

O DESENHO CURRICULAR DOS MESTRADOS

José Manuel Ruiz Calleja *

RESUMO: *Neste trabalho fundamenta-se uma metodologia para o desenho curricular de mestrados, com um caráter geral, sobre bases teóricas da Pedagogia e a Didática, como uma alternativa para reduzir ao mínimo indispensável seu caráter empírico. A proposta baseia-se num modelo teórico que atende particularmente este processo de formação e reflete as características essenciais de seu desenho. Partindo da definição do Objeto do Egresso abordam-se especialmente os momentos da formulação do Perfil do Mestre e do Plano de Estudos, oferecendo alternativas de solução para os problemas detectados neste contexto.*

PALAVRAS CHAVE: *Pós-graduação; Mestrado; Pedagogia; Didática mestrado; Desenho curricular.*

Apreciam-se na literatura especializada, dentre outras, algumas considerações a respeito do caráter principal ou central da pesquisa nos processos de mestrado. Estudando estas análises, comprovamos seu caráter de regularidades empíricas, basicamente resultado da experiência e observação destes processos de formação, o qual resulta de fato insuficiente, para argumentá-los teórica e cientificamente.

Historicamente, os aportes científicos em qualquer ramo do saber, têm sido muitas vezes precedidos de uma determinada intuição, de um conhecimento prévio sobre o desconhecido na ciência, que pode ficar expressado na própria ciência, porém também na experiência das pessoas que vincularam-se com fatos e fenômenos reais, como participantes diretos ou observadores. É assim que abordamos uma fundamentação do mestrado e de seu desenho curricular, considerando que as análises que apresentamos constituem uma aproximação teórica em uma perspectiva científica e pedagógica desses processos educativos.

Cientes à margem da polêmica sobre se a pedagogia é hoje ciência constituída ou em processo de constituição, assumimos pelo menos a existência de um determinado corpo teórico, que resulta em si mesmo necessário e suficiente para explicar nosso objeto de estudo, auxiliado de outras ciências, especialmente das denominadas como ciências da educação. Partimos da tese que o mestrado é um processo formativo de caráter docente e educativo, sendo que as considerações formuladas como resultado dos estudos deste processo como objeto científico, nos permitiram estabelecer que seu fundamento teórico e

* Doutor em Ciências Pedagógicas. Master em Educação Superior. Professor e Pesquisador da Universidade de Pinar del Río, Cuba. e Co-orientador do Minter em Educação UNEMAT/UFRGS/CAPES.

metodológico sustenta-se basicamente nas teorias gerais da pedagogia e didática geral.

Definido o objeto de estudo como o processo docente e educativo para a formação de mestres, a elaboração de um modelo teórico como abstração da realidade, permitiu sua análise e caracterização. Os fundamentos metodológicos que permitiram caracterizar e explicar nosso objeto de estudo e seu desenvolvimento, integraram-se a partir dos enfoques sistêmico, causal, dialético e genético, apoiados pelas teorias da direção, a atividade e a comunicação.

Ao caracterizar o processo modelado como um sistema, puderam-se precisar as relações que o caracterizam, determinando sua organização e estrutura interna, tanto como a dinâmica e desenvolvimento do objeto em si mesmo e em relação com o médio. Isto facilitou estudar as relações causais entre os componentes, estabelecendo os níveis e o sentido de sua dependência assim como quais relações são fundamentais e quais não. Permitindo também estabelecer aquelas relações de caráter dialético como as que determinam contradições entre os componentes e geram o movimento e desenvolvimento do objeto.

70 mestrado: concepções gerais e lógica de desenho.

O processo docente e educativo do mestrado tem todas as características gerais dos processos da pós-graduação, além de suas especificidades essenciais que permitem identificá-lo como uma forma particular da formação pós-graduada. Poderíamos definir o mestrado da seguinte forma: processo de formação pós-graduada que proporciona aos graduados universitários domínio profundo dos métodos de investigação, ampla cultura científica e conhecimentos avançados num campo do saber, desenvolvendo habilidades e competências para o trabalho docente, de investigação e desenvolvimento.

Desta definição podem-se inferir certas características que refletem seu vínculo com os processos de criação de cultura e enriquecimento do saber humano, com o desenvolvimento científico através da investigação. O mestrado é, antes de tudo, um processo formativo de tipo docente, no qual a investigação é preponderante com respeito à atividade acadêmica, em função de que o mestrando em sua aprendizagem, atua sobre seu objeto de trabalho, como objeto de estudo ou investigação, convertendo a atividade de pesquisa num modo específico de atuação.

O mestrando vai assimilando e integrando novos conteúdos de uma forma essencialmente diferente à de outros processos formativos, na relação que estabelece como sujeito que aprende, com seu objeto de estudo, durante a investigação que percorre no processo. Nesta óptica, os métodos e a apropriação dos conteúdos são de uma natureza e

dinâmica diferentes, com a participação mais ativa que protagoniza o sujeito da aprendizagem, convertido ao mesmo tempo em investigador.

É assim que o mestrado contribui à formação de recursos humanos para a ciência, o qual realiza-se propiciando domínio da cultura científica atual e precedente, mas principalmente enriquecendo-a com novos conhecimentos. Esta é a essência desta formação. A intenção do mestrado é de formação, se desenvolve principalmente mediante a investigação científica, resolvendo problemas científicos, é certo, porém com o objetivo de formar investigadores, diferenciando-se assim dos processos puros de investigação e também de outros processos docentes, tanto de graduação como de pós-graduação.

Analisado o objetivo como estado desejado do objeto, é uma visão de futuro (caráter subjetivo), que como projeção se formula no presente, porém como resultado medível (caráter objetivo), se alcançará apenas quando for superada a brecha entre o estado atual e o desejado, é assim que o objetivo converte-se no componente reitor do processo.

A relação entre problema, objeto e objetivo, resulta essencial e pode verificar-se em diferentes níveis de generalização. A necessidade social de formação, vai sistematizando-se e concretizando em cada processo formativo por níveis e subsistemas. Nessa concretização se particularizam os objetos e, portanto, os problemas e os objetivos em nível de cada processo docente específico, ou seja, ao mudar o problema, muda o objeto e o objetivo.

Os campos de ação e modos de atuação dos futuros egressos terão uma expressão didática nos objetivos e conteúdos do processo de formação, como conhecimentos, habilidades competências e valores, que são assimilados pelos mestrandos em seu desenvolvimento e permitem que se formem como investigador. A formação de capacidades para a docência, se alcança ao mesmo tempo que sua formação como investigador.

