

## **CONTRASTES CURRICULARES DE CURSOS DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DO BRASIL E PORTUGAL: A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM PAUTA**

### **CURRICULAR CONTRASTS OF MASTER'S DEGREE COURSES IN EDUCATION IN BRAZIL AND PORTUGAL: PEDAGOGICAL INNOVATION ON THE AGENDA**

### **CONTRASTES CURRICULARES DE MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN EN BRASIL Y PORTUGAL: INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA AGENDA**

**Verônica Domingues Almeida**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5232-3838>

**Resumo:** O artigo aborda a inovação pedagógica no currículo de cursos de formação de profissionais da educação no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, mais precisamente do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia, e do Mestrado em Educação com especialidade em Inovação Educacional do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Apresenta resultados de um estudo delineado metodologicamente pela Pesquisa Contrastiva, traçada por uma bricolagem de abordagem multirreferencial que, em sua primeira fase, objetivou compreender contrastes da inovação pedagógica, conforme expressas nas propostas dos referidos cursos, tendo como esteio a análise documental. Como resultados, destacam-se: 1. a aproximação das concepções de inovação expressas nas propostas pedagógicas e vinculadas à formação objetivada pelos cursos; 2. o distanciamento entre os desenhos curriculares; e 3. as similitudes quanto à prospecção de seus impactos sociais, em contrapartida ao espaçamento dos horizontes de intervenção. O estudo destaca, ainda, que ante suas especificidades, ambos os programas se preocupam em alicerçar a produção de conhecimento sobre os/nos percursos de criação de propostas inovadoras nos prórios espaços educativos, ou seja, sobre as inovações pedagógicas em suas dimensões instituintes.

**Palavras-chave:** Currículo. Inovação Pedagógica. Mestrado em Educação.

**Abstract:** The paper addresses pedagogical innovation in the curriculum of training courses for education professionals within the scope of the *stricto sensu* graduate program, particularly the Professional Master's Degree in Education of Curriculum, Languages and Pedagogical Innovations Program of the Federal University of Bahia, and the Master's Degree in Education with a specialty in Educational Innovation of the Institute of Education of the University of Lisbon. It presents the results of a study methodologically outlined by Contrastive Research, traced by a bricolage of multi-referential approach, which in its first phase, aimed at understanding contrasts of pedagogical innovation, as expressed by the proposals of these courses, with documentary analysis as support. The results highlighted are: 1. approximation of innovation concepts expressed

by pedagogical proposals and linked to the training aimed at by the courses; 2. distance between the curricular designs; 3. similarities regarding prospection of its social impacts in contrast to spacing of horizons of intervention. The study also highlights that in view of their specificities, both programs are concerned with supporting the production of knowledge on and within the paths of creation of innovative proposals in educational spaces themselves, e.g., on pedagogical innovations in their instituting dimensions.

**Keywords:** Curriculum. Pedagogical Innovation. Master's Degree in Education.

**Resumen:** El artículo aborda la innovación pedagógica en el currículo de cursos de formación para profesionales de la educación en el ámbito del programa de posgrado stricto sensu, especialmente la Maestría Profesional en Educación del Programa de Currículo, Lenguas e Innovaciones Pedagógicas de la Universidad Federal de Bahía, y la Maestría en Educación con especialidad en Innovación Educativa del Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa. Se presentan los resultados de un estudio delineado metodológicamente por la Investigación Contrastiva, trazado por un bricolaje de enfoque de múltiples referencias que, en su primera fase, tuvo como objetivo comprender los contrastes de innovación pedagógica, tal como se expresan en las propuestas de esos cursos, teniendo como soporte el análisis documental. Los resultados despegados son: 1. aproximación de las concepciones de innovación expresadas en las propuestas pedagógicas y vinculadas a la formación a la que se dirigen los cursos; y 3. similitudes en cuanto a la prospección de sus impactos sociales, en contraste con el espaciamiento de los horizontes de intervención. El estudio también destaca que, en vista de sus especificidades, ambos programas se preocupan por apoyar la producción de conocimiento sobre las rutas de creación de propuestas innovadoras en los propios espacios educativos, es decir, sobre las innovaciones pedagógicas en sus dimensiones instituyentes.

