

## **Mestrado profissional em Educação e inovação na prática docente**

## **Professional master's degree in education and innovation in teaching practice**

## **Maestría profesional en Educación e innovación en la práctica docente**

Ronei Ximenes Martins, doutor em Psicologia pela Universidade São Francisco, professor adjunto e docente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras. Endereço: Departamento de Educação – Campus Universitário UFLA, s/n. Caixa Postal 3037. CEP: 37200-000 – Lavras, MG. Telefone: (35) 3829-1035. E-mail: roneimartins@ded.ufla.br.

Cláudia Maria Ribeiro, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, professora associada e coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras. Endereço: Departamento de Educação – Campus Universitário UFLA, s/n. Caixa Postal 3037. CEP: 37200-000 – Lavras, MG. Telefone: (35) 3829-1598. E-mail: ribeiro@ded.ufla.br.

### **Resumo**

O artigo apresenta a experiência de planejamento e implantação de um mestrado profissional em Educação destinado à formação docente, com ênfase na aplicação de conhecimentos para a atuação profissional, porém, alicerçada na pesquisa, no pensamento reflexivo/crítico e na inovação pedagógica. A abordagem adotada para o relato busca superar as diferenças e os antagonismos entre mestrados acadêmicos e profissionais e se foca nos componentes que distinguem uma inovação: a) a alteração de sentido da prática corrente; e b) o caráter intencional, sistemático e planejado, em contraponto à mudança

espontânea ou esporádica. São discutidos os conceitos de mestrado profissional e inovação no âmbito educacional; é apresentado o projeto pedagógico, sua organização, bem como os elementos que viabilizam a inovação na atuação profissional; além da experiência vivenciada até o momento e os aprimoramentos possíveis.

**Palavras-chave:** Inovação Educacional. Formação de Professores. Pós-Graduação. Projeto Pedagógico.

### **Abstract**

The article presents the experience of planning and implementing a Professional Master's Degree for teacher education, focusing on the application of knowledge grounded in research, critical/reflective thinking and pedagogical innovation. The approach studied seeks to overcome differences and antagonisms between the Academic and the Professional Master's Degree and focuses on the components that distinguish an innovation: a) alterations in current practice and b) an intentional, systematic and planned character, as opposed to spontaneous and sporadic changes. The article discusses the concepts of Professional Master's Degree and innovation in education, presents the pedagogical project, its organization and the elements that allow for innovation in teaching, relates the experience until the present moment, and identifies possible improvements.

**Keywords:** Educational Innovation. Teacher Education. Graduate Studies. Pedagogical Project.

### **Resumen**

El artículo presenta la experiencia de planeamiento e implantación de una maestría profesional en Educación destinada a la formación docente, con énfasis en la aplicación de conocimientos para la actuación profesional, sin embargo, basada en la investigación, en el pensamiento reflexivo/ crítico y en la innovación pedagógica. El

abordaje adoptado para el relato busca superar las diferencias y los antagonismos entre maestrías académicas y profesionales y enfoca los componentes que diferencian la innovación: a) la alteración del sentido de la práctica corriente, y b) el carácter intencional, sistemático y planeado, en contrapunto al cambio espontaneo o esporádico. Se discuten los conceptos de maestría e innovación en el ámbito educacional; se presenta el proyecto pedagógico, su organización, así como los elementos que viabilizan la innovación en la actuación profesional; además de la experiencia vivida hasta el momento y los perfeccionamientos posibles.

**Palabras clave:** Innovación Educacional. Formación del Profesorado. Posgrado. Proyecto Pedagógico.

## Introdução

Muito se tem discutido e publicado sobre a influência das inovações, do acelerado processo de renovação e das mudanças provocadas pelas tecnologias na sociedade moderna (ALONSO, 2008; CASTELLS, 2002; SEIDENSTICKER, 2006). Práticas sociais, atividades culturais, a convivência, as relações comerciais e humanas, a comunicação e, conseqüentemente, a educação são cada vez mais mediadas por tecnologias, visto que a globalização da informação e a possibilidade de acessá-la em tempo real definem novas relações entre conhecimento, cultura e trabalho (IZZ0 et al., 2010).

Ao lado disso, crescentes necessidades são postas para os sistemas de ensino e seus agentes, principalmente aquelas relacionadas às demandas de escolarização da população, o que impacta diretamente as instituições universitárias. Diante disso, as pressões por inovações no sistema educacional, sobretudo as de cunho metodológico e tecnológico, sobressaem-se, inclusive por exigências mais amplas da sociedade.

Ocorre que a ampliação na demanda por escolarização implica necessariamente o aumento de demanda por formação de professores

para a educação básica. Existe consenso, expresso nos documentos oficiais e nas políticas públicas da educação, sobre a necessidade de formação inicial e contínua dos profissionais da educação básica, da melhoria da qualidade dos processos educativos e do aprimoramento das habilidades voltadas ao uso das tecnologias nesse processo. Existe déficit de professores e é grande o contingente de profissionais que atuam na educação básica apenas com a formação de graduação e, em muitos casos, sem formação didático-pedagógica específica. Nesse cenário, as instituições universitárias também necessitam se sensibilizar para as necessidades do País quanto à formação docente.

Formar professores na perspectiva das inovações educacionais implica ampliar os ciclos educativos para etapas mais especializadas de preparação para a atuação profissional, o que nos remete à continuidade dos estudos por meio de cursos de pós-graduação. Segundo Gatti (2001), uma forma de atender às demandas por formação profissional especializada e de se estabelecerem relações entre as universidades e os setores governamentais, não governamentais ou empresariais é “a construção de um novo tipo de compreensão quanto ao papel dos mestrados e doutorados, entendendo que conhecimento aprofundado pode conviver com problemas de trabalho mais ou menos imediatos” (p. 112).