No mestrado o objeto do egresso é a ciência, os problemas a resolver são científicos e existem nesse objeto como necessidade social de encontrar uma solução para desenvolvê-lo. Os objetivos de formação refletem os conteúdos em termos dos sistemas de conhecimentos próprios do objeto e de outras ciências que contribuem para seu estudo, assim como as habilidades e competências para resolver os problemas, junto aos valores que caracterizam seus modos de atuação como investigador e membro da sociedade.

O científico não nasce, forma-se, e o mestrado é parte desse processo de formação, é uma possível etapa na formação de investigadores (Hernández, 1998:39). Tal é a essência deste processo, seu objetivo mais geral como expressão de uma necessidade social. Não é o único processo formativo com estas intenções, porém o mestrado constitui de fato uma etapa de iniciação no mundo fascinante da investigação.

O conteúdo é o conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e valores,

que caracterizam o objeto, neste sentido tem um caráter objetivo. No mestrado, os conteúdos caracterizam ao menos um ramo do saber humano, representados pelo acúmulo de conhecimentos que seguem uma certa lógica, mas também pelas habilidades expressadas através do método da ciência e o método da investigação científica. Os valores estão expressos na própria ciência e na significação que o sujeito outorga ao seu objeto de estudo. No mestrado a ordem do conteúdo segue a lógica da ciência, do método científico e da metodologia da investigação, possibilitando refletir a lógica de seu modo de atuação desde os primeiros momentos de sua formação.

O objetivo determina o conteúdo e a estrutura que este assume no processo. O conteúdo é função do objetivo, a relação entre objetivo, conteúdo e método, determina a dinâmica essencial do processo. O método é a via, ou modo de desenvolver este processo, guia a assimilação do conteúdo para alcançar o objetivo. No mestrado, o objetivo determina que o método, no geral, tenda a níveis de assimilação criativos com um alto grau de independência cognitiva. A relação entre objetivo e método, tem um caráter dialético, convertendo-se na contradição fundamental do processo e fonte de seu desenvolvimento. No contexto do mestrado, o vínculo entre conteúdo e método expressa a relação entre o sujeito com seu objeto de estudo: a ciência. O mestrando, convertido em investigador, atua sobre um objeto real como parte importante de sua formação, o qual dá uma conotação relevante ao método de investigação.

Nas instituições de educação superior, o vínculo entre os processos de formação e os de investigação científica, se alcança de diversas formas, porém o que pode considerar-se como uma verdadeira interseção é o vínculo apreciado no mestrado e doutorado, que se incluem com semelhante grau de profundidade e sistematização, ao próprio processo da investigação científica.

Não existe um consenso na distinção entre princípio e regularidade, desta forma consideramos como regularidades, as manifestações concretas que caracterizam o comportamento de um objeto e atuam como normativas, até certo ponto de obrigatoria observância, nas quais podem incidir determinadas leis que não foi possível abstrair do processo estudado. A contradição entre o objetivo mais geral do mestrado, de formar investigadores como recursos humanos para a ciência e as vias idôneas para alcançá-lo, analisadas como as características os riscos mais essenciais que deve apresentar este processo de formação, constitui a origem destas regularidades, que enunciamos da seguinte forma: 1.- Caráter principal da investigação como componente de organização do processo; 2.- Prioridade da formação científica especializada com relação à geral e básica; 3.- Altos níveis de criatividade e independência cognitiva e 4.- Altos níveis de flexibilidade do currículo com a participação ativa do mestrando. Estas regularidades conformam um

sistema necessário e suficiente, com ajuda das quais pode-se caracterizar melhor o processo, de forma mais específica e singular, compreendendo sua essência.

Nestas abordagens dos elementos essenciais do processo do mestrado, aplicando enfoques diversos e integrados nas análises, evidenciam-se suas características, especificidades estruturais e sua dinâmica, numa primeira aproximação que consideramos suficiente para a extensão e intenções deste trabalho.

Abordando agora aspectos mais específicos do desenho curricular do mestrado, pode-se apreciar que este segue uma lógica própria que pode-se expressar em determinadas etapas de execução, as quais teoricamente guardam uma certa ordem, ainda quando a mesma nem sempre aprecia-se estritamente na prática. As etapas são as seguintes: 1.- Determinação dos problemas gerais que são prioridades no ramo do saber; 2.- Determinação dos objetos específicos ou campos de ação; 3.- Determinação do objeto do egresso do mestrado; 4.- Elaboração do modelo ou perfil de egresso do mestre e 5.- Elaboração do plano de estudos

Os processos docentes de qualquer tipo existem para cumprir uma necessidade social. Esta missão ou encargo social se concretiza num modelo pedagógico, que no desenho deve expressar-se, com linguagem própria, nos objetivos gerais do tipo de egresso que se pretende formar. Este modelo inclui os riscos mais significativos e fundamentais da personalidade do egresso, a partir das características sociais, políticas e ideológicas, que respondam às necessidades sociais, e, como modelo ideal, reflete o vínculo com a sociedade, ou seja, pedagogicamente expressa a relação do processo de formação com o contexto social

Uma formulação geral e hipotética do encargo social poderia ser a seguinte: Formar investigadores altamente qualificados, capazes de resolver problemas científicos presentes num ramo do saber, com sentido de compromisso social, uma concepção científica do mundo, demonstrando na prática valores éticos, estéticos e morais.

Ao desenhar os mestrados, requer-se tomar em conta as políticas, que em nível social guiam e caracterizam as linhas de desenvolvimento definidas como prioridades, no ramo do saber ou ciência na qual se formarão os futuros mestres. Atendendo a tais prioridades, é possível delimitar problemas gerais, que como necessidades sociais imediatas, devem ser resolvidos. Nesta perspectiva, é possível delimitar campos de ação mais concretos em função das necessidades mais importantes e urgentes da sociedade, evidenciando-se como regularidade, a prioridade da formação científica especializada com relação à geral e básica.

Na determinação do objeto do egresso, a partir dos problemas presentes e com um critério mais ou menos amplo do objeto de estudo de uma ciência, se precisa tanto o

objeto de estudo, como os modos de atuação e se vão perfilando e determinando as linhas gerais de investigação. A análise dos campos de ação e linhas de investigação, constitui o ponto de partida para definir os perfis terminais que podem estabelecer-se. No objeto do egresso do mestrado, se precisam os problemas que neste se manifestam e devem ser resolvidos pelo investigador.