**Palabras clave:** Currículo. Innovación Pedagógica. Maestría en Educación.

## INTRODUÇÃO

O debate em torno das práticas inovadoras na educação tem crescido internacionalmente nos últimos anos. No entanto, o termo inovação costuma ser frequentemente utilizado em documentos oficiais e propostas pedagógicas sem uma discussão bem argumentada sobre o seu significado, produzindo ressonâncias curriculares desvinculadas da realidade contextual em que se insere. Por ser uma “noção complexa, problemática, polissêmica, difícil de delimitar e que tem sido muitas vezes usada como uma espécie de *slogan*” (Pintassilgo, 2019, p. 16), é necessário estabelecer linhas paradigmáticas sobre o seu uso no contexto educacional. A inovação pode ser interpretada de várias maneiras, podendo ser compreendida como algo positivo *a priori*, como sinônimo de mudança e reforma educacional, como modificação de propostas curriculares e como alteração de práticas educacionais costumeiras em um grupo social (Tavares, 2019). Pode ser entendida, ainda, como vinculada à criação de meios e dispositivos para aumentar a produtividade com redução de custos, ao uso de tecnologias digitais atualizadas, bem como ao ato criativo em suas variadas dimensões e instâncias.

Se entendermos a inovação como “um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas” (Carbonell, 2002, p.

19), precisamos ter em vista os mecanismos ideológicos e os dispositivos de poder que se assentam nos contextos socioculturais, porque eles determinam as políticas que ressoam nos currículos e no envolvimento das comunidades educativas. Isto, também, pois como apontam Hernández *et al.* (2000), a inovação pedagógica é compreendida por diferentes prismas, a depender da posição em que é vivenciada, podendo ser entendida distintamente para quem a promove, para quem a implementa e para quem recebe seus efeitos. Assim, as discussões sobre inovação no currículo devem considerar, ainda, a confluência de uma pluralidade de olhares daqueles que estão imersos em suas proposições. O uso do termo inovação demanda, portanto, a contextualização dos paradigmas de produção do conhecimento e a compreensão dos processos que orientam as práticas dessas inovações.

Isso porque as ideias sobre inovação pedagógica, expressas nas propostas e práticas de instituições de formação humana, forjam os percursos curriculares e, assim, tramam as experiências potencializadas por elas. Desse modo, é relevante que o entendimento sobre currículo englobe um deslocamento da centralidade tradicionalmente posta nos documentos, e também destaque a relevância das práticas subsidiadas por eles, como elementos centrais da formação (Ball, 2006; Ball; Mainardes, 2011). Dessa maneira, entende-se que as concepções de inovação expressas documentalmente se concretizam apenas quando vinculadas às práticas curriculares.

Destarte, uma análise genealógica de experiências inovadoras atuais é crucial, não apenas para preservar a memória da inovação educacional (Pintassilgo, 2022), mas também para compreendermos os múltiplos sentidos que podem lhes ser atribuídos e os seus usos em diferentes contextos. Logo, possibilitaria minimizar as possibilidades de sermos seduzidos por “modas pedagógicas” e, assim, mantermos uma visão crítica sobre como pensamos e praticamos as inovações. Uma iniciativa relevante para o alargamento dessa compreensão, também para o entendimento de como inovações emergem e/ou são reproduzidas nos currículos, é o desenvolvimento de pesquisas sobre as/nas instâncias em que elas se estabelecem. Nesse escopo, é possível notar que internacionalmente, pelo menos nos últimos 10 anos, há um aumento do esforço e do investimento na oferta de formação no campo da inovação, particularmente se tratando da pós-graduação *stricto sensu*<sup>1</sup>.