Ainda segundo Gatti (op. cit.), o desafio está no equilíbrio entre a preparação de professores para o ensino superior, de pesquisadores e de profissionais diversos que buscam seu aprofundamento teórico, cultural, científico ou tecnológico. Tal forma de entender a formação de senso estrito se expressa na regulamentação da modalidade Mestrado Profissional (MP), por meio da Portaria Normativa nº 07/2009 da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Considerando tal contexto, o objetivo do presente artigo é apresentar a experiência de planejamento e implantação de um mestrado profissional em Educação destinado à formação docente, com ênfase na aplicação dos conhecimentos para a atuação profissional, porém alicerçada na pesquisa, no pensamento reflexivo/crítico e

na inovação pedagógica. A abordagem adotada busca superar os antagonismos entre mestrados acadêmicos e mestrados profissionais, já discutidos em trabalhos como os de Gatti (2001), Fischer (2005) e Ribeiro (2010).

O texto está organizado em três partes: na primeira, são discutidos os conceitos de mestrado profissional e de inovação contextualizada ao âmbito educacional; na segunda, é apresentado o Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e sua organização, com destaque para os elementos que viabilizam a inovação na atuação profissional, considerados os conceitos apresentados na primeira parte; finalmente, são apresentadas considerações gerais acerca da experiência vivenciada até o momento e os aprimoramentos possíveis.

## **O mestrado profissional na área de Educação e a inovação no âmbito educacional**

A Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, da Capes, dispõe sobre o mestrado profissional e oferece uma visão dos principais focos de referência conceitual que envolvem o seu conteúdo de normatização. Nela, mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* que possibilita: I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação; II - a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos; III - a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicá-los, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações.

A análise de conteúdo do texto da portaria em tela nos oferece, por ordem de frequência de citados, os termos: (a) profissional, 34

ocorrências; (b) produção, 14; (c) aplicação/aplicado, 11; (d) avaliação, nove; (e) formação e inovação, sete; (f) pesquisa e trabalho, seis; (g) conhecimento e tecnologia, cinco. Observa-se, como é de se esperar, a ênfase na aplicação dos conhecimentos para a atuação profissional e a preocupação com a regulamentação da avaliação dos cursos. Também se percebe a relevância da inovação aliada à formação.

O conceito de mestrado profissional não é uma novidade no cenário educacional brasileiro. Segundo Fischer (2005), a ideia de cursos orientados à capacitação profissional já estava expressa no Parecer n° 977/65 do então Conselho Federal de Educação. Nesse parecer, propunha-se a criação de cursos de pós-graduação orientados à formação de profissionais. Entretanto, desde o seu surgimento, o mestrado profissional tem sido questionado como modalidade de formação *stricto sensu* (FISCHER, 2005; RIBEIRO, 2010), principalmente em um contexto de “disputa entre lideranças da comunidade acadêmica e das instituições que defendem tradições ou inovações como se fossem mutuamente exclusivas” (Ibid., p. 25). Neste artigo, buscaremos nos distanciar das diferenças e dicotomias entre modalidades de mestrado e trazer o foco para a inovação educacional possível.

Definir, ou mesmo delimitar, o que se considera inovação no âmbito educacional é tarefa complexa, visto que tal conceito tem como pressuposto as razões pelas quais uma ação educativa pode ser considerada uma inovação. Segundo Palma e Foster (2011), ao se refletir sobre esse conceito, observa-se que ele está marcado por distintas ideologias e, por vezes, estabelece-se como “palavra mágica”, carente de conceituação.

Segundo Messina (2001), a partir da década de setenta, inovar se incorporou ao discurso de transformação no campo educacional. O conceito e a prática da inovação se modificaram significativamente desde então. No início, era uma proposta pré-definida, externa ao processo e imposta por aqueles que estabeleciam as políticas educacionais para que cada escola e grupo de professores a adotassem e instalassem-na em seus respectivos âmbitos. Já nos anos noventa,

os trabalhos sobre o tema passaram a destacar o caráter endógeno e autogerado do processo.

Ainda segundo Messina (Ibid.), é possível identificar dois componentes que distinguem a inovação: a) a alteração de sentido da prática corrente; e b) o caráter intencional, sistemático e planejado, em contraponto à mudança espontânea ou esporádica. Isso nos remete à dimensão conceitual do termo no contexto educacional, que, de acordo com Cardoso (1997) e também Neirotti e Poggi (2005), nem sempre é utilizado na sua acepção mais correta. Frequentemente, é adotado como sinônimo de mudança, renovação ou reforma.

Para Cardoso (1997), esse caráter intencional da inovação afasta de seu campo as mudanças produzidas pela evolução “natural” dos sistemas. Portanto, inovar é uma mudança provocada, deliberadamente e conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa. Também não se pode confundir inovação com simples renovação, pois ela implica ruptura com a situação vigente, mesmo que seja temporária ou parcial (PALMA; FOSTER, 2011). Assim, inovar no contexto educacional implica algo de aspecto inédito e que rompa com o vigente, modificando o essencial. Tampouco é possível associar a inovação com a reforma, visto que traz consigo a perspectiva de aplicação de um poder instituído que se dispõe a planejar e legislar sobre modificações a serem aplicadas, reformando o sistema (CARDOSO, 1997; PALMA; FOSTER, 2011).

Além disso, a origem e o sentido do processo de inovação necessitam ser observados. Segundo Neirotti e Poggi (2005), o processo deve ser de dentro para fora, de baixo para cima, do professor (ou grupo de professores) para as instâncias coordenadoras, da escola para o sistema. Em outras palavras, as inovações duradouras nascem menos de um planejamento externo aos agentes da inovação e mais de uma maneira diferente desses agentes se organizarem. Assim, as inovações conscientemente assumidas o são por apresentarem caráter eminentemente endógeno ao processo. E quando essas inovações produzem efeitos observáveis, passam a ser adaptadas por difusão e transmitidas a outros grupos que, verificando seus bons

efeitos, adaptam as ideias e inovam as próprias práticas, em um efeito indutivo/criativo/multiplicador.

Tais considerações nos permitem lançar luz sobre diferentes significados que podem ser atribuídos à inovação, de modo que possamos estabelecer referência conceitual ao que pretendemos como efetiva modificação de nossas práticas educativas no âmbito da formação de professores no nível da pós-graduação. Portanto, para discutir inovação no (e do) mestrado profissional em educação da UFLA (MPE), tem-se como premissa o inovar como ruptura e não a reforma via mudanças incrementais. Tal ruptura deve ser entendida como fruto da busca intencional dos protagonistas do processo (e não impostas externamente) por novas formas de promover a formação avançada de professores.

### **Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras**

Para compreender melhor o Mestrado Profissional em Educação da UFLA é importante compreender o contexto histórico e a cultura da instituição centenária e de tradição nas ciências agrárias que o abriga. A atual Universidade Federal de Lavras tem seu campus universitário localizado no sul de Minas Gerais, onde, no início do século passado (1908), missionários presbiterianos fundaram a Escola Agrícola de Lavras, nos moldes de um *college* norte-americano. O que foi inicialmente a construção de uma “cultura agrícola profissional” de nível superior transformou-se em uma sólida instituição educacional da área agrônômica na primeira metade do século, a ponto de ser agregada ao sistema federal de ensino superior em 1963, já como Escola Superior de Agricultura de Lavras (Esal). Em 1994, transformou-se em Universidade Federal de Lavras (UFLA). Entretanto, somente no início dos anos 2000, é que a universidade se abriu para áreas das ciências humanas, implantando licenciaturas em Química, Física, Matemática, Letras, Filosofia, Educação Física e Biologia, ofertadas presencialmente, e Filosofia, Letras e Pedagogia, ofertadas a distância.

A pós-graduação, desde cedo, tornou-se um componente de importância na estrutura educacional da Esal/UFLA, que já nos anos

1970 investiu no processo de qualificação avançada, com destaque para a pós-graduação *stricto sensu*, a partir dos mestrados em Agronomia e Administração Rural, primeiras iniciativas nesse nível de formação. Hoje, já são mais de 30 anos de experiência em pós-graduação, com uma expressiva inserção de sua produção científica nacional e internacional.

Paralelamente à expansão dos cursos de pós-graduação e antes que fossem ofertados cursos de graduação na área de ciências humanas, foi criado em 1986 o Departamento de Educação (DED), com o objetivo inicial de atender ao objetivo de formar professores para o ensino superior atribuído aos cursos de mestrado e doutorado. Desse período até os dias de hoje, o DED busca desenvolver as bases do que entende ser sua principal tarefa, qual seja, a de promover a contínua discussão do processo educativo em todas as suas interfaces e nos diversos níveis em que se opera, no interior dessa universidade.

Assim, mesmo antes da criação dos cursos de licenciatura na instituição, o DED passou a desenvolver atividades de formação de professores e, em 1996, criou o curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação. Nessa época, a cidade de Lavras já se constituía em um polo educacional de formação básica na região sul mineira, existindo, no entanto, enorme carência de qualificação para os docentes da rede pública e privada de ensino. Portanto, o DED, com a criação do Curso de Especialização em Educação, estruturado em dois anos, com carga horária mínima de 360 horas, contribuiu para assegurar formação continuada, presencial e gratuita para professores e profissionais de áreas afins.

Nos seus 15 anos de duração, a pós-graduação *lato sensu* do DED já orientou a produção de mais de 100 trabalhos científicos, concluídos no formato monografia. O curso teve como objetivo central a reflexão e a ação sobre os processos educativos em todas as suas interfaces e nos diversos níveis escolares, em específico, com a educação básica, além de ter servido de base para a organização do MPE. Considera-se que esse movimento provocado pela oferta da especialização em educação iniciou a ruptura com as tradições

educacionais da UFLA, voltada para as ciências agrárias, o que foi precursor para a inovação vindoura, como discutido por Cardoso (1997) e por Palma e Foster (2011). A busca pela oferta do mestrado profissional em Educação pode ser entendida como o segundo movimento de ruptura, esse de caráter externo, pelos motivos apresentados por Gatti (2001) e Ribeiro (2010), relacionados com os conflitos entre as modalidades de mestrado.

Paralelamente à expansão da UFLA enquanto universidade e à criação dos cursos de licenciatura, a instituição iniciou, em 2006, a oferta de cursos de graduação a distância. No primeiro momento, foram cursos da área das Ciências Sociais e, em 2009, foram aprovados cursos de Pedagogia, licenciatura em Letras e Filosofia, o que permitiu o ingresso de novos docentes especialistas em educação a distância, bem como nas áreas específicas de conhecimento dos cursos, o que elevou significativamente o número de doutores no DED e também no departamento de Ciências Humanas, criado para abrigar docentes dessa área do conhecimento e que dão suporte aos cursos de licenciatura já citados.

Nesse contexto, em 2009, docentes dos departamentos de Educação e de Ciências Humanas propõem uma parceria para refletir e agir sobre as demandas da realidade do contexto educacional e elaboram conjuntamente o mestrado profissional em Educação, que, além de ser o fruto concreto do esforço reflexivo interdisciplinar e interdepartamental, é também uma experiência pioneira na instituição, pois trouxe as Ciências Humanas para o nível de qualificação profissional da histórica pós-graduação *stricto sensu* da UFLA, distante, até então, da formação na área de humanidades. Esse movimento se caracteriza como uma inovação conscientemente assumida e apresenta caráter eminentemente endógeno ao processo, como preconizam Neirotti e Poggi (2005).

Entende-se que a criação e a consolidação do Mestrado Profissional em Educação oferecem condições objetivas para que os ingressantes no curso reconheçam a necessidade de tomar sua prática profissional como objeto de estudos, reflexões, pesquisas e

desenvolver processos de produção didático-pedagógicas pertinentes às demandas sociais. Assim, os discentes podem refletir e produzir mudanças nas relações sociais, nos espaços e tempos dos processos educativos por onde transitam, o que produzirá efeitos observáveis, precursores da adaptação por difusão para outros grupos, gerando o elemento indutivo/criativo/multiplicador da inovação duradoura.

Além disso, a necessidade de formação contínua dos profissionais da educação básica, como ação que visa à melhoria da qualidade dos processos educativos, presente nas políticas públicas, foi assumida pelo grupo que articulou a criação do MPE durante a elaboração de seu projeto. Ao vislumbrar essa necessidade, buscou-se ancorar a formação do docente na pesquisa, no pensamento crítico e, ao mesmo tempo, na inovação pedagógica. Ao direcionar o projeto do curso para a formação continuada como agente de aprimoramento da educação, buscou-se, também, contemplar a diferenciação dos mestrados profissionais em relação aos mestrados acadêmicos, por meio da ênfase na aplicação dos conhecimentos no âmbito da atuação profissional, mas alicerçada na investigação e no pensamento reflexivo/crítico.

Nesse sentido, o currículo do MPE foi construído com vistas a formar professores-mestres capazes de reconhecer a complexidade do fenômeno educativo, de se interrogar diante da sua prática pedagógica e de buscar a construção de novos patamares de compreensão dessa prática pelo exercício da pesquisa e de propostas didático-pedagógicas que vão ao encontro de soluções para os problemas vividos, promovendo modificações no contexto educacional em que está inserido. As palavras de Berticelli (2005) sintetizam nossa concepção de currículo:

O currículo é sempre proposta de experiência do mundo. Por outro lado ele é experiência do mundo. É um tipo de experiência, proposto aos educandos. O currículo é sempre uma complexa trama de *mundos vividos* e não de um só mundo, pois ele resulta de múltiplas experiências históricas e de projeto para o futuro de muitas histórias: as histórias dos educandos junto com as histórias dos educadores, no sentido mais amplo de compreensão possível. Assim, me autorizo a dizer que o *currículo é uma trama tecida de linguagens* (p. 29, *grifo do autor*).

Assim, a fim de atender a complexa investigação da atividade de ensinar-aprender no contexto educacional e, em especial, na educação básica, a área de concentração escolhida, *formação de professores*, além de traduzir os trabalhos diversos desenvolvidos pelo corpo de docentes constituído por professores dos departamentos de Educação e de Ciências Humanas, expressa o entendimento de que é urgente reconhecer a complexidade da atividade de ensinar; sua condição desprivilegiada quando comparada à prática de pesquisa, a outras profissões liberais; e, acima de tudo, compreender seus limites e suas possibilidades no interior dos movimentos ocorridos na esfera da cultura no final do século XX e início do século XXI, fortemente marcados pela mediação técnica e tecnológica. Tais concepções foram norteadoras para a construção do projeto pedagógico do curso.

#### **a. O projeto pedagógico do Mestrado Profissional em Educação**

Com a tônica da investigação dos processos de ensinar-aprender nos contextos educacionais, foi proposto um currículo composto de disciplinas obrigatórias e eletivas, além de atividades complementares orientadas para a linha de pesquisa *Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas*, que abrange estudos sobre a multiplicidade de saberes, espaços e diferentes formas de produção do conhecimento, bem como suas relações com as inovações pedagógicas no processo de formação de professores.

O objetivo norteador do projeto é a qualificação de professores para a atuação profissional avançada, transformadora de procedimentos e processos inerentes à atuação docente, realizada por meio da reflexão sobre a prática pedagógica, da incorporação de método científico e da utilização de recursos tecnológicos aplicáveis ao ensino-aprendizagem escolar. Assim, o MPE objetiva: (a) possibilitar continuidade formativa de docentes para a atuação na educação básica; (b) propiciar experiências que contribuam para a inovação das práticas pedagógicas pela investigação científica e pela incorporação de conhecimentos especializados na linha de pesquisa do MPE; (c) produzir, por meio da pesquisa, novos conhecimentos em Educação; e (d) conceber e desenvolver processos e produtos de inovação pedagógica.

Tendo em vista seus objetivos e considerando o perfil do profissional que se deseja formar, o curso se organiza em disciplinas que relacionam as teorias sócio-culturais com a prática e a formação docente. Além disso, são propostas a realização de seminários e a participação no Laboratório de Ensino e Investigação da Prática Docente, que possibilitam a experimentação de diferentes formas de levantamento, análises e interpretações de materiais empíricos advindos dos processos de ensinar-aprender, vivenciados pelos mestrandos, em que se busca a consolidação do processo de estudos e pesquisas e a sistematização dos conhecimentos. A culminância do processo se dá com a formalização de um projeto apresentado ao Exame de Qualificação e na apresentação da execução desse projeto como Banca de Avaliação do Trabalho de Conclusão do Mestrado (TCM).

As disciplinas obrigatórias, a saber, Filosofia e Sociologia: a atividade de ensinar-aprender na cultura contemporânea; metodologia de pesquisa; e História Social da Docência e sua dinâmica na atualidade constituem a base para construir uma linguagem comum entre os mestrandos com formações diversas e os docentes envolvidos no curso. Essas disciplinas enfocam o processo histórico e social de constituição da docência, os fundamentos sociais e filosóficos que permitem pensar a atividade de ensinar no decorrer da história e na sociedade do século XXI, relacionada com as modificações sócio-culturais implicadas na prática docente. Atribui-se como obrigatória também a pesquisa, como centralidade para o ensino.

O Laboratório de Investigação da Prática Docente (LIPD), presente no segundo semestre do curso, visa continuar os estudos teóricos metodológicos iniciados na disciplina Metodologia de Pesquisa. É um espaço de compartilhamento dos problemas vivenciados pelos mestrandos em suas práticas pedagógicas. Esses problemas se transformaram em objetos de suas investigações teóricas e metodológicas. Partindo do destaque de seus objetos de pesquisa, os mestrandos realizam ensaios de diferentes formas de coletar, organizar, analisar e interpretar dados do contexto educacional.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido no LIPD se apoia fortemente na prática pedagógica dos mestrandos. Nele, pretende-se

promover ainda o reconhecimento de problemas comuns que afetam docentes de diferentes áreas do conhecimento, sensibilizando-os para a necessidade de desenvolver trabalhos de caráter interdisciplinar. Tal enfoque visa fazer com que os trabalhos de conclusão do mestrado se voltem para os problemas vivenciados no contexto educacional. O LIPD conta com a colaboração de todos os docentes do MPE, a partir de suas especificidades formativas.

As disciplinas eletivas são: Linguagens, Tecnologias e Espaços de Educação em Ciências; Ensino, Cultura e Meio Ambiente; Linguagens Midiáticas e Ensino; Educação Matemática e Cultura Contemporânea; Teoria Crítica e Ensino; Materiais Didáticos e Recursos Midiáticos Digitais; Tecnologias e a Formação Docente; Docência na Educação a Distância; Escola, Currículo e Diversidade Cultural; e Linguagem e Identidade Docente. Elas deverão ser selecionadas na área relacionada ao projeto de pesquisa ou de desenvolvimento do estudante. A escolha da disciplina representa a possibilidade de aprofundar tópicos ou temas e tem por objetivo direcionar os estudos para questões específicas dentro de seu interesse de pesquisa e desenvolvimento do trabalho de conclusão.

## **b. Articulação dos conteúdos e da pesquisa com a formação profissional**

Conforme expresso, a estrutura curricular do MPE preconiza o aprofundamento da formação técnico-profissional conquistada na graduação e a produção de um trabalho de conclusão em que o estudante demonstre capacidade de articular conhecimento básico, domínio do objeto de estudo e sua aplicabilidade profissional relativa à área de concentração. Dessa forma, pretende-se uma atuação profissional que transforme e inove procedimentos e processos inerentes à atuação docente, realizada por meio da reflexão sobre a prática pedagógica, da incorporação de método científico e da utilização de recursos tecnológicos aplicáveis ao ensino-aprendizagem.

Cada conteúdo, portanto, foi planejado para subsidiar teoricamente os discentes. Nas disciplinas obrigatórias, contemplam-se os pressupostos filosóficos e sociológicos que fundamentam o

ensino e a aprendizagem e que permitem refletir acerca do conteúdo ideológico que atravessa as relações entre professores e alunos no interior do contexto escolar; a origem e o desenvolvimento histórico-social da docência; as primeiras escolas na sociedade moderna; a escola e a docência em meio à cultura de informações, imagens e tecnologias. Também são abordados o método científico aplicado à pesquisa em educação e as estratégias qualitativa e quantitativa de investigação.

Já a organização dos estudos e das investigações na linha de pesquisa que tem como fio condutor a formação de professores considerou aspectos relacionados às identidades e às diferenças advindas da diversidade cultural, da subjetividade produzida pelas linguagens e das inovações pedagógicas.

Nesse contexto, a diversidade cultural é definida como o estudo da multiplicidade de sujeitos e culturas e de suas relações com a esfera da educação, discutindo as igualdades e desigualdades sociais, culturais, políticas, econômicas, de gênero, idade, etnia e sexo no contexto educacional. Para tanto, o currículo do curso oferece aos discentes a possibilidade de eleger disciplinas que problematizem os saberes que compõem o currículo escolar e sua gênese social e histórica, além de focar também o estudo de temas da diversidade cultural com ênfase nos artefatos culturais, que nos contam coisas sobre si e sobre o contexto que circulam e são produzidos por meio de filmes, obras literárias, peças publicitárias, programas de rádio e TV, músicas, quadros, peças de museu.

Na perspectiva de discutir as produções veiculadas na cultura, inserem-se no currículo reflexões e debates sobre as potencialidades e limitações das múltiplas expressões artísticas como forma de produção de conhecimento, bem como as reflexões e ações que conduzam a investigações, utilização e produções das linguagens artísticas no contexto da educação básica. Assim, intencional e sistematicamente, discute-se a escola como apêndice da Indústria Cultural: métodos de ensino e aprendizagem; relação professor-aluno; o declínio da experiência na educação; e o professor reflexivo-crítico.

No âmbito das diversidades, inserem-se, também, nos estudos sobre os conceitos e nas concepções em ambiente e sociedade, a questão socioambiental em uma perspectiva histórica; os movimentos sociais e a questão ambiental; as leis e políticas públicas voltadas à questão socioambiental; a educação ambiental em espaços formais e não formais; e os temas e as pesquisas nas ciências socioambientais.

Outra área de interesse que o curso contempla intitula-se Educação Matemática, que aborda as concepções da Educação Matemática; a análise crítica sobre o ensino-aprendizagem da Matemática; importância, conceituação e significação da Matemática; visão crítica da ciência; aplicativos na Educação Matemática; a formação inicial e continuada do educador matemático; a prática do cotidiano do professor; a Matemática no currículo escolar; métodos e estratégias para um ensino-aprendizagem significativo; e as pesquisas nessa área.

Na composição da estrutura curricular, as linguagens são vistas especificamente enfocando a materialidade do discurso. Ou seja, por meio da concretude de palavras e textos presentes na prática escolar, pode-se perceber e evidenciar visões construídas sobre a educação, bem como ideologias, valores, etc., que constituem o sujeito professor. Também são entendidas como processo de constituição dos sujeitos históricos e socialmente determinados, por isso não podem ser estudadas como simples veículo de informação, mas que se realizam como meio de significação que vem assumindo formas cada vez mais espetacularizadas com o desenvolvimento dos aparelhos midiáticos. Nesse sentido, propõe-se investigar as mídias como processos que constituem formas subjetivas discentes e docentes, que se ancoram cada vez mais nas imagens veiculadas com as mídias.

Assim, diferentes componentes curriculares do MPE abordam linguagens, a saber, *Linguagens, Tecnologias e Espaços de Educação em Ciências*, cuja ementa é a seguinte: abordagem dos discursos e das práticas educativas relacionados ao campo da Ciência e Tecnologia; mecanismos de apropriação e de reelaboração discursiva; condições sociais de produção e recepção dos discursos em espaços

educativos diversos; estudo e análise da produção teórica e prática, das metodologias e linguagens utilizadas nos processos de ensino-aprendizagem relacionados às práticas da educação e divulgação em ciências em espaços não escolares. Outra disciplina intitula-se *Linguagens Midiáticas e Ensino*, cuja ementa aborda os limites e as potencialidades pedagógicas das mídias na escola, experimentando o rádio, o cinema e a televisão com vistas a realizar a leitura crítica das imagens. Para completar, a disciplina *Linguagem e Identidade Docente* aborda a estreita relação entre a constituição de identidade de educadores e a linguagem, realizada em variados contextos sociais. Tal disciplina é organizada com base no conceito de mobilidade de identidades e na visão de que a linguagem ocupa papel central e constitutivo no desenvolvimento e nas transformações do ser humano.

No campo das inovações pedagógicas, considera-se a incorporação de inovações metodológicas e tecnológicas na prática docente. Para tanto, são ofertadas as disciplinas: Materiais Didáticos e Recursos Midiáticos Digitais, enfocando a avaliação e produção de recursos didáticos para espaços virtuais de ensino e aprendizagem; tipos e características; integração de mídias; produção de textos e roteiros; produção de hipertexto; testagem de materiais. Outro espaço para as inovações tecnológicas constitui a disciplina Tecnologias e a Formação Docente, que aborda letramento digital, inclusão digital, hipermídia, hipertextos, tecnologias como meio e fonte de material para o processo de ensino; processo de transformação das perspectivas assumidas ao longo do percurso profissional; reflexão crítica durante o processo de formação docente; teoria da atividade. Também com vistas a discutir as inovações tecnológicas foi incorporada a disciplina Docência na Educação a Distância, discutindo essas especificidades de atuação do professor.

Completando o processo de formação, a pesquisa é organizada como vetor de aprimoramento da prática docente, reafirmando o compromisso do grupo gerador da inovação buscada no MPE com a formação docente, cuja tônica é a da ação reflexiva e crítica. Assim, o curso é pautado na articulação entre teoria e processos educativos nos e dos cenários pedagógicos. Assim, é fundamental conceber a

pesquisa como vetor de aprimoramento da prática docente, mas não só! É preciso incitar a produção de saberes engalfinhada também com a dimensão política entendendo o exercício da função de educadores a partir do referencial de Foucault (1994, p. 676):

[...] o trabalho de um intelectual não é modelar a vontade política dos outros; é, por intermédio das análises que faz nos domínios que são os seus, o de re-interrogar as evidências e postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições e, a partir desta reproblemática (na qual desempenha seu trabalho específico de intelectual), participar da formação de uma vontade política (na qual ele tem seu papel de cidadão a desempenhar).

A reproblemática no âmbito da escola rejeita a dimensão intelectual profética ou salvadora e põe foco na ação docente reflexiva, cujas perguntas são geradoras de outras perguntas, pois questionam as evidências, os postulados, os hábitos e as maneiras de fazer e pensar para possibilitar as experiências ativas de subjetividades. A estrutura curricular do MPE concebe, portanto, o professor intelectual estudioso do cotidiano de seu campo profissional.

### **c. Processo de ingresso ao Mestrado Profissional em Educação**

Nada do que foi concebido para o curso faz sentido sem a garantia de que o esforço de formação será destinado ao perfil de ingressantes coerente com o projeto. Portanto, faz-se relevante apresentar e discutir a forma com que os profissionais se tornam mestrandos no MPE. O processo de seleção é regulado por edital e tem como base as normas internas da UFLA, bem como os critérios estabelecidos pelo colegiado do curso, que os estabelece e revisa a cada evento de ingresso.

O ingresso é anual, com 16 vagas, podendo se ampliar para até 20, quando há disponibilidade de orientadores. O número de vagas está diretamente relacionado ao número de orientadores; atualmente, há oito professores permanentes e dois colaboradores. Com um ingresso por ano, cada professor trabalhará com quatro orientandos

simultaneamente, o que garante maior disponibilidade de tempo para atenção e atendimento aos projetos e ao desenvolvimento de estudos.

Toda a estratégia de seleção se ancora na destinação preferencial de ingresso para pessoas cuja atuação profissional se relacione diretamente com a educação, bem como na demonstração de relações de identidade entre a trajetória profissional e de vida do candidato com as áreas de pesquisa e estudo do MPE. Essas relações de identidade são avaliadas por meio dos instrumentos aplicados na seleção: (a) prova de conhecimento específico, (b) análise de currículo e (c) entrevista.

A prova escrita de conhecimento específico é composta por dissertação temática de caráter eliminatório com pontuação mínima de 60% do total para aprovação e prova de suficiência em leitura em língua inglesa de caráter classificatório. Na dissertação, solicita-se que o candidato articule, a partir de trechos de referências bibliográficas fornecidos no momento da prova, seus interesses de pesquisa, sua trajetória de vida e profissional. Essa articulação deve privilegiar a apresentação da relevância do MPE para a formação do candidato, bem como seu interesse pela área de interesse em pesquisa, escolhida quando da inscrição. Nessa dissertação, o candidato pode, também, dialogar com o seu referencial teórico e citar trabalhos acadêmicos já desenvolvidos.

A prova de suficiência em leitura em língua inglesa é aplicada junto com a prova de conhecimento específico e consiste na resposta para questões formuladas na língua portuguesa e que verificarão a compreensão do candidato acerca de um texto em língua inglesa, presente na prova. As respostas podem ser elaboradas na língua portuguesa.

Para os candidatos com 60% ou mais na prova dissertativa de conhecimento específico, é realizada a análise do currículo e correção da prova de suficiência em leitura em Língua Inglesa. A avaliação do currículo se dá por meio de análise de cópia impressa do currículo Lattes do candidato, acompanhada da documentação comprovatória

entregue no momento de realização da prova escrita. São consideradas a formação acadêmica e titulação; a atuação profissional; e a produção em extensão e pesquisa. As notas são normalizadas com atribuição de 100 pontos para o currículo que obtiver a melhor pontuação bruta.

Processados os pontos obtidos nas provas e na análise de currículo, é gerada a lista de classificação em ordem decrescente de pontuação, para cada uma das áreas de pesquisa, à razão de três classificados por vaga, para a participação na etapa de entrevistas. Nesse momento, são destinados candidatos por área na seguinte composição: (a) Educação Matemática – seis selecionados; (b) Educação Mediada por Tecnologias – 12 selecionados; (c) Educação, Sociedade e Meio Ambiente – seis selecionados; (d) Gênero e Diversidade Sexual na Educação – seis selecionados; (e) Linguística Aplicada – 12 selecionados; e (f) Teoria Crítica e Educação – seis selecionados.

Completando a seleção, é realizada entrevista com, pelo menos, dois professores permanentes do programa, sendo um deles o(a) orientador(a) da área de pesquisa escolhida pelo candidato. São selecionados os candidatos classificados por ordem decrescente de pontuação, de acordo com o somatório dos pontos obtidos nas três etapas, aplicados seus pesos específicos e com o número de vagas disponíveis para cada área de orientação.

Da lista de classificação, são considerados aprovados os candidatos que obtiverem colocação equivalente ao número de vagas disponíveis para cada uma das seis áreas de pesquisa, na lista decrescente de pontos. Os candidatos não aprovados e que obtiverem 50% ou mais da pontuação total (soma das três etapas) são designados como excedentes, que podem ser admitidos como alunos regulares, caso ocorra desistência por parte de um aprovado ou caso o colegiado do curso autorize a ampliação de vagas.

Somente um candidato excedente pode requisitar matrícula para cursar disciplinas em regime especial, prevista na regulamentação interna da instituição, porém sem definição de critérios para tal. Essa estratégia é deliberada para se regular o ingresso de alunos

em disciplinas isoladas, garantindo que, mesmo nessa modalidade de acesso às disciplinas, em sala de aula estejam pessoas que guardam relações de identidade com a formação de professores e as problemáticas da educação.

## Considerações gerais

Mesmo que a ênfase atribuída ao mestrado profissional se dê na capacitação de pessoas para a prática profissional, consideramos ser fundamental que na área de educação essa modalidade de pós-graduação ancore a aplicação de conhecimento da ação docente na pesquisa e no pensamento reflexivo/crítico. O laboratório de investigação da prática docente, os seminários, a disciplina metodologia de pesquisa, os estudos orientados e o evento de qualificação do trabalho final previstos no projeto pedagógico do MPE demonstram essa preocupação e oferecem oportunidade de atuação avançada em pesquisa.

Buscamos abordagem problematizadora, investigativa, crítica e reflexiva para os estudos, além de ação em comunidade de aprendizagem com a participação de mestrandos, docentes do mestrado, professores e profissionais da educação básica das comunidades e dos estabelecimentos de ensino que são o lugar do trabalho de nossos estudantes, durante todo o percurso de formação. Tal estratégia tem se consolidado nas ações do dia a dia do curso, pois, no primeiro ano de atividades, já foram organizados: um encontro entre professores da educação básica, alunos da graduação e professores do curso para debater a proposta do MPE e os problemas da educação básica; o seminário “Teoria Crítica e Educação”, com a participação dos mestrandos, professores do curso e interessados da comunidade; palestras com pesquisadores externos. Também foram viabilizadas participações de mestrandos em vários eventos de cunho científico, com a apresentação de trabalhos.

Considerando também que a atuação em pesquisa é parte integrante da atuação docente e que os professores dos departamentos

envolvidos apresentam articulação, em suas produções e ações profissionais, com vários aspectos da formação de educadores, o quadro docente do MPE é composto exclusivamente de doutores que lideram e coordenam grupos de pesquisas e de estudos, projetos de pesquisa com recursos aprovados em órgãos de fomento, eventos internos e externos, além de um periódico que está em fase de planejamento com perspectiva de lançamento para 2013.

Além disso, temos buscado oferecer formação tecnológica aos mestrandos. Várias disciplinas se utilizam de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (<http://avancar.ufla.br>) durante a execução e outras trabalham diretamente habilidades específicas com dispositivos e softwares utilizados para fins educacionais. Para o segundo semestre de 2012, a expectativa era agregar como recursos didáticos ao MPE uma brinquedoteca e o laboratório de práticas pedagógicas inovadoras, onde poderão ser utilizados *kits* permitindo a experimentação de métodos e o trabalho com brinquedos, jogos e dispositivos tecnológicos aplicáveis às práticas educativas. A previsão para o fim da obra do espaço físico era setembro de 2012, e os equipamentos estavam em fase de aquisição. Foram comprados: um computador servidor que abrigará serviços de blog, ambientes virtuais para testes e experimentação; serviço streaming para a difusão de vídeos; computadores *desktop*; *netbooks*; mesas digitalizadoras; *webcams*; impressoras/ *scanners*; e conjuntos de brinquedoteca. Estavam em fase de licitação a aquisição de: lousa digital; *tablets*; e conjuntos de Robótica Educacional.

O curso teve início em agosto de 2011 e, no primeiro semestre de 2012, contava com 17 matriculados em sua primeira turma. Com isso, oferecem-se melhores oportunidades de interação e de ampliação das relações orientando/orientador. A seleção para a primeira turma se deu com um total de 133 candidatos inscritos, e a execução do processo seletivo foi oportunidade de aprendizado, visto que permitiu perceber, pela análise das provas e por meio das entrevistas, a fragilidade da formação das pessoas no que se refere à elaboração de projetos, à articulação de ideias sobre um dado tema, bem como à dificuldade de compreensão do que seja problematizar, investigar, criticar e refletir sobre sua prática profissional. Mesmo o entendimento do que seja

uma formação em pós-graduação *stricto sensu* se demonstrou difuso no discurso da maioria dos candidatos. Entende-se que isso reforça a relevância e pertinência do MPE como contribuição para a melhoria da formação dos profissionais da educação no País.

O processo seletivo para ingresso em 2012, com início da segunda turma em agosto, permitiu a entrada de mais 16 pessoas. Além da preocupação com o número de mestrandos a ser atendido, foi aprimorada a busca pelo perfil mais adequado para o ingresso, readequando os critérios e pesos da análise curricular e da entrevista. Com isso, esperava-se uma seleção que reforçasse ainda mais a identidade entre os interesses e a trajetória do mestrando e as propostas e os trabalhos desenvolvidos no MPE.

Recebido 31/03/2012

Aprovado 26/10/2012

## Referências bibliográficas

ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 747-768, 2008.

BERTICELLI, I. A. Currículo como prática nas reentrâncias da hermenêutica. **Revista Educação & Realidade**. Discursos, currículo e cultura, v. 30, n. 1, p. 23-48, 2005.

CARDOSO, A. P. P. O. Educação e inovação. **Revista Millenium On-Line**, n. 6, 1997. Disponível em: <[http://www.ipv.pt/millenium/pce6\\_apc.htm](http://www.ipv.pt/millenium/pce6_apc.htm)>. Acesso em: 04 mar. 2012.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede, a Era da Informação**: Economia, Sociedade e Cultura. Tradução de Venâncio Majer. 6. ed. São Paulo, SP: Ed. Paz e Terra, 2002.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. **RBPG**, v. 2, n. 4, p. 24-29, 2005.

FOUCAULT, M. Le souci de la vérité. In: **Dits et Écrits IV**. Paris: Gallimard, 1994. p. 668-678.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 108-116, 2001.

IZZO, M. V.; et al. Effects of a 21st-century curriculum on students' information technology and transition skills. **Career Development for Exceptional Individuals**, v. 33, n. 2, p. 95-105, 2010.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: Notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p.225-233, 2001.

NEIROTTI, N.; POGGI, M. **Alianças e inovações em projetos de desenvolvimento educacional local**. Brasília: UNESCO, 2005.

PALMA, G.; FOSTER, M. M. S. Inovação e Educação Superior – rupturas e continuidades. **Educação Unisinos**, v. 15, n. 2, p. 149-157, 2011.

RIBEIRO, C. R. A Universidade como disputa da reprodução social: contribuição ao debate sobre os mestrados profissionais. **RBPG**, v. 7, n. 14, p. 433-450, 2010.

SEIDENSTICKER, R. B. **Future Hype: The Myths of Technology Change**. USA: Berrett-Koehler Publishers, 2006.