Na formulação do perfil do egresso, serão considerados tanto o aspecto instrutivo como o educativo, ou seja, sua educação em função dos riscos mais significativos e fundamentais da personalidade do egresso, que será capaz de demonstrar em sua atividade como investigador; porém também o instrutivo, que contempla seus modos de atuação expressados nas invariantes de habilidades, tanto como as invariantes do conhecimento que constituem o núcleo ou aspectos essenciais das teorias que aplica na solução dos problemas.

Num enfoque didático, percebem-se no modelo do mestre, as relações entre objetivo e conteúdo, como expressão das relações do sujeito com seu objeto de estudo no processo de formação. Na atualidade, geralmente acontece, que ao abordar o objeto de estudo de uma ciência, se requer um enfoque multi e interdisciplinar, este é um aspecto essencial.

Uma vez determinado o modelo do egresso, este permite a elaboração do plano de estudos, que em termos gerais e partindo dos objetivos do egresso (finais), supõe a resolução de três tarefas: a seleção dos conteúdos, a estruturação dos conteúdos e a determinação de tempos.

Assim, aprecia-se a lógica geral do processo de desenho curricular do mestrado, que requer a participação de seus executores, com um critério permanente de avaliação e aperfeiçoamento do programa.

Metodologia de desenho do mestrado.

Propomos uma metodologia de caráter geral para o desenho curricular dos mestrados, que tem como premissa, o caráter geral de uma alternativa que não estabelece uma normativa rígida, de rigorosa ou estrita observância, senão que permita a necessária flexibilidade do processo, seu ajuste a diferentes condições de realização e o desenvolvimento criativo do mesmo pelos executores.

A lógica do desenho do mestrado, pode analisar-se associada à elaboração de dois documentos básicos que caracterizam seu processo: o Perfil do Mestre e o Plano de Estudos, embora na sua dinâmica deve refletir o constante e necessário aperfeiçoamento. Reconhecemos, que no desenho do mestrado, é importante o trabalho conjunto coordenado e de consenso de todos os que intervêm neste processo, inclusive dos professores e até

seria muito conveniente, sempre que possível, a participação dos mestrandos. É assim que nesta óptica e seguindo a lógica explicada, analisamos mais amplamente cada etapa.

A elaboração do perfil do egresso é um ponto de partida do desenho curricular, onde se determinam os objetivos de formação em seu caráter mais geral, como objetivos finais de um processo educativo, que expressam em termos de resultados, as transformações que se pretendem alcançar no sujeito da aprendizagem, referidas a todos os aspectos de sua personalidade e que se alcançam através da instrução e a educação.

Num enfoque da teoria da direção, a elaboração do perfil do egresso, como modelo ideal, se identifica com as funções de planejamento e de controle, ao constituir a projeção de um “estado desejado” expressado em resultados finais, que servem de guia para a execução do processo e ao próprio tempo como padrão de comparação e avaliação dos resultados reais alcançados.

Analisando o modelo teórico estabelecido por N. F. Talizina, no referente ao planejamento curricular, que toma em conta como premissas, as exigências da teoria geral da direção e as regularidades do processo de assimilação dos conhecimentos, entende-se que o modelo dos objetivos de ensino (o para que ensinar?), se resolve em diferentes planos do currículo (Corral, 1992:142).

No desenho curricular do mestrado, analisamos estes planos como: 1.- objetivos finais, identificados com o perfil do mestre, 2.- como objetivos parciais ou intermédios, referidos a ciclos de formação, disciplinas, cursos e módulos, e 3.- como objetivos específicos de uma atividade docente acadêmica ou de investigação.

A determinação do perfil do egresso do mestrado, como objetivos finais, o coloca no primeiro plano do desenho e dentre outros aspectos supõe definir um conjunto de problemas, que como necessidades sociais, devem ser resolvidos pelo egresso. Partir da determinação destes problemas, significa tomar em conta as relações do processo com o contexto social, desde os primeiros momentos do desenho curricular.

Ao estudar as necessidades sociais de caráter geral, que se expressam nas políticas e alinhamentos estabelecidos, que definem o conjunto de prioridades de desenvolvimento no ramo do saber em que se formarão os mestres, faz-se possível, com um sentido de diagnóstico, determinar a existência de um conjunto de problemas gerais cuja solução resulta estratégica.

Estes problemas gerais expressam-se habitualmente em forma de situações problemáticas, ou seja, como problemáticas que contêm problemas diversos mais concretos, embora também de caráter geral. Esta característica nem sempre permite delimitar claramente os correspondentes objetos específicos ou campos de ação, inclusive seu grau de generalidade pode conduzir a que estas situações problemáticas apareçam associadas e

integrando mais de um campo de ação.

Tais situações problemáticas em si mesmas, representam uma contradição dialética. A situação social problemática reflete-se, com maior ou menor precisão, no problema científico, no qual se constata a contradição entre o conhecimento das necessidades da sociedade em determinadas ações práticas e o desconhecimento das vias e meios para realizar estas ações (OSIPOV, 1988:114).

Na prática, as etapas de determinação dos problemas gerais que são prioridades no ramo do saber, com um critério de diagnóstico e a determinação dos objetos específicos ou campos de ação, se executam em interação e de forma interativa. Isto permite determinar um inventário de problemas, ainda gerais, porém mais precisos em correspondência com os campos de ação nos quais manifestam-se. O inventário de problemas constitui uma premissa para a determinação do objeto do egresso do mestrado, ao precisar-se a partir daqui os problemas e campos de ação que o conformarão. A precisão do objeto do egresso é uma condição fundamental deste processo de formação e um aspecto essencial de seu desenho, precisar o objeto atua como condição para garantir o vínculo com o contexto social.

Toda ciência tem seu objeto, sua lógica e métodos próprios que a vinculam com uma parte da realidade. O objeto de estudo de uma ciência é seu objeto do conhecimento, definido como: aspectos, propriedades e relações dos objetos, fixados na experiência e incluídos no processo da atividade prática humana, investigados com um fim determinado em umas condições e circunstâncias dadas (ROSENTAL, 1973:344).

O objeto do egresso compreende tanto o objeto de estudo onde se manifestam os problemas científicos, como os modos de atuação para resolver estes problemas e que se identificam de modo mais geral com a investigação científica.

Para determinar o objeto do egresso, como foi dito, se parte dos problemas presentes e com um critério mais o menos amplo do objeto de estudo de uma ciência, se precisam tanto os campos de ação como os modos de atuação. É assim que o objeto do egresso se determina propriamente dentro do objeto da ciência na qual se formará o mesmo como investigador, onde exercerá sua ação e se manifestam os problemas científicos que requerem ser resolvidos.

O objeto de estudo do mestrado define-se como o conjunto de objetos específicos ou campos concretos do ramo do saber em que se formará o mestre, ou seja, a parte do objeto da ciência onde se desempenhará e na qual se manifesta um grupo de problemas que necessita ser resolvido.

Seria ingênua a pretensão de abarcar, no processo de formação do mestrado, todo o sistema de conhecimentos referidos ao objeto de uma ciência. Desta maneira, o objeto

de estudo do mestrado, delimita-se ao precisar um conjunto de problemas dentro do inventário e ficará constituído por um ou mais objetos específicos ou campos de ação de uma ciência, que formam parte de seu objeto mais geral.

Sem a intenção de uma rigorosa interpretação filosófica dos conceitos de **todo**, **parte** e **totalidade**; assumimos que o todo, pode ser considerado como uma parte da realidade ao construir e definir um objeto de estudo. Vista a totalidade como exigência epistemológica do raciocínio, a totalidade não são todos os fatos, senão uma óptica epistemológica desde a que delimita campos de observação da realidade, os quais permitem reconhecer a articulação em que os fatos assumem sua significação específica (ZEMELMAN, 1987:18).

Consideramos interessante refletir a respeito de que a formação de recursos humanos para a ciência não se alcança, como solução de uma necessidade social em sua totalidade, com o mestrado. A formação científica é um processo de longo prazo e sumamente complexo, aliás caracterizado pela dinâmica do progresso científico e tecnológico, com o surgimento constante e a ampliação dos sistemas de conhecimentos.

Além disso, o perfil de ingresso do mestrado, supõe altos níveis de partida e de formação geral e básica em diferentes ciências, sendo assim que este processo tende então a uma certa especialização científica num campo do saber. Desde o desenho do mestrado, aprecia-se como regularidade a prioridade da formação científica especializada com relação à geral e básica.

Para determinar o objeto de estudo do egresso, não basta que existam necessidades sociais, como expressão dos problemas que a ciência deve resolver, é preciso que a instituição que realiza o desenho e execução do programa do mestrado, cumpra com um conjunto de condições, entre as quais se encontram as de assegurar os recursos humanos, materiais e financeiros, porém a mais importante é a de contar com a experiência científica e de investigação, a qual garanta a qualidade do processo de formação. Desta forma as condições da instituição atuam como referência indispensável e fatores que limitam a definição do objeto de estudo do mestrado.

Ser conseqüentes com as condições da experiência científica institucional, tende na prática à definição do objeto de estudo do mestrado, a partir das linhas de investigação científica que executa a instituição, o que também assegura sua consolidação neste campo. Quando os interesses científicos da instituição, ficam em correspondência com os interesses da sociedade no ramo do saber, tende-se a garantir a pertinência social do programa do mestrado.

Na determinação do objeto de estudo, se examinam e precisam os problemas que neste se manifestam, num processo interativo e analítico. A precisão dos problemas per-

mite caracterizá-los desde os pontos de vista de sua complexidade e profundidade, assim como prever o alcance provável de suas soluções nos planos teórico e prático, que orientarão a investigação. Tais análises, ajudarão a determinação dos objetivos instrutivos e servirão posteriormente de base para a seleção do problema concreto de investigação que o mestrando abordará em seu trabalho de tese, para o qual não se exige, geralmente no mestrado, um aporte teórico ao sistema de conhecimentos da ciência.

O problema científico é sempre uma interrogante cognitiva e, neste caso, poderíamos caracterizá-lo como uma interrogação cuja resposta não aparece na soma total de conhecimentos existentes. Esta resposta há de obter-se só como resultado do processo de investigação (Bueno, 1994:46).

Os modos de atuação, como atividade mediante a qual o egresso age sobre seu objeto de estudo, representam os métodos científicos de investigação e solução dos problemas e refletem uma tendência geral em sua formação, a qual lhe permitirá atuar sobre diferentes objetos de estudo dentro do ramo do saber.

Nos egressos do mestrado, identifica-se como modo de atuação mais geral, a investigação; ela é uma atividade básica generalizada, mediante a qual pode resolver os problemas presentes em seu objeto de estudo. Isto marca uma diferença importante com respeito aos processos de elaboração de perfis profissionais, nos quais, geralmente, se constata a existência de várias atividades básicas generalizadas, conformando um sistema, mediante as quais são resolvidos os problemas presentes no objeto da profissão.

Atualmente, nas teorias de desenho curricular, aceita-se geralmente como válido e mais efetivo, o enfoque que considera o modelo do egresso como modelo de sua atividade, a diferença de outras concepções tradicionais que o consideram como o modelo de suas qualidades ou como o modelo de seus conhecimentos.

Concebida a atividade como o processo no qual os indivíduos se relacionam com os objetos da realidade, esta possui uma estrutura na qual se identificam seus componentes e as relações entre eles. Assim, identificam-se o *sujeito* que atua sobre o *objeto* para sua transformação; os *meios* que são utilizados pelo sujeito para transformar o objeto e constituem o sistema de ações que realiza e os instrumentos que utiliza, sejam materiais ou ideais; os *objetivos* da atividade que dão a esta um sentido e direção para o resultado final e por último, também as *condições específicas* nas quais se executa a atividade, que atuam como contexto e fator de delimitação da mesma.

Analisando os métodos de solução dos problemas desde o enfoque da teoria da atividade, pode-se aplicar o método teórico de sua análise em cada tarefa que executa o investigador científico ou pesquisador, identificar seus componentes (sujeito, objeto, meios, objetivo e condições específicas), comparar estas tarefas e agrupá-las segundo o critério

de seu objetivo, que é o elemento do sistema que estrutura e rege as relações entre os componentes; então, ao estabelecer suas especificidades e relações, se chega à conclusão de que é a investigação a atividade básica generalizada que executa um pesquisador. A aplicação de métodos empíricos nos leva também à mesma conclusão.

Toda ciência tem suas formas e meios particulares de organizar e desenvolver a atividade científica e de investigação, que são definidos a partir de seu método e lógica próprios e das características de seu objeto de estudo (fenômenos e processos); isto define as diferenças entre as tarefas que executam os investigadores em cada ramo do saber, ainda quando o fundamento filosófico e metodológico da investigação seja comum. Aliás, no caso de uma mesma ciência ou ramo do saber, mudam as dimensões, formas e meios, como resultado de seu desenvolvimento, o que condiciona novas tarefas para o investigador, em seus esforços por descobrir e explicar a essência dos fatos, fenômenos e processos, assim como suas relações no âmbito da natureza, a sociedade e o pensamento. A identificação e precisão destas tarefas, independentemente de suas características e singularidade, pode realizar-se mediante os métodos empíricos tradicionais combinados com o método teórico da análise da atividade.