É nesse cenário que se situa este artigo. Como docente de um programa de pós-graduação intitulado *Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas* da Universidade Federal da Bahia (UFBA), venho desenvolvendo *Investigações em Campo Piloto*<sup>2</sup> voltadas

1 Atualmente, no âmbito das instituições públicas, o Brasil conta com quatro cursos de mestrado vinculados à temática da inovação pedagógica, sendo dois em Educação (*Processos de ensino, gestão e inovação* – UNIARA e *Currículo, linguagens e inovações pedagógicas* – UFBA), um em Ensino (*Criatividade e inovação em metodologias de Ensino Superior* – UFPA) e um Interdisciplinar (*Inovação em tecnologias educacionais* – UFRN). Já Portugal possui dois mestrados em Educação com especialidade em Inovação (*Inovação educacional* – ULisboa e *Inovação Pedagógica* – Universidade da Madeira). Em consonância com o recorte deste estudo, o levantamento dessas informações foi feito apenas nos dois referidos países.

2 Conforme a proposta de autoavaliação do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas: “As pesquisas em Campo Piloto consistem em investigações realizadas no

para compreender a dimensão *inovante* do curso de Mestrado Profissional em Educação<sup>3</sup>, destacando as concepções que atravessam seu currículo e o impacto social das pesquisas interventivas realizadas<sup>4</sup>. Nessa itinerância investigativa, foram muitos os encontros com referenciais vinculados ao curso de Mestrado em Educação com Especialidade em Inovação<sup>5</sup> da Universidade de Lisboa (ULisboa). Isso potencializou que fosse desenvolvido um projeto de pesquisa de pós-doutorado<sup>6</sup> voltado para a compreensão dos currículos de tais cursos de mestrado, bem como as suas ressonâncias na formação de profissionais da educação, no que tange ao tema da inovação pedagógica.

Nesse escopo, foram levantadas algumas indagações moventes que nutrem os encaminhamentos da pesquisa: *Como a inovação pedagógica é expressa documentalmente nas propostas dos referidos cursos? Como os trabalhos de conclusão configuram as proposições inovadoras pesquisadas? Quais as ressonâncias dos estudos em inovação pedagógica na formação de seus/suas discentes e egressos/as? Que contrastes podem ser evidenciados nesses contextos?* Tal investigação, sob a supervisão do professor Joaquim Pintassilgo (ULisboa), é delineada sob a égide da Pesquisa Contrastiva (Fróes Burnham, 2002; Macedo, 2018; Leiro; Santos; Reis, 2023), traçada por uma bricolagem (Kicheloe; Berry, 2007) de abordagem multirreferencial (Ardoino, 1998; Martins, 2004), e está planejada para ser desenvolvida em três fases, contemplando, como eixos investigativos, o estudo das propostas pedagógicas, dos trabalhos de conclusão de curso e das concepções de inovação expressas por discentes e egressos/as. Vale destacar, porém, que este texto se dedica a apresentar resultados dos primeiros contrastes levantados a partir do estudo das propostas pedagógicas e documentos complementares dos referidos mestrados em inovação.

Para tanto, o artigo está formulado na organização textual seguinte ao desdobramento desta introdução. A primeira seção se dedica a explicitar a linha de referência e os procedimentos metodológicos do estudo. Em seguida, é apresentada uma discussão sobre os conceitos de inovação pedagógica que se fazem presentes nas propostas pedagógicas e documentos complementares dos cursos estudados, com enfoque em referências trans-

---

âmbito do currículo do Mestrado Profissional em Educação, que são desenvolvidas através de projetos coordenados por docentes do Programa. Elas servem como meio de autoavaliação, pois contribuem, através do acompanhamento de egressos e de atividades discentes e docentes, com a produção de conhecimento sobre as perspectivas de formação engendradas no seio do programa e seus impactos na sociedade (UFBA, 2020, p. 8-9).

3 Doravante MPED-UFBA.

4 Tais estudos estão publicados conforme as referências: Almeida e Sá, 2017; Almeida e Sá, 2021; Sá e Almeida, 2021; Almeida e Sena, 2020.

5 Vale registrar que o programa não utiliza a sigla MEEI-ULisboa para se autoneamar, mas para fins didáticos, neste texto, foi adotado o uso desta sigla para referência ao curso.

6 O projeto, com período de realização entre 08/2023 e 08/2024, tem financiamento parcial do programa CAPES-PRINT/UFBA, Edital nº 005/2019.

nacionais, notadamente brasileiros e portugueses, sendo traçadas algumas notas contrastivas em seus currículos. A seção de considerações finais faz uma retomada do escopo da investigação e sistematiza os resultados, discorrendo sobre a contextualização de aproximações e distanciamentos das concepções de inovações pedagógicas nos referidos cursos. Assim, reverencia o cuidado na compreensão das singularidades contextuais de cada programa, bem como convoca os/as leitores/as para estarem atentos a evitarem a sacralização da ideia de inovação educacional (Pintassilgo, 2019). Destaca, ainda, a preocupação dos programas em alicerçar a produção de conhecimento sobre os percursos de criação de propostas inovadoras nos próprios espaços educativos, ou seja, sobre as inovações pedagógicas em suas dimensões instituintes (Correia, 1991).

## PESQUISA CONTRASTIVA EM CONTEXTO TRANSNACIONAL

Para realizar uma investigação em contexto transnacional, tendo como horizonte de enunciação o rigor científico, é imprescindível o estabelecimento de parâmetros socioculturais para o estudo, bem como o discernimento das filiações paradigmáticas que apoiam o conhecimento produzido. Isso “[...] implica em pesquisar *com* os processos de descritibilidade, inteligibilidade, analisibilidade e sistematicidade dos atores sociais, para compreender as realidades se fazendo, se singularizando (Macedo, 2018, p. 109, grifos nossos)”.

Sendo esta uma investigação que se estabelece no entremeio de duas nações com contextos distintos, e levando em consideração o objetivo voltado para a compreensão de inovações pedagógicas em cursos *stricto sensu* de formação de profissionais da educação nos dois países, ou seja, que esta investigação se assenta como um estudo multicasos (Macedo, 2018), a pesquisa contrastiva, delineada por uma bricolagem de base multirreferencial, revelou-se uma metodologia condizente com a natureza dos fenômenos que se almeja conhecer.

“Embora as palavras ‘contraste’ e ‘comparação’ possam ser tomadas como sinônimas em certos contextos” (Leiro; Santos; Reis, 2023, p. 5), ao partimos de uma compreensão transcultural de mundo, ou seja, ao compreendermos que as culturas *vivem em contato dentro delas e entre elas*, produzindo diferenças e identificações, cabe tentar diluir “[...] a persistente dificuldade de distinguir, contrastar e comparar” (Leiro; Santos; Reis, 2023, p. 5). Nesse sentido, a metodologia contrastiva delineia-se no estudo, tanto devido à sua “dupla dimensão de (des)construção e (re)construção de estruturas conceituais formais de um ou mais corpos teóricos” (Fróes Burnham, 2002, p. 02), quanto por tomar “a experiência, a singularidade e o movimento relacional como fundantes da sua concepção, desenvolvimento e conclusões heurísticas” (Macedo, 2018, p. 20). Desse modo, a pesquisa contrastiva atenta-se a acolher “a incomensurabilidade, incompatibilidade e a ininteligibilidade, porque sabe lidar epistemologicamente com as incompletudes e as *diferenças em relação*” (Macedo, 2018, p. 20, grifos nossos). Assim, oferta a possibilidade de interpretação densa, mantendo

a abertura relacional necessária para compreender as experiências que emergem no(s) caso(s) estudados “[...] rejeitando as perspectivas factuais e insulares” (Macedo, 2018, p. 21).

A abordagem multirreferencial alinha-se ao estudo por contemplar a experiencição epistêmica, permitindo a utilização de diferentes dispositivos de aproximação com a realidade e favorecendo uma conexão intencional com o fenômeno pesquisado. Assim, é possível estudar o objeto a partir da utilização de várias linguagens sem mesclá-las, sobrepô-las e/ou reduzi-las umas às outras. Portanto, a compreensão da realidade vai sendo configurada por meio de diferentes sistemas de referências, buscando articulá-los e/ou conjugá-los com atenção em não homogeneizá-los (Ardoino, 1998). O conhecimento produzido por essa postura vai se delineando como uma espécie de tessitura, de bricolagem etc. (Martins, 2004), como uma forma de aprofundamento que não se dá verticalmente, mas pela possibilidade de construir paisagens a partir de referências agrupadas, configurando um cenário na dinâmica das realidades estudadas (Kincheloe; