelhas et al., 2005; Leal e Freitas, 2006; Passos et al., 2006; Ribeiro, 2006; Saube e Wendhausen, 2006; Negret, 2008; Fischer, 2010; Menandro, 2010; Nepomuceno, Costa e Shimoda, 2010; Ribeiro, 2010; Vasconcelos e Vasconcelos, 2010; Amancio-Filho et al., 2012). Essa produção, de uma maneira geral, aborda questões que tangenciam a compreensão do MP naquilo que ele tem de próprio e comum em relação ao mestrado acadêmico (MA).

Ao buscar uma especificidade do MP na área da Saúde Coletiva, interrogamos o que ele, ao se instituir, procurou, do ponto de vista da relação teoria-prática, conservar ou romper com as propostas curriculares instituídas pelos MA. Que elementos próprios dos cursos de MP os distinguem do MA? Que características comuns à pós-graduação *stricto sensu* o MP busca conservar? E em que medida podemos afirmar que o MP em Saúde Coletiva está cumprindo a sua vocação heurística e inovadora de formar para o trabalho em saúde?

Em estudo recente (Santos e Hortale, 2014) sobre os discursos predominantes na legislação brasileira sobre o MP, e como uma instituição de pesquisa e ensino na área da Saúde Coletiva se apropriou deles na construção de suas propostas de cursos, concluiu-se que as propostas ainda operam com esquemas de formação tradicionalmente consolidados e tendem a se conformar à semelhança daquelas da modalidade acadêmica. Identificou-se também que essa falta de identidade pode dar-se devido ao fato de os critérios de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes) para o MP serem os mesmos utilizados no MA, por exemplo, a pontuação docente.

Partindo da percepção de que ainda existem vestígios de incertezas sobre a identidade do MP em relação ao MA para a consolidação de políticas e práticas educacionais na área da Saúde Coletiva, desenvolvemos, entre os anos 2013 e 2015, uma pesquisa cujo objetivo foi o de analisar as principais características dos cursos de MA e MP em Saúde Coletiva, frente ao processo de flexibilização da pós-graduação brasileira. Discutimos neste artigo a rela-

ção teoria-prática na formação, posto que a promessa do MP é aproximar a academia do mundo do trabalho na formação de profissionais de excelência, o que não é foco do MA. Nosso pressuposto foi de que, apesar de suas bases legais e epistemológicas, as propostas de MP, na sua execução, não partem da prática dos agentes a serem formados pelo curso como cenário para construir novos conhecimentos e tecnologias, mas tendem a reproduzir o modelo hegemônico de formação acadêmica.

### **Estratégia metodológica**

Com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre o tema e suas inter-relações, analisamos<sup>5</sup> as semelhanças e diferenças da relação teoria-prática no MA e no MP, adotando as seguintes categorias empíricas: relação academia-contexto profissional, quadro docente, trabalho final e justificativa do curso. Cada categoria foi assim definida: (a) relação academia-contexto profissional (fundamentos da relação que os cursos pretendiam estabelecer entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho, e de que maneira a dimensão prática foi considerada nas propostas de MA e MP); (b) quadro docente (critérios para inclusão de docentes e orientadores nos cursos de MP e MA); (c) trabalho final (tipo de produtos valorizados e recomendações feitas nos trabalhos de conclusão de curso - TCC); (d) justificativa para o curso (diagnóstico que justificasse a existência do curso).

Dentre os 48 documentos que ofereciam às Instituições de Ensino Superior (IES) orientações sobre a organização de cursos de mestrado, selecionamos 10 publicados antes de 2002 e 13 publicados após essa data. Dos 77 Programas de Saúde Coletiva credenciados na Capes, pertencentes a 45 IES, selecionamos os cursos com base nos seguintes critérios: em funcionamento entre 2002 e 2012, com TCC a partir de 2004; submetidos a duas avaliações da Capes; e não descredenciados no período. A seleção final constou de 27 cursos de MA e 11 de MP em 24 IES. Em seguida, selecionamos as propostas de curso mais antiga e mais recente no período escolhido e que estavam disponíveis no sítio da Capes, perfazendo o total de 76 propostas selecionadas. Como em muitas propostas não havia qualquer justificativa ou diagnóstico, utilizamos os objetivos geral e específicos nelas apresentados. Assim pudemos identificar a natureza das competências a serem desenvolvidas pelos alunos do curso, bem como a finalidade da formação.

Quanto aos TCC, o sítio da Capes registrava, entre 2004 e 2012, 3004 TCC de MA e 758 de MP. Definimos as seguintes variáveis a serem levantadas: região federativa onde se situavam as IES; nome das IES; ano de conclusão do curso; autor da dissertação; título do TCC; palavras-chave registradas na ficha catalográfica do TCC; descritores apresentados no resumo do trabalho;

objetivo geral do TCC; tipo de estudo desenvolvido; recomendações do autor como resultado da pesquisa e formato do produto apresentado (dissertação, artigo, relatório etc.).<sup>6</sup>

Como nosso interesse era o de aprofundar o conhecimento sobre as duas últimas variáveis, selecionamos sete IES com cursos credenciados de MA e MP, duas localizadas na região Nordeste, três na Sudeste e duas na Sul. Encontramos 1.078 TCC de MA e 758 de MP completos. Para atender à necessidade desse aprofundamento, com base nas características de uma amostra por conveniência (ou seja, os documentos que estavam disponíveis), selecionamos a metade dos TCC de MA, de forma aleatória com o seguinte critério: listamos cada TCC por IES em ordem alfabética do autor e sorteamos em sequência um trabalho e excluimos o seguinte, perfazendo um total de 557 TCC de MA e 758 de MP.

Realizamos entrevistas com informantes-chave (coordenadores e ex-coordenadores da área de avaliação Saúde Coletiva da Capes), a partir de um roteiro com perguntas abertas. Elas tiveram o objetivo de compreender as motivações institucionais e as estratégias empregadas no desenvolvimento das propostas dos cursos de MA e MP. Atribuímos aos entrevistados o código E, seguido de numeração sequencial aleatória de 1 a 10. O principal limite das entrevistas foi o de terem sido realizadas com os atuais coordenadores dos cursos, o que não nos permitiu identificar elementos e significados implícitos do processo histórico de construção do curso.

Para cada uma das fontes de dados adotamos uma estratégia de análise específica, e que justificamos, a seguir. Para a legislação, as propostas de curso e a primeira etapa de análise das entrevistas, utilizamos o método análise de conteúdo (AC) para conhecer a frequência com que as categorias do estudo foram citadas e compreender a predominância dos conteúdos extraídos nessa etapa. Na análise dos TCC, elaboramos uma planilha Excel para o registro quantitativo das variáveis selecionadas. Na segunda etapa das entrevistas, aplicamos o método da análise do discurso, pautados pela necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as representações dos entrevistados relacionados ao tema. O diálogo a partir dos resultados da pesquisa com a produção científica recente foi limitado, devido ao fato de ela não abordar os principais elementos para a compreensão do MP naquilo que ele tem de próprio e comum em relação ao MA, já referido na introdução. O Quadro 1 apresenta a estratégia metodológica do estudo. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca sob o número 294/11.

**Quadro 1**

Estratégia metodológica do estudo		
Fonte de dados	Critérios de seleção	
Legislação (decretos, deliberações, leis, normas revogadas, pareceres, portarias, resoluções e outros) encontrados no sítio internet da Capes e em publicação impressa	Dos 48 documentos que ofereciam às IES orientações sobre a organização de cursos de mestrado, selecionamos 10 publicados antes de 2002 e 13 publicados após essa data.	Análise de conteúdo: leitura flutuante dos documentos para uma aproximação aos textos; segunda leitura para destacar frases ou períodos dos textos, de acordo com as categorias de análise do estudo; terceira leitura de conferência para verificar se as classificações anteriores estavam corretas. Das frases ou períodos selecionados, foram destacadas palavras plenas, a saber: verbos, substantivos, ocasionalmente adjetivos e advérbios; expressões ou frases curtas. Esse conjunto foi reagrupado em subcategorias de análise, de acordo com os significados dos conteúdos.
Propostas de curso disponíveis no sítio da Capes (incluídos a justificativa para o curso e os critérios de credenciamento docente)	De 77 Programas em 45 IES, selecionamos 27 cursos de MA e 11 de MP, em 24 IES. Selecionadas a proposta mais antiga e a mais recente no período escolhido e que estavam disponíveis no sítio da Capes. Total de 76 propostas selecionadas. Como, em muitos casos, não havia qualquer justificativa ou diagnóstico, utilizamos os objetivos geral e específicos apresentados nas propostas. Assim pudemos identificar a natureza das competências a serem desenvolvidas pelos alunos do curso, bem como a finalidade da formação.	
TCC (de 7 IES localizadas nas regiões NE, SE e S)	Recomendações do autor como resultado da pesquisa realizada	Elaboração de uma planilha Excel para o registro quantitativo de cada uma das variáveis selecionadas
	Formato do produto apresentado (dissertação, artigo, relatório etc.)	
Entrevistas	Informantes-chave (coordenadores e ex-coordenadores da área de avaliação em Saúde Coletiva da Capes), coordenadores de cursos. Realizadas 10 entrevistas	1ª etapa: análise de conteúdo para conhecer a frequência com que as categorias do estudo foram citadas e compreender os significados desses conteúdos. 2ª etapa: análise do discurso para aprofundar o conhecimento sobre as representações dos entrevistados relacionadas ao tema.

Nota: TCC - trabalho de conclusão de curso; IES - instituições de ensino superior; MA - mestrado acadêmico; MP - mestrado profissional; NE - Nordeste, SE - Sudeste; S - Sul.

## Frequências e predominâncias das categorias nos cursos de MA e MP

A Tabela 1 apresenta a frequência de aparecimento e a predominância das categorias de análise por fonte de dados. Em relação à legislação, observamos a baixa frequência com que as categorias relação academia-contexto profissional, quadro docente e TCC aparecem, o que poderia indicar que os temas ainda são frágeis no que diz respeito aos sentidos pedagógicos que eles devem significar. Em outras palavras, tratam-se de temas poucos estudados na pós-graduação brasileira e que, agora, parecem desafiar o nível *stricto sensu*, com a criação de uma outra modalidade de mestrado que traz como exigência uma forte aproximação com o mundo do trabalho.

**Tabela 1**

Frequência de aparecimento e predominância das categorias de análise por fonte de dados						
Categorias	Legislação*		Propostas**		Entrevistas***	
	MA	MP	MA	MP	MA	MP
Relação academia-contexto profissional	Portarias, resoluções, leis (12)	Portarias, resoluções (9)	Estágio em docência e atividades de pesquisa e extensão	Interlocução com os serviços e com academia, disciplinas práticas	9	
Quadro docente	4		doutorado, com produção científica, experiência em pesquisa e ministrar aulas	doutorado, com produção científica, experiência em consultoria e ministrar aulas	7	
Trabalho final	7	5	Sem referência ao tipo de produto (19); dissertação (28); dissertação sob a forma de artigo (10), sob a forma de relatório de pesquisa (5)	Dissertação (16); projeto de intervenção (2). As demais, artigos, estudos de síntese, projetos tecnológicos etc.	10	
Justificativa para o curso			Formar docentes e pesquisadores	Formar quadros estratégicos, desenvolver tecnologias	10	

Fonte: Os autores.

Nota: MA - mestrado acadêmico; MP - mestrado profissional.

\* Frequência nos 23 documentos.

\*\* Predominância das palavras/frases nas 76 propostas.

\*\*\* Frequência nas 10 entrevistas.

Quanto às propostas: (a) na relação academia-contexto profissional predominam no MA palavras cujo sentido remete às atividades acadêmicas (estágio em docência e atividades de pesquisa e extensão); enquanto no MP, há uma maior interlocução com os serviços de saúde e existência de disciplinas práticas, mas também contato com a academia; (b) no quadro docente do MA predominam como critério de credenciamento a titularidade, a produção científica, a experiência em pesquisa e ministrar aulas; enquanto no MP, acresce-se a experiência em consultoria; (c) no TCC de MA, 19 propostas não fizeram referência ao tipo de produto, 28 definiram dissertação, 10 definiram dissertação sob a forma de artigo e 5 sob a forma de relatório de pesquisa. Quanto às propostas do MP, 16 definiram dissertação, 2 definiram projeto de intervenção e as demais citam artigos, estudos de síntese, projetos tecnológicos, manuais, proposta de desenvolvimento tecnológico ou instrumental, análises situacionais e estudos comparativos de contextos, situações e ou instituições; e (d) a justificativa para o curso no MA seria formar docentes e pesquisadores, enquanto no MP, quadros estratégicos e desenvolver tecnologias.

Quanto às entrevistas, todas as falas dos entrevistados mencionaram as categorias, com destaque da maior frequência para o trabalho final e justificativa para o curso (10), seguido da relação academia-contexto profissional (9) e quadro docente (7).

### **Relação teoria-prática no MA e no MP**

Entendemos que um projeto de formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* que tenha como princípio estreitar a relação entre a academia e o contexto profissional, três elementos são fundamentais, ao menos no que diz respeito à relação teoria-prática: finalidade do curso e estrutura curricular que materializam essa relação; quadro docente e perfil do profissional que definem a forma que todo curso irá tomar; e elaboração do TCC relativo à prática profissional.

#### **Finalidade do curso e estrutura curricular**

No texto do *Programa de flexibilização do modelo de pós-graduação senso estrito em nível de mestrado* da Capes, de 1995, (Programa de flexibilização do modelo de pós-graduação senso estrito em nível de mestrado da Capes, 2005) constava que o “curso deverá articular as atividades de ensino com as aplicações de pesquisas, em termos coerentes com seu objetivo, de forma diferenciada e flexível” e que o MP previa “a existência de pesquisa de boa qualidade na instituição e de projetos em parceria com o setor produtivo (...)” (p. 146). Assim, pode-se dizer que a necessidade de formação profissional para

o setor de serviços, setor produtivo e mercado de trabalho em geral caracterizaria a finalidade de se criar um curso nessa modalidade.

Essa mesma ideia também aparece em todas as normas sobre o MP. O exemplo mais recente é o da portaria n. 17 (Brasil, 2009b). Com isso, a deliberação de “atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho...” deflagrou uma série de outras portarias, sem as quais a finalidade do MP não poderia plenamente se realizar. Vale destacar dessa portaria que:

a oferta de cursos (...) no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios da aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento (...) aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação (Brasil, 2009b).

Destacamos também o fato de os idealizadores do MP considerarem que os cursos de MA se voltavam para a qualificação científica, necessária à carreira universitária, e que teria sido excluída a formação para atuar nas áreas profissionais, nos institutos tecnológicos e nos laboratórios industriais (Mestrado Profissional, 1997).

É na fala dos entrevistados que os termos ‘serviço’ para MP e ‘pesquisa’ para MA poderiam caracterizar as diferenças entre MA e MP:

(...) quando eu penso no MA, estou pensando em pessoas que estão sendo iniciadas em pesquisa (...) vão aprender a metodologia para se tornarem pesquisadores (...). O MP é outra coisa (E2).

(...) Eu acho que ele [MP] não é terminativo (...), é voltado ao serviço. O MA (...) ainda é uma formação que (...) tem como objetivo maior essa primeira formação científica, é o início do pesquisador (E3).

(...) do ponto de vista da finalidade (...) o MP acirra essa discussão da aplicabilidade dos nossos produtos, traz para o cotidiano essa reflexão (...) o MP traz questionamentos novos e isso faz bem ao programa acadêmico (E5).

Observamos nas falas dos entrevistados uma definição genérica que diferencia o MA do MP que em nada se distingue daquela apresentada pela legislação. Parece que, ao atribuir ao MA o papel de formar pesquisadores e ao MP uma formação voltada para serviço, a ambiguidade entre estas modalidades estariam resolvidas. Entretanto, ao atribuir para o MA a finalidade de “formar pesquisadores”, está se destinando um tipo de formação voltada para indivíduos diferentemente da finalidade do MP, que claramente é “voltada para o serviço”. Note-se que formar indivíduos é algo facilmente objetivado, ao passo que formar um coletivo gera respostas mais escapistas, difusas



e ambíguas. Talvez aqui resida uma questão fundamental: historicamente a pós-graduação tem formado pesquisadores e, agora, se vê diante do desafio de formar quadros institucionais, algo que parece evidente, mas que em termos pedagógicos trata-se de uma *expertise* a ser construída, observado na fala de um dos entrevistados ao destacar que o MP acirra a discussão sobre a finalidade da pós-graduação e a aplicabilidade dos seus trabalhos de conclusão de curso.

Quanto à estrutura curricular, a portaria n. 47 (Capes, 1995), determinou que ela deveria “ser clara e consistentemente vinculada à especificidade do curso”; e a portaria n. 80 (Brasil, 1998), acrescentou que essa estrutura deveria “articula[r] o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível”, destacando o MP como proposta voltada para os profissionais dos serviços.

Os *Parâmetros para análise de projetos de MP*, de 2002 (Parâmetros para análise de projetos de Mestrado Profissional, 2005a), voltados para novos cursos de MP, explicitavam que essa estrutura curricular deveria “apresentar perspectiva pedagógica detalhada, coerente e ajustada aos objetivos do curso (...) [e] as súmulas das disciplinas com bibliografia detalhada e atualizada” (p. 157). E os *Parâmetros para avaliação do MP*, de 2002 (Parâmetros para avaliação do Mestrado Profissional, 2005b), voltados para a avaliação desses cursos, deveriam incorporar as características de “implantação e desenvolvimento (...) de intercâmbios com empresas e instituições governamentais e não governamentais” (p. 151).

Embora as normas anteriores tenham sido revogadas, sua essência é conservada, quer pela portaria n. 7 (Brasil, 2009a), quer pela atualmente em vigor, a portaria n. 17 (Brasil, 2009b). O texto desta se manteve inalterado, mas destaca que a proposta do curso deve “apresentar estrutura curricular objetiva, coerente com as finalidades do curso” e “conciliar a proposta ao perfil peculiar dos candidatos ao curso”. Além de “possibilitar a inclusão, (...) de atividades das áreas das ciências sociais aplicadas (...), tais como legislação, comunicação, administração e gestão, ciência política e ética”.

Nessa articulação entre conhecimento, método e aplicação reside, talvez, aquilo que o legislador procurou implicitamente marcar como diferença entre o MP e o MA. O MP, na tentativa de se consolidar como modalidade de formação, abriu espaço para a criação de modelos curriculares alternativos, o que, em tese, poderia distingui-lo do MA.

Quando a legislação do MA trata da organização curricular dos cursos de mestrado, ela focaliza a “(...) clareza e consistência da proposta (...) considerando o perfil da formação profissional pretendida e o estágio de desenvolvimento da área” (Capes, 2003). E acrescenta a “adequação da concepção do projeto, (...) [aos] objetivos, perfil de formação, áreas de concentração, linhas e projetos de pesquisa e estrutura curricular bem definidos e articulados”, conforme citado na portaria n. 12 (Capes, 2002).

O que poderia aproximar o MA do MP seria a sua forma de organização em linhas de pesquisa e área de conhecimento, ratificado pelas portarias n. 12, de 2002, e n. 10, de 2003. Essas portarias não tratam especificamente do MP, mas orientam a organização de cursos da pós-graduação *stricto sensu* e, dessa maneira, influenciam a organização dos cursos de MP.

Duas dimensões podem ser consideradas na aproximação da estrutura curricular com o contexto profissional: o tipo de estrutura adotada, disciplinar ou não; e a natureza dos conteúdos abordados no currículo.

Nas propostas de MA, a estrutura curricular se apresentava sob a forma de disciplinas (obrigatórias e optativas), apesar de 1/3 delas não fazerem referência a qualquer estrutura adotada. Nas de MP, apresentavam-se sob a forma disciplinar e não disciplinar. Essa apresentação era mais detalhada na forma não disciplinar: módulos e áreas temáticas; presencial, a distância ou com apoio de tecnologias educacionais; flexíveis na oferta das atividades e uso de diversas estratégias educacionais como estudo de caso, oficinas de pesquisa, exercício de problematização.

Sobre o modelo adotado pelo MP, a fala dos entrevistados dá destaque ao modelo disciplinar que se estrutura por meio de disciplinas obrigatórias, organizadas em módulos concentradas em determinados dias ou semanas, para atender a um público que exerce atividades profissionais:

(...) disciplinas no formato mais de módulo, um formato bem fechadinho para concluir em dois anos (E3).

Tem um corpo de disciplinas comuns e depois a turma é dividida no corpo de disciplinas específicas. (...) São 11 módulos de uma semana. (...) Como é intensivo, uma semana, a gente procura alternar com muito trabalho em equipe, com muita leitura de texto, algumas problematizações (E4).

(...) desde o começo eles têm algumas disciplinas obrigatórias (...), eles são liberados e eles ficam aqui quinta à noite, sexta o dia inteiro e às vezes sábado. (...) Tem aula expositiva, tem grupo de discussão, tem um pouco de tudo (E8).

Observamos, na percepção de um dos entrevistados, convergência, ao mesmo tempo que divergência, sobre as semelhanças e diferenças entre o MP e o MA:

O conteúdo teórico do MA tem um peso imenso em epidemiologia e estatística aplicada a pesquisa epidemiológica. Enquanto que no MP esses elementos acontecem, mas acontecem de uma forma muito mais discreta, a estatística é uma estatística descritiva, quando muito de associações, o aluno pode usar o pacote de estatística (...) o mestrado e o doutorado acadêmico são para formar pesquisadores

(...). Não que o MP vá desenvolver a sua dissertação com menos rigor. Não. O rigor é o mesmo, a complexidade que é diferente, o objeto que é diferente (E2).

Podemos dizer que a principal diferença entre as propostas de MP e a de MA é a variedade de métodos e estratégias educacionais, mas também a adoção de outros modelos de organização curriculares, para atender a um público específico. Na opinião dos entrevistados, os conteúdos do MP se diferenciam do MA pela sua natureza aplicada, com a oferta de métodos e técnicas de caráter prático ou baseado em evidências:

(...) o que se ensina é um conjunto de técnicas e métodos (E1).

(...) é bastante diferente do conteúdo do mestrado e do doutorado acadêmicos, porque os acadêmicos são epidemiologia, basicamente, e o de MP é de Saúde Coletiva baseado em evidências (E2).

(...) O currículo foi montado puramente nesse sentido de dar ferramenta metodológica (E8).

A exigência de aplicabilidade dos conteúdos do MP tanto quanto a necessidade de métodos de ensino mais atrativos, considerando que os cursos são concentrados, com profissionais muitas vezes afastados dos espaços acadêmicos, são desafios postos pelos cursos de MP. É o que nos indicam os entrevistados:

(...) do ponto de vista pedagógico (...) eu acho que o MP é mais desafiante porque o MA tem um modelo pedagógico mais tradicional (...). Tudo bem que a gente tem buscado inovar em várias questões dentro do programa acadêmico, mas no profissional você é obrigado a inovar (E5).

(...) O [mestrado] profissional traz essa possibilidade de você separar as duas coisas, oferecer uma formação melhor, baseada em pesquisa para melhorar a prática (...), sem fazer com que eles tenham que passar por uma coisa abstrata, que não vai fazer parte da vida deles (E8).

Em síntese, embora a multiplicidade e a diversidade de atividades apresentadas nos tenham dificultado categorizá-las, a estrutura curricular da maioria das propostas dos cursos de MP, à semelhança do MA, é disciplinar. Em número reduzido, outras propostas de MP propõem uma organização pedagógica diferenciada, embora passem a ideia da baixa complexidade dessa organização e de não requererem investimento em tempo para serem estruturadas.

Como a descrição das propostas foi insuficiente para entendermos o que pretendiam e se elas se diferenciavam das propostas disciplinares, não realiza-

mos uma análise mais aprofundada a respeito. De um modo geral, percebemos um discurso homogêneo nas propostas de MA e MP, em face do que diz a legislação. Entretanto, as propostas de MP expressam peculiaridades pontuais na organização curricular como conteúdos específicos de metodologia para instrumentalizar os alunos, organização da oferta de disciplinas, concentradas em dias específicos e que sejam comuns a todos os alunos. Notamos que são arranjos pontuais em relação às necessidades específicas do MP, contudo isso não significa ruptura com as propostas de MA, apenas novos arranjos e combinações a partir da estrutura curricular do MA. Mesmo assim, pareceu-nos que o MP poderia ser considerado um espaço fértil de experimentação de novas organizações curriculares.

### **Perfil do profissional**

Embora a legislação trate da adequação da proposta do curso voltada ao perfil do profissional, não encontramos diferenças entre as características desse profissional no MA e MP. A par disso, esse perfil é estabelecido no MA pela academia e não pelas necessidades do serviço, como prevê o MP. Na percepção de um dos entrevistados, existem cursos de MA na área da Saúde Coletiva que deveriam ter sido organizados como MP:

(...) Na saúde coletiva o que se coloca é que muitos dos MA que hoje existem com nome de acadêmicos são profissionais (...) o MP deveria ter produtos mais aplicados, mas a gente vê que esses produtos nem sempre conseguem ser aplicados, até na nossa própria experiência com nossos alunos, o quanto que é difícil na hora de cumprir prazos e regras da titulação, a gente conseguiu que aquele produto tenha realmente uma aplicabilidade. (E10)

A indicação dos alunos realizarem estágio em docência como garantia da integração teoria-prática predomina nas propostas de MA. Identificamos também outras formas de 'estágio': ministrar aulas em cursos de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*, monitoria, palestras em eventos científicos. Em resumo, a denominação genérica 'estágio em docência' poderia ser considerada uma tentativa de tratar os aspectos práticos do currículo escolar, mas não da prática profissional, voltada para a produção de bens e serviços.

As disciplinas instrumentais e metodológicas, ou que propunham relacionar os conteúdos ministrados em sala de aula com a prática profissional dos alunos, estavam presentes nas propostas de MA e de MP, como justificativa da integração teoria-prática. Contudo, para o MP, ela é reconhecida pelos entrevistados como uma característica intrínseca do campo da Saúde Coletiva:

(...) trabalhar com pessoas que estavam em serviço (E1).

A principal diferença (...) o MP é uma demanda de serviço (E3).

(...) o departamento (...) tinha uma tradição (...), de muita relação com serviço. (...) preocupação de fazer uma coisa que não fosse exclusiva de uma área, que não fosse puramente epidemiologia, que não fosse puramente ciências sociais, que não fosse puramente planejamento e gestão (E8).

Sabemos que cada área do conhecimento tem diferentes compreensões sobre a relação teoria-prática, bem como existem áreas de conhecimento de diferentes naturezas: acadêmica ou aplicada. No entanto, somente a prática como elemento central da identidade curricular de um curso seria insuficiente, e que uma “formação preocupada com a inteligência de quadros profissionais institucionalizados (...) não deveria se reduzir à elaboração, pelo egresso, de um produto final baseado em um saber profissional” (Santos, Hortale e Arouca, 2012, p. 40).

#### **Quadro docente**

Este é um dos aspectos mais detalhados na legislação, embora, como mostrado em outro estudo (Santos e Hortale, 2014), sejam textos ambíguos no que diz respeito à proporção entre a participação de doutores e de outros profissionais; inclusive a legislação atual define que essa participação deve ser equilibrada (Brasil, 2009a), um critério, ao nosso ver, carente de objetividade.

O quadro docente é, sem dúvida, o elemento mais importante na elaboração e implementação de qualquer proposta de formação. A orientação, por exemplo, pode estabelecer diferenças significativas entre o MP e o MA e, paralelamente, reinventar suas práticas para dar conta de uma formação específica, como é exigida no MP. As propostas de MA definem como critérios de participação do docente no curso: ter doutorado, produção científica, experiência com formação de pesquisadores, desenvolver atividades no curso. No entanto, os critérios mais utilizados são: ter produção científica na área e publicar artigos em revistas indexadas. Supomos que esses critérios sejam resultado da importância que o processo de avaliação da Capes tem dado nos últimos anos à produtividade científica.

O que mais nos chamou a atenção foi o fato de que a maioria das propostas de cursos de MA não fazem referência aos critérios de participação dos docentes, diferentemente das propostas de MP, embora os critérios destes fossem semelhantes aos daquele quanto à produção científica. Por exemplo, grande parte do MA fazia referência à produção científica, mas mencionava pouco a publicação de artigos em revistas indexadas, enquanto no MP fazia-se referência à produção técnica.

Grande parte das falas evidenciou os mais diversos entendimentos sobre a legislação nos processos de credenciamento interno, sem no entanto separar qual o perfil docente necessário para ambas as modalidades. Elas naturalizam, ao nosso ver, a utilização de critérios acadêmicos e técnicos na composição do quadro docente que participa em ambas as modalidades, sem perceber a necessária diferença entre elas:

(...) um dos nossos principais problemas é o nosso corpo docente, que é o mesmo do acadêmico e do profissional, com raras exceções (E1).

(...) são os mesmos professores do acadêmico com diferentes perfis (...) Os coordenadores são nossos alunos de doutorado (E2).

(...) temos o modelo de credenciamento com comissão externa. (...) ter doutorado, ter experiência comprovada, experiência técnica comprovada em gestão e ter produção científica também. O que não é um impedimento, como no programa acadêmico, se você não tem produção científica importante. A gente também busca flexibilizar um pouco desse critério para você poder contar com pessoas com experiência técnica. (E5)

Tivemos a mesma percepção sobre a experiência profissional do docente que, no caso das propostas de MP, estariam relacionadas à experiência no serviço de saúde, seja por meio de consultoria ou gestão, diferentemente das de MA, cuja ênfase são as atividades acadêmicas.

Outro aspecto que se destaca nas propostas de MP é o do docente permanente, e elas explicitamente reportam-se à legislação sobre os programas terem um número mínimo deles para garantir estabilidade às atividades do curso. Percebemos aqui a tentativa de as propostas mostrarem a existência de capital científico e competência técnica para oferecer cursos de MP. Surpreende que esses critérios, de tanto valor acadêmico, se destaquem nas propostas de MP, quando deveriam expressar preocupação com o universo do serviço. Esse paradoxo se expressa na fala de um dos entrevistados:

(...) a gente está estruturando um colegiado, definindo pontuação para que o docente seja considerado permanente, uma determinada pontuação de produção acadêmica, (...) pontuação que não vai ser a mesma do MA porque o MP também tem sido uma forma de qualificar os próprios docentes na questão da produção, da publicação de artigos (E4).

E, como síntese, um dos entrevistados expressa de forma clara seu entendimento sobre as semelhanças e diferenças entre o MA e o MP:

(...) será que nós estamos preparados para formar o mestre profissional? Ou a gente está reproduzindo a nossa prática do acadêmico no profissional? (...) Se somos nós que fomentamos a grade curricular, os produtos, os conteúdos, então nasce em nós mesmos a dificuldade de diferenciar. Não poderia ser diferente, o produto dali para frente vai ser confuso mesmo (E10).

### Trabalhos de conclusão

Um importante componente da relação academia-contexto profissional seria a natureza dos TCC. O *Programa de flexibilização do modelo de pós-graduação senso estrito em nível de mestrado* da Capes, de 1995, (*Programa de flexibilização do modelo de pós-graduação senso estrito em nível de mestrado da Capes*, 2005) explicitou-o como uma das principais diferenças entre o MP e o MA: dissertação, projeto, análise de casos, *performance*, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos e protótipos. E essa escolha se daria “de acordo com a natureza da área e com a proposta do curso”. Nos *Parâmetros para análise de projetos de MP* (2005a), as patentes e depósitos de produtos de patentes aparecem na lista de TCC, que ainda estabelece como exigência a “elaboração de trabalho final que demande atividade aplicada à solução de problema em nível técnico, ou adaptação de soluções de outros problemas” (p.158). Podemos dizer que, nesse caso, o TCC estaria condicionado por uma visão de ciência cuja finalidade é a solução de problemas oriundos da prática profissional e que será, como veremos, o principal elemento articulador da academia com o contexto profissional. Contudo, é na portaria n. 7 (Brasil, 2009a), texto não alterado pela n. 17 (Brasil, 2009b), que o TCC encarna o caráter aplicado e técnico do MP. Essa portaria sugere como exemplos de produtos finais a serem desenvolvidos nos MP, além dos já mencionados itens, a revisão sistemática e aprofundada da literatura, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas, desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas.

O texto da legislação mostra coerência quanto ao que se pretendia enquanto prática de pesquisa no MP, não somente pela natureza dos produtos como na sua variedade, indicando uma flexibilização jamais vista na pós-graduação e a necessidade de abranger as diferentes áreas de conhecimento. Entretanto, não ficou evidente a qualidade dos produtos e o tipo de orientação dos docentes aos alunos, considerando que a maioria daqueles teve uma trajetória de formação acadêmica muito distinta da exigida no MP.

O TCC, em 28 propostas de MA e 16 de MP, apresentava-se sob o formato de ‘dissertação’. Aparecem em menor número no MA as “dissertações sob o

formato de artigo” (10) e “sob a forma de relatório de pesquisa” (5). Causou estranheza o fato de quase 1/3 das propostas não fazerem referência ao tipo de TCC. E no MP aparecem, também em menor número, projeto de intervenção, artigos, estudos de síntese, projetos tecnológicos, manuais, proposta de desenvolvimento tecnológico ou instrumental, análises situacionais e estudos comparativos de contextos, situações e ou instituições (ver Tabela 1). Vale destacar que somente uma proposta utilizou o verbo ‘incentivar’ para o formato de manuais e normas técnicas.

Das sete IES selecionadas para o estudo em profundidade, o formato de dissertação predominou (70% de MA e 88% de MP). Chamou a atenção o fato de no MP a dissertação ser em percentual maior, o que poderia ser entendido como uma não diferenciação entre o MA e o MP. A fala dos entrevistados converge com esses dados, mostrando que as dissertações no MA tendem a se repetir no MP, o que poderia ser explicado pela pouca experiência dos docentes em orientar TCC distintos dos academicamente consagrados. Além disso, a exigência de publicações somada à valorização pela Capes da produção científica também influenciariam a pouca distinção entre TCC de MP e de MA:

(...) o MP entrou no mesmo esquema do MA [dissertação com revisão da literatura e artigo] (E1).

(...) a maioria dos nossos alunos acaba fazendo artigos científicos que são publicados nas revistas nacionais indexadas da área (...). Muitas vezes o trabalho é para ser um relatório técnico, então sai um relatório técnico, mas é a minoria (E2).

(...) no MP você pode ter vários produtos (...). Isso eu acho que é o que a gente deve buscar. (...) também tem opção, se não me engano, de fazer acho que são dois ensaios (E6).

(...) dissertação que predomina (E7).

(...) tem sido artigo. (...) É exigida a dissertação (E8).

(...) a nossa experiência tem sido com dissertações (E9).

Para além desse aspecto formal, pareceu-nos ser grande a expectativa dos entrevistados de que o TCC fosse de fato associado à estrutura curricular e ao perfil dos alunos, um dos elementos da articulação teoria-prática, posto que, por meio dele, o aluno elegeria e aprofundaria um tema de estudo relacionado com sua prática profissional, além de apresentar um produto aplicável sob a forma de tecnologia ou processo:



(...) os assuntos que as pessoas estudam profundamente nas suas dissertações são assuntos que têm a ver com o seu serviço (E2).

(...) talvez seja muito mais importante para um aluno do eixo profissional publicar uma normatização técnica, desde que ele use um referencial bibliográfico acadêmico, desde que ele defina uma pergunta, desde que ele tenha um objetivo claro e que ele publique esse manual, talvez ele contribua mais para a instituição do que o formato clássico (E4).

(...) os produtos que a gente chama de tecnologias: propostas de projetos que representem intervenções ou tecnologias que possam ser utilizadas no serviço e revisões sistemáticas (E5).

Essa expectativa não se confirma quando verificamos que os TCC de MP sequer explicitam em seus textos recomendações para o serviço. Em torno de 47% dos TCC não fizeram recomendações (240) ou ela não é explícita (116). No MA, embora não previsto, 11 TCC apresentaram recomendações.

### **Considerações finais**

A forma com que o sistema de pós-graduação brasileira se construiu exigiu sua revisão com a criação de um curso que preenchesse o espaço de isolamento entre a ciência e o mundo do trabalho. O fato de o MP ter sido gerado como uma proposta de maior qualificação profissional dentro de um projeto de formação, cuja lógica prima pela produtividade e pela diminuição do tempo de formação que ocorreu nos últimos anos, é o que nos parece paradoxal.

Podemos dizer que a relação teoria-prática é mais complexa no MP. Enquanto no MA a prática do estágio docente é o aspecto de homogeneidade mais evidente entre as propostas de curso, no MP essa dimensão se apresenta de múltiplas formas: interlocução com o serviço, com a própria academia e por meio de disciplinas práticas. Sobressai em ambas as modalidades o serviço como horizonte de prática, o que pode caracterizar a intenção de envolvimento dos programas acadêmicos da Saúde Coletiva com os serviços de saúde do país.

Como prevê a legislação que orienta a avaliação do MP, suas propostas procuraram atender à articulação teoria-prática para consolidar uma identidade distinta da especialização e do MA. Podemos considerar isso como uma evidência da principal diferença entre MP e MA.

No caso do peso dado à produção científica para o MA e à produção técnica para o MP, embora no processo de avaliação da Capes não seja claro, os critérios são, em geral, os mesmos, com algumas diferenças de peso entre estes critérios, assim como entre os pontos de corte dos conceitos atribuídos a cada critério no MP e MA. O entendimento sobre a experiência docente,

que no caso do MA refere-se às atividades de teor mais acadêmico, é diferente no MP, cujo foco é a experiência nas atividades de gestão do serviço. No que se refere às atividades e à titulação, há mais semelhanças entre o que dizem as propostas de MP e de MA do que diferenças, exceto pelo fato de nas primeiras ser maior a preocupação em descrevê-las, algo que pode ser observado pela frequência com que aparecem e pelo espaço que ocupam no texto das propostas.

Considerando a fala dos entrevistados, a lógica à qual está submetida o MP poderia espelhar mais do que uma formação comprometida com a prática social. Poderia expressar uma perspectiva que confia que o fazer estaria relacionado mais com a transformação do mundo do que o pensar, e que somente a ação, e não o equilíbrio entre ela e o pensamento, seria capaz de provocar mudanças no mundo do trabalho.

A dissertação predomina nos TCC de MA e de MP, a despeito das indicações de vários tipos de produtos no segundo. Alguns cursos, motivados pelo contexto de valorização da produção científica, adotaram a dissertação sob a forma de artigos para auxiliá-los na publicação e, conseqüentemente, melhorar seu desempenho, de acordo com os critérios de avaliação da Capes. Ainda que incentivados pela legislação do MP, com um conjunto de intencionalidades que não se confirmaram na prática, TCC diferentes desses têm pouca expressão nas propostas de curso.

De todas as exigências para a formação no MP, a mais desafiadora tem sido a relação teoria-prática. Sob o auspício de uma formação voltada para as necessidades de um determinado segmento profissional, fica evidente que o currículo do MP expressa essa necessidade, a qual orienta a formação humana e 'valoriza a experiência profissional' (portaria n. 17). Inclusive a legislação prevê uma inovação na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: currículo flexível para atender a necessidades de alunos trabalhadores. No MP, essa relação se iniciaria na origem do curso. Sua estruturação se daria por demanda institucional; um 'cliente' e um perfil de aluno diferenciado estariam presentes. No entanto, os processos não têm correspondido a este pressuposto, pois apresentam os mesmos referenciais e práticas que o MA.

Apesar das propostas de cursos de MP apresentarem objetivos claramente voltados ao contexto profissional, as falas não apresentaram inovações pedagógicas e espaços de encontros docentes sistemáticos para a reorientação dos processos formativos, o que fortaleceria a identidade do MP. Não foi identificada uma via de mão dupla na elaboração de cursos de MP, para os quais não apenas a academia propõe um currículo, mas os profissionais-alunos podem propor temas e discussões relevantes e atualizadas, e alinhadas com necessidades dos serviços. Há pouca flexibilização do currículo para contemplar este intuito. Ao não utilizarem abordagens pedagógicas diferenciadas, os TCC repetirão o modelo acadêmico.

O conjunto de dados aqui apresentados, tanto os textos da legislação e das propostas de cursos quanto as falas dos coordenadores, mostra uma intencionalidade para uma maior articulação teoria-prática no MP, embora sem concretizá-la. Assim, podemos dizer que confirmamos nosso pressuposto inicial de as propostas reproduzirem o modelo hegemônico de formação acadêmica.

Em síntese: não foram apresentadas novas abordagens no processo ensino-aprendizagem, embasadas num referencial teórico-metodológico para que a articulação teoria-prática realmente aconteça. Não foi detalhada a metodologia utilizada nos seminários, problematizações e trabalhos em grupo para que pudéssemos compreendê-la como construção coletiva e interdisciplinar. Mesmo com os docentes de perfil acadêmico, quais iniciativas voltadas para uma prática pedagógica diferenciada já ocorrem e poderiam ser descritas e apresentadas como alternativa para uma formação mais voltada ao serviço? Os docentes com experiência profissional, não apenas com produtividade científica, deveriam ser incluídos nessas mudanças curriculares?

Para finalizar, o tema da formação como campo do saber tem pouca expressão, quer nos processos de construção dos cursos de MA, quer nos de MP. Acreditamos que novos estudos poderão focalizar o universo da interação docente-profissional na dinâmica do processo de educação em nível *stricto sensu*, para valorizar, divulgar, ampliar e estimular práticas de ensino-aprendizagem que abarquem de forma mais ampliada a complexidade do universo do contexto profissional em saúde.

### **Colaboradores**

Os autores participaram igualmente de todas as etapas de elaboração do artigo.

### **Agradecimento**

A Rafael Magalhães, bolsista Pibic/CNPq, pelo levantamento e sistematização das propostas e dos TCC dos mestrados acadêmico e profissional.

**Resumen** El presente estudio partió de la percepción de la existencia de similitudes y diferencias en la relación teoría-práctica en cursos de maestría, modalidades académica y profesional, en el área de la Salud Colectiva en Brasil. Se adoptó como premisa que, en esta relación, las propuestas de maestría profesional no parten de la práctica profesional de los agentes como escenario para construir nuevos conocimientos y tecnología, sino que tienden a reproducir el modelo hegemónico de formación consolidado en la maestría académica. A partir de las categorías ‘relación academia-contexto profesional’, ‘cuadro docente’, ‘trabajo final y justificativa para el curso’, el estudio con enfoque cualitativo se realizó mediante el análisis documental y de propuestas de cursos, además de entrevistas con coordinadores de los cursos. Para profundizar la discusión, se seleccionaron siete instituciones de enseñanza superior que ofrecían cursos en esas modalidades. Se concluyó que esta relación es más compleja en la maestría profesional, y que ésta, conforme lo prevé la legislación, buscó consolidar una identidad distinta de la especialización y de la maestría académica, lo que puede caracterizar la principal diferencia entre las modalidades. No obstante, sus procesos todavía adoptan las mismas referencias y prácticas que la maestría académica.

**Palabras clave** formación profesional; maestría; educación de posgrado.

## Notas

<sup>1</sup> Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Departamento de Administração e Planejamento em Saúde, Manguinhos, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

<virginia@ensp.fiocruz.br>

Correspondência: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Departamento de Administração e Planejamento em Saúde, Rua Leopoldo Bulhões, 1.480, Manguinhos, CEP 21040-210, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

<sup>2</sup> Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana, Manguinhos, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

<gidborges@ensp.fiocruz.br>

<sup>3</sup> Secretaria Municipal de Saúde de Petrópolis, Rio de Janeiro.

<katiamendessouza1@gmail.com>

<sup>4</sup> Fundação Oswaldo Cruz, Presidência da Fiocruz, Escritório Fiocruz Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Centro Universitário Christus, Curso de Odontologia, Fortaleza, Ceará, Brasil.

<anyavieira10@gmail.com>

<sup>5</sup> Pesquisa financiada com recursos do “Programa de Apoio à Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação em Saúde Pública da ENSP” da Fundação Oswaldo Cruz. Os autores declaram não haver conflito de interesses no desenvolvimento da pesquisa.

<sup>6</sup> Todos esses dados são públicos e podem ser acessados no link <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>.

## Referências

- AGOPYAN, Vahan; OLIVEIRA, João F. G. Mestrado profissional em Engenharia: uma oportunidade para incrementar a inovação colaborativa entre universidades e os setores de produção no Brasil. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, v. 2, n. 4, p. 79-89, 2005.
- AMANCIO-FILHO, Antenor et al. Considerações sobre o mestrado profissional em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. *Divulgação em Saúde para Debate*, Rio de Janeiro, n. 47, p. 111-116, 2012.
- ANDRADE, Célio et al. Um olhar sobre a práxis pedagógica do mestrado profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, v. 1, n. 2, p. 81-96, nov. 2004.
- BRASIL. Portaria n. 80 de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jan. 1999. Seção 1, p.14
- BRASIL. Portaria normativa n. 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*, Brasília, DF, 23 jun. 2009a. Seção 1, p.31
- BRASIL. Portaria normativa n. 17, de 28 de dezembro 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2009b. Seção 1, p 20.
- CAPES. Portaria n. 47, de 17 de outubro de 1995. Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, v. 2, n.4, p. 147-148, 1995.
- CAPES. Portaria n. 12, de 28 de março de 2002. Estabelece normas e procedimentos sobre a avaliação de proposta de curso novo de pós-graduação. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_CAPES\\_012\\_2002.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_CAPES_012_2002.pdf)>. Acesso em 26 de janeiro de 2016.
- CAPES. Portaria n. 10, de 16 de abril de 2003. Fixa normas e procedimentos para a avaliação anual de propostas de cursos de mestrado e doutorado. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_CAPES\\_010\\_2003.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_CAPES_010_2003.pdf)>. Acesso em 26 de janeiro de 2016.
- CASTRO, Claudio M. A hora do mestrado profissional. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, v. 2, n. 4, p. 16-23, 2005.
- DOURADO, Inês et al. Mestrado profissional em saúde coletiva: uma proposta alternativa para a qualificação de dirigentes e técnicos em saúde – Instituto de Saúde Coletiva da UFBA (2001-2005). *Revista Brasileira de Pós-graduação*, v. 2, n. 4, p. 61-71, 2005.
- FISCHER, Tania Sobre maestria, profissionalização e artesanato intelectual. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 353-359, 2010.
- LEAL, Maria C.; FREITAS, Carlos M. (org.). Cenários possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.
- MATTOS, Pedro L. Dissertações não-acadêmicas em mestrados profissionais: Isso é possível? *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v.1, n.2, p. 153-171, 1997.
- MENANDRO, Paulo R.M. Réplica 2 - Mestrado Profissional, Você Sabe Com Quem Está Falando? *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 367-371, 2010.
- MESTRADO profissional. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 145-152, 1997.

- MOREIRA, Marco A. O mestrado (profissional) em ensino. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, v. 1, n. 1, p.131-142, 2004.
- NEGRET, Fernando A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para a sua avaliação. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, Brasília, v. 5, n. 10, p. 217-225, 2008.
- NEPOMUCENO, Lívia D. O.; COSTA, Helder G.; SHIMODA, Eduardo. Impacto do mestrado profissional no desempenho dos seus egressos: intercomparação entre as percepções de discentes, docentes, coordenadores e empresa. *Gestão & Produção*, São Carlos, v. 17, n. 4, p. 817-828, 2010.
- PARÂMETROS para análise de projetos de mestrado profissional – 2002. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 156-161, 2005a.
- PARÂMETROS para avaliação do MP - 2002. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 151-155, 2005b.
- PASSOS, Júlio C. et al. Três experiências do mestrado profissional em Engenharia Mecânica na UFSC. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, v. 3, n. 5, p. 117-128, 2006.
- PIQUET, Rosélia et al. Mestrado profissional: proposta polêmica no Sistema Brasileiro de Pós-Graduação – o caso do planejamento regional e urbano. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, v. 2, n. 4, p. 30-37, 2005.
- PROGRAMA de flexibilização do modelo de pós-graduação senso estrito em nível de mestrado da capes. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 145-146, 2005.
- QUELHAS, Osvaldo L. G. et al. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, v. 2, n. 4, p. 97-104, 2005.
- RIBEIRO, Cláudio R. A universidade como disputa da reprodução social: contribuição ao debate sobre os mestrados profissionais. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, Brasília, v. 7, n. 14, p. 433 - 450, 2010.
- RIBEIRO, Renato J. Ainda sobre o mestrado profissional. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-315, 2006.
- SANTOS, Gideon B.; HORTALE, Virginia A. Mestrado profissional em Saúde Pública: do marco legal à experiência em uma instituição de pesquisa e ensino. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.19, n.7, p. 2143-2155, 2014.
- SANTOS, Gideon B.; HORTALE, Virginia A.; AROUCA, Rafael *Mestrado profissional em Saúde Pública: caminhos e identidade*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.
- SAUPE, Rosita; WENDHAUSEN, Águeda L. P. Modelo matricial para construção de conhecimento no mestrado profissional em Saúde. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, v. 3, n. 5, p. 107-116, 2006.
- VASCONCELOS, Flávio C.; VASCONCELOS, Isabela F. G. Réplica 1: As dimensões e desafios do mestrado profissional. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 360-366, 2010.
- \_\_\_\_\_
- Recebido em 29/03/2016
- Aprovado em 30/09/2016