Analisar as tarefas permite apreciar melhor os componentes educativos, que referindo-se aos sistemas de valores humanos, fazem parte do processo de formação e se refletirão nos modos de atuação como requisitos e contexto referencial, principalmente mediante a comunicação. A identificação das tarefas que caracterizam os métodos de solução dos problemas, além de permitir a precisão dos modos de atuação, contribui para o trabalho posterior de seleção dos conteúdos e determinação dos objetivos intermédios e específicos.

O objeto de estudo do egresso do mestrado, pode analisar-se, desde um enfoque sistêmico, como a parte de um todo e como um todo composto por partes. No processo de formação do mestre, este faz uma seleção de objetos mais específicos, do sistema mais amplo que representa o objeto do egresso, principalmente por duas razões: a) escolhe um perfil terminal determinado e b) define o objeto específico de sua investigação como trabalho de tese; ainda quando isto acontece e tais objetos específicos podem diferenciar-se entre si, seu modo de atuação sobre qualquer um deles, sua atividade básica generalizada, segue sendo a investigação.

Os objetivos instrutivos são formulados em função das invariantes das habilidades e dos conhecimentos. Considerando as invariantes de habilidade como as que constituem a essência da execução das tarefas da futura atividade do egresso e que são determinadas a partir dos modos de atuação. As invariantes do conhecimento se determinam partindo dos núcleos teóricos das ciências que integram o objeto de estudo. A integração no

objetivo da habilidade e o conhecimento, baseia-se no critério de que sempre a primeira contém o segundo.

Em síntese, os objetivos gerais instrutivos, formulam-se de maneira que expressem as invariantes de habilidade que respondem a seus modos de atuação e também as invariantes do conhecimento expressadas nas ciências cuja lógica interna possibilita formar os modos de atuação; aliás precisando seus níveis de assimilação e profundidade.

Na atualidade, ao abordar o objeto de estudo de uma ciência, se requer um enfoque de multi e interdisciplinaridade, então, geralmente, na formulação dos objetivos instrutivos, se considerarão, com o mesmo caráter explicado anteriormente, aquelas outras ciências cujos conteúdos intervêm, tanto no processo de investigação, como no processo do conhecimento do objeto, ou seja, no metodológico e no epistemológico.

No modelo do egresso, contemplam-se os objetivos gerais instrutivos e os objetivos gerais educativos. Ao concretizar o encargo social em função do egresso que se pretende formar, se determinam os objetivos gerais educativos atendendo a seu caráter de investigador, de gerador ou criador de cultura para a sociedade, com um sentido de compromisso social e motivado para isso; com um caráter filosófico da concepção científica do mundo; com um caráter ético, estético e moral, como expressão de valores fundamentais de sua personalidade. Mas também poderíamos acrescentar, como uma característica ou condição que aparecerá sempre de forma mais ou menos explícita: com um determinado caráter político e ideológico.

Se o perfil do mestre é a imagem ideal do egresso, não se pode deixar de considerar as qualidades mais gerais que também caracterizarão seus modos de atuação. Isto se explica da seguinte forma: a unidade dialética que relaciona os objetivos educativos e os instrutivos, condiciona que os primeiros são mais gerais e transcendentais que os segundos e conseqüentemente, os segundos se subordinam aos primeiros, o que implica que não se pode identificar ambos pólos da unidade e também que no processo se dão unidos (ZAYAS,1999:61).

Um problema que se apresenta na elaboração do modelo do egresso, ao definir seus objetivos gerais, é a consideração das habilidades docentes. A consideração de habilidades docentes no perfil do egresso do mestrado, dirime-se nos limites entre a profissão e a ciência. Nem todos os mestrados têm de considerar explicitamente a formação de habilidades ou capacidades docentes. Considerando os casos específicos dos mestrados nas denominadas Ciências da Educação, e sob outras concepções consideradas acadêmicas, dirigidas a graduados universitários que se desempenham na docência, nestes casos as habilidades próprias da aplicação dos métodos de investigação científica e os sistemas de conhecimentos, métodos e lógica próprios destas ciências, que são adquiridos no

mestrado, são consubstanciais à atividade profissional do docente, considerada em sua acepção mais geral, como a direção dos processos docentes e educativos e um de cujos componentes de organização é o investigativo. Na atividade do pessoal docente, a investigação constitui uma atividade básica generalizada da profissão.

Definir habilidades ou capacidades docentes, além das de investigação, nos perfis do egresso do mestrado, é um caso particular que deve ser estudado com maior profundidade, como um problema específico que surge destas análises, nos limites conceituais entre os processos de formação profissional e de formação acadêmica de investigadores científicos. Por não considerá-lo como um assunto que possa afetar significativamente nossas análises e suas conclusões, além de outros fatores causais, analisamos apenas o assunto em seus aspectos gerais que podem constituir elementos de partida para uma posterior análise mais essencial e profunda. De qualquer maneira, as análises empíricas e teóricas do objeto estudado, demonstram, que definir explicitamente habilidades ou capacidades docentes, além das de investigação, nos perfis do egresso do mestrado, não nega o caráter principal do componente investigativo nestes processos de formação.

As invariantes do conhecimento e habilidade, de conjunto com os objetivos educativos do egresso, permitem elaborar o perfil do mestre. Na definição do perfil do mestre, também se considera o problema da linguagem em que devem expressar-se os objetivos, de maneira que reflitam a atividade principal do egresso, a investigação. O sistema de objetivos gerais educativos, precisados para este egresso a partir do encargo social, e o sistema de objetivos gerais instrutivos, se integram no modelo ou perfil do egresso do mestrado.

A determinação da correspondência entre objetivos e conteúdos, desde uma concepção didática da relação dialética entre objetivo e conteúdo, que expressa a contradição fundamental do desenho, permite, elaborar o perfil do egresso considerado este como o modelo ideal de mestre que se pretende formar.

O perfil ou modelo ideal do egresso do mestrado, como objetivos finais de sua formação, é a base para a elaboração do plano de estudos. Este perfil, concebido como o modelo de sua atividade, permite entender o plano de estudos como: a parte do currículo que expressa o sistema de ações e relações pedagógicas que orientam a atividade de aprendizagem do estudante (CORRAL,1992:155).

O plano de estudos é a modelação do processo de formação de capacidades ou competências e também de valores do mestrando em função da execução com sucesso de sua atividade como egresso. É assim, que na elaboração do plano de estudos pode-se considerar, como é usual, as tarefas de seleção de conteúdos, de estruturação dos conteúdos e de determinação de tempos.

Na elaboração do plano de estudos do mestrado, também se manifestam, com um sentido de desenho curricular, as relações entre os componentes do processo docente e educativo, assim como a relação entre sua derivação e integração.

Um aspecto essencial refere-se ao estabelecimento dos objetivos intermédios ou parciais, referidos às disciplinas, módulos ou outros tipos de agrupamentos de conteúdos. As limitações que apresenta o método baseado na decomposição dos objetivos finais ou terminais do egresso em objetivos intermédios e estes de sua vez em objetivos mais específicos, e partindo destes, em cada nível ou subsistema de organização fazer a seleção dos conteúdos para alcançá-los; faz com que este método não ofereça um critério efetivo para a elaboração do currículo. Este, separa os momentos da seleção e estruturação dos conteúdos, da consideração das tarefas do egresso e dos objetivos terminais expressados no perfil, debilitando o processo de seleção e de integração em sua direção, colocando em perigo a pertinência real do plano de estudos e por extensão a própria pertinência social do programa do mestrado.

A formulação de objetivos intermédios se alcança de maneira mais efetiva quando é resultado de um processo de ajuste mútuo, de conjunto com a seleção e estruturação de conteúdos. Neste sentido, e na medida em que se precisam os conteúdos vinculados aos objetivos terminais, conformam-se os objetivos parciais que uma determinada seleção e estruturação de conteúdos há de cumprir, atendendo à relação que se estabeleça com os terminais, o tipo de estruturação e distribuição no tempo e as características concretas do processo docente, inclusive, as peculiaridades de estudantes e professores. Os objetivos intermédios têm um caráter docente e são definidos neste contexto (CORRAL, 1992: 156).

Atendendo às considerações anteriores, analisaremos as tarefas da elaboração do plano de estudos, em função de uma proposta geral, cujos passos ou fases de execução na prática, nem sempre podem-se identificar tão claramente, nem respeitam uma seqüência estrita predeterminada em sua execução. A proposta atende principalmente à aplicação de critérios teóricos para a elaboração desta parte do currículo do mestrado, com a intenção de reduzir ao mínimo indispensável os critérios empíricos de seu desenho.

Partir dos problemas e das tarefas necessárias para suas soluções é a premissa para a determinação dos conhecimentos, habilidades, competências e valores, que deve assimilar o egresso e permite estruturar cientificamente, com um critério didático, o conteúdo do processo de formação do mestre a partir da relação entre as categorias de problema, objetivo e conteúdo.

Para a seleção dos conteúdos há de considerar-se sua correspondência com os objetivos terminais e se atenderá aos seguintes critérios: 1.- a metodologia da investigação própria do objeto; 2.- o caráter de meio ou instrumento e 3.- a lógica da ciência.

O primeiro critério refere-se aos conteúdos próprios das metodologias particulares de investigação dos objetos de diferentes ciências, assim se distinguem, por exemplo, a metodologia das investigações econômicas, pedagógicas, sociológicas, etc.

O segundo critério atende à seleção daqueles conteúdos que têm um caráter de meio ou instrumento para a execução das tarefas de investigação de cada objeto determinado e são utilizados em função destas e não como um fim em si mesmos.

O terceiro critério refere-se aos conteúdos científicos que explicam o objeto de estudo. Neste sentido deve-se considerar o caráter multi e interdisciplinar que pode requerer o estudo de um objeto, para fazer a seleção dos conteúdos apropriados que contribuam à solução dos problemas nele presentes.

Fazer a seleção dos conteúdos segundo estes critérios, tende a garantir sua correspondência com o perfil do egresso, partindo de sua relação com as tarefas que executa para resolver os problemas. Um aspecto importante na seleção dos conteúdos é o nível de partida dos mestrados, que supõe uma formação geral e básica precedente a respeito de determinados conteúdos, os quais o mestrado não tem que repetir.

A seguinte tarefa, de estruturar os conteúdos que foram objeto da seleção, tem um enfoque didático e constitui a primeira aproximação geral ao processo de formação desde seu desenho. Supõe agrupá-los em unidades, determinar as formas de organização do ensino mais convenientes e definir em geral a estrutura de organização que estabelece as relações entre os agrupamentos de conteúdos, principalmente em uma seqüência metodológica, porém também com um critério de integração, numa estrutura espaço-temporal.

E quanto ao agrupamento de conteúdos nos mestrados, o tradicional é a disciplina às vezes denominada de curso, e mais recentemente aparece o módulo, embora não descartamos outros tipos além dos mencionados. De outra parte, o trabalho de investigação ou de tese, pode considerar-se como um agrupamento geral que integra todos os conteúdos do programa.

Na prática, as disciplinas costumam se agrupar mais geralmente em ciclos de formação que podem atender a diferentes critérios de classificação. Consideramos possível e útil para os fins de organização do processo, o estabelecimento destes grupos mais gerais de conteúdos, sempre que manifestem um sentido de integração e uma orientação à seqüência metodológica do processo de assimilação.

Considerando o plano de estudos como um sistema, os agrupamentos de conteúdos representam subsistemas, que em sua integração permitem alcançar os objetivos finais do perfil ou modelo do egresso, a integração converte-se neste sentido, num elemento chave de sua organização. Os agrupamentos mais convenientes serão aqueles que ga-

rantam, por sua integração no programa, uma formação que permita aos egressos, enfrentar e resolver problemas complexos e de múltiplas faces, com um profundo conhecimento teórico do objeto de estudo, só assim se alcançarão as capacidades ou competências de um verdadeiro investigador.

Os módulos são uma alternativa, que como todas, têm suas vantagens e desvantagens; não defendemos nenhuma forma em especial, mas, acima de tudo, a necessária integração dos conteúdos, que pode utilizar qualquer via conveniente em cada caso particular, porém que permita o melhor resultado em função de alcançar os objetivos terminais de formação.

Definir as formas de organização do ensino correspondentes a cada agrupamento de conteúdos é outro dos passos a desenvolver nesta tarefa de estruturação. Entendemos como forma de organização espacial aquela em que se manifesta a relação entre o professor e os estudantes, e entre os próprios estudantes, na que além disso se desenvolvem os métodos de ensino e aprendizagem, mediante os quais os estudantes se apropriam do conteúdo e se alcançam os objetivos (ZAYAS, 1999:146). É assim, que apreciamos nesta tarefa uma concepção didática expressada na relação entre objetivo, conteúdo e método.

Na elaboração do plano de estudos do mestrado, a definição das formas de organização por agrupamentos de conteúdos, permite orientar as relações destes últimos com o processo de formação, porquanto definem as relações entre professor e mestrando e em sentido geral tem um forte vínculo com os métodos a utilizar no próprio processo. Embora, consideramos que a precisão das formas de organização, não deve, neste momento essencial de planejamento e organização, ultrapassar os limites de suas concepções mais gerais, devido que a determinação de formas ou tipologias mais precisas, corresponde aos momentos de execução do processo, pelos professores e mestrandos. Isto contribui a garantir os altos níveis de flexibilidade, que como regularidade manifesta o mestrado, desde um enfoque das formas e também dos métodos de ensino associados a elas.

A tarefa de estruturação dos conteúdos, culmina com a determinação da estrutura de organização mais conveniente, na que se concreta o plano de estudos. Tem de se considerar o sistema de objetivos e conteúdos e também as condições concretas em que se realizará, atendendo às variantes de organização, à distribuição de atividades docentes e a uma seqüência dos conteúdos com um enfoque didático.

A distribuição de atividades docentes e a seqüência de conteúdos definem-se de maneira simultânea. A distribuição supõe colocar os conteúdos numa estrutura temporal, segundo suas formas de organização mais gerais, por períodos de tempo. No mestrado se utilizam diferentes variantes estruturais para esta distribuição, algumas precisam os períodos por anos, semestres, trimestres, etc., incluindo neles as atividades acadêmicas e de

investigação; outras variantes consideram um período acadêmico inicial concentrado, seguido de um período investigativo mais amplo que culmina com a apresentação e defesa da tese. As disciplinas, módulos ou outros agrupamentos de conteúdos, colocam-se de acordo com as estruturas selecionadas e atendendo às seqüências mais convenientes.

O trabalho de pesquisa, integra todos os conteúdos do plano de estudos, desta forma se reflete nos agrupamentos de tipo acadêmico, porém a experiência indica a conveniência de colocar na estrutura algumas atividades tais como seminários de dissertação ou outras similares, vinculadas diretamente à investigação e dirigidas a garantir sua execução, gradual e desde os momentos iniciais do mestrado, mas também sua centralidade que se manifesta na regularidade do caráter principal do componente investigativo. Geralmente, na estrutura de organização aparecem também os períodos de elaboração do trabalho de tese, como expressão escrita do trabalho de investigação e seus resultados. No mestrado, a investigação se incorpora ao currículo como eixo de integração, e todos os docentes devem participar de um modo ou outro no processo investigativo, que se converte na estratégia básica de ensino (HERNÁNDEZ, 1998:43).

No mestrado, a seqüência na qual se colocam os conteúdos na estrutura de organização, segue a lógica do método científico, da metodologia da investigação e a lógica da ciência que explica o objeto de estudo, desta forma se pode refletir no processo de ensino-aprendizagem a seqüência da atividade básica do egresso, ou seja, seu modo de atuação, desde os primeiros momentos de sua formação. Este critério se complementa com o tradicional de colocar os conteúdos desde os mais simples aos mais complexos.

Outro assunto a considerar na definição da estrutura, é o tipo de currículo, com respeito ao qual existem diferentes classificações e outras tantas denominações, porém no geral todas tendem a dois tipos extremos e um intermédio, baseados no critério de sua flexibilidade. Nesta perspectiva, considera-se como fechados (rígidos ou muito estruturados), aqueles que apresentam uma variante de organização na qual os conteúdos e sua seqüência temporal ficam claramente definidos em períodos de tempos obrigatórios. No outro extremo, os denominados abertos (flexíveis ou não-estruturados), permitem que as atividades docentes sejam selecionadas, de acordo com os requerimentos do programa, porém de conjunto com as características e interesses do estudante, pode até não existir uma lista predeterminada de matérias a cursar ou atividades docentes definidas em seqüências, às vezes define-se só os objetivos do programa, o perfil de ingresso e as características de professores e estudantes; a determinação dos conteúdos é realizada, geralmente pelos orientadores, para cada estudante, como parte de suas funções tutorais.

Para os mestrados, consideramos como mais conveniente a seleção de variantes intermédias entre as duas extremas explicadas anteriormente. O currículo fechado limita

o relativamente alto nível de flexibilidade e a participação ativa do mestrando, que constitui uma regularidade deste processo de formação, e o currículo aberto é mais próprio do doutorado que tende ao máximo nível de flexibilidade. A aplicação de variantes intermédias de currículo, que poderíamos denominar de semi-flexíveis, permite, entre outros aspectos considerados como vantagens, incluir disciplinas não obrigatórias e outras opções que ofereçam possibilidades ao mestrando de escolher o caminho ou via alternativa mais conveniente a seus interesses de formação especializada, respeitando o perfil de egresso.

A terceira tarefa na elaboração do plano de estudos, se resolve a partir da seleção e estruturação dos conteúdos e consiste na determinação de tempos e créditos a cada atividade letiva, assim como à tese e outras atividades não letivas que se programem.

Apesar de que na medida em que ficam resolvidas as tarefas anteriores, se ganham elementos para determinar a importância relativa e nível de aprofundamento de cada conteúdo, até hoje a determinação dos tempos tem um caráter eminentemente empírico e depende da experiência acumulada pelos que desenham o programa e os professores, em versões anteriores do mesmo ou de outros similares.

A integração dos conteúdos tem de ser prevista, desde seu desenho, mediante a determinação das formas mais convenientes dos componentes acadêmico e investigativo e no vínculo que ambos manterão durante o processo de formação, principalmente mediante uma orientação metodológica que permita, na fase de implementação, selecionar os métodos mais apropriados para alcançar altos níveis de criatividade e independência cognitiva, esta é uma regularidade do mestrado. A integração se alcança como resultado de uma correta concepção sistêmica dos componentes do processo e sobretudo atendendo à dialética das relações entre objetivo, conteúdo e método.

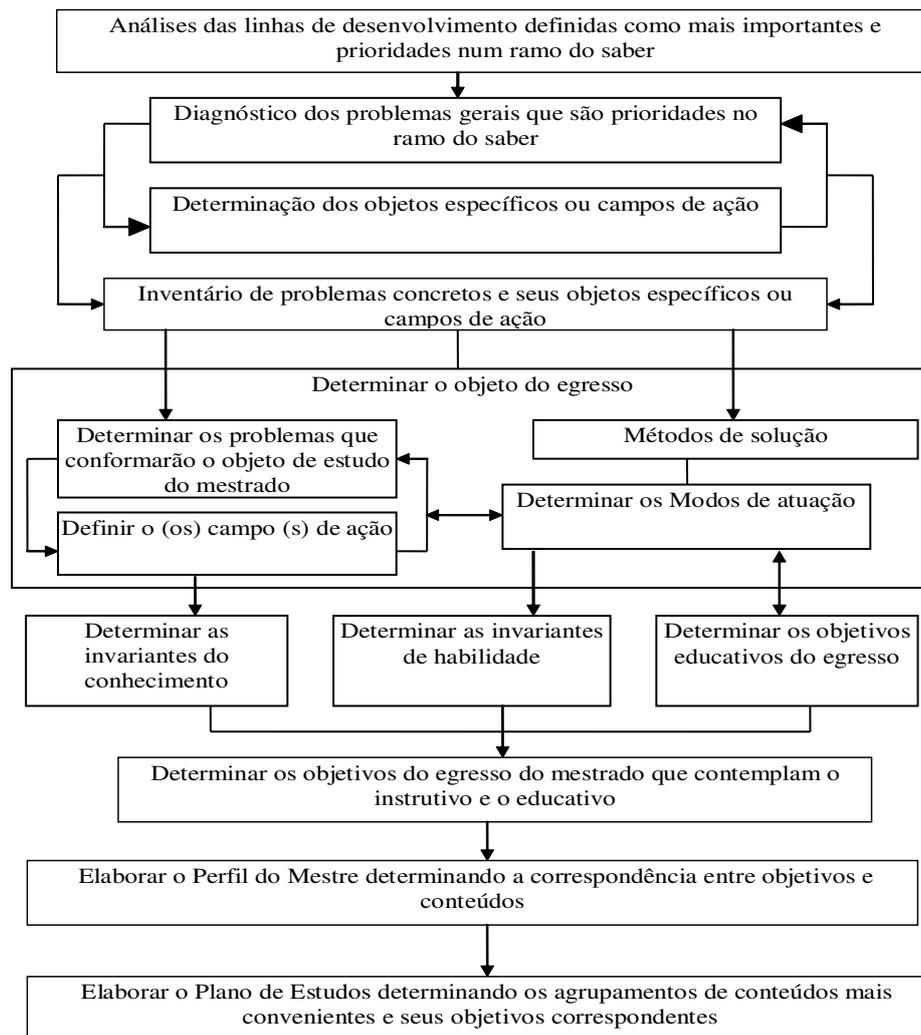
A prática reflete algumas experiências positivas e interessantes com respeito a tipos de formas de organização, que além das mencionadas, como seminários de dissertação ou de discussão das investigações e outras similares, podem complementar-se com a elaboração de artigos científicos, participação em eventos, projetos, etc., consideradas no programa como atividades letivas e não-letivas. Tais experiências tendem a reforçar o caráter central da investigação, como forma fundamental do componente investigativo e atividade integradora principal.

A seleção dos métodos concretos de ensino é uma prerrogativa do professor, a qual deve reger-se no aspecto acadêmico, por uma orientação de caráter criativo, com base na problemática e a heurística, porém que propiciam níveis de assimilação criativo. O método investigativo como estratégia fundamental de ensino, a investigação contemplada no desenho como forma de organização, expressa as relações deste com seu orientador.

O sistema de avaliação, considerando os objetivos e apoiando-se nos métodos,

será integrador dos conteúdos, tendendo a níveis criativos, que constate o resultado da formação do mestrando, que contribua a prepará-lo não só para o exercício final de defesa de sua tese, senão com vistas ao mais importante, sua atuação como investigador. Isto implica, desde um enfoque didático, ser conseqüentes com as relações entre objetivo, conteúdo, método e também entre objetivo, método e avaliação.

DESENHO CURRICULAR DO MESTRADO



A modo de conclusões:

Esta metodologia é resultado de uma investigação sobre a didática específica dos mestrados, que pretende aportar alguns elementos à didática da pós-graduação, muito pouco estudada até o hoje. Consideramos que esta metodologia, teórica e pedagogicamente fundamentada, permite aperfeiçoar o desenho curricular do mestrado, garantindo sua dinâmica, sem constituir um esquema rígido que limite sua necessária flexibilidade. Desta maneira, se pode otimizar o desenho curricular com um enfoque científico, diminuindo ao mínimo indispensável seu nível empírico.

Modelando teoricamente o processo, foi possível estudar sua estrutura e dinâmica a partir dos componentes que o integram e estabelecer um sistema de regularidades necessário e suficiente, que atuam como manifestações concretas deste processo particular. Foram considerados com as propostas deste trabalho.

Concretizando, a metodologia é resultado de um trabalho de investigação, que resume todo um conjunto de análises sob pontos de vista pedagógicos, conceptuais, metodológicos e organizacionais do problema e o objeto de estudo e constitui uma alternativa de solução de aplicação prática no contexto do aperfeiçoamento dos desenhos curriculares dos mestrados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO E. (1994) *Metodología de la investigación*. CEDEM. Universidade da Havana. Cuba.

CORRAL R. (1992) *Teoría y diseño curricular: Una propuesta desde el enfoque Histórico Cultural*. Em: *El planeamiento curricular en la Enseñanza Superior*. CEPES. Universidade da Havana. Cuba.

HERNÁNDEZ, H. e M. González (1998) *Currículo centrado en la investigación. Su implicación en cuanto a proyecto y proceso*. Revista cubana de Educación Superior Vol. XVIII No. 1 de 1998. CEPES - UH pp 35-48

OSIPOV, G. et. al. (1988) *Libro de trabajo del sociólogo*. Editorial Ciencias Sociales. C. Havana. Cuba.

ROSENTAL, M. e P. Iudin (1973). Dicionario filosófico. Edit. Universo. Argentina,

TALIZINA, N. F. (1985) *Los fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior*.
Universidade da Havana. Cuba.

ZAYAS, C. A. (1999) *La Escuela en la vida*. 3ra Edição, Editorial Pueblo y Educación.
C. Havana, Cuba.

ZEMELMAN, H. (1987) *Uso crítico de la Teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. Edit. Universidade da ONU e Colégio de México. México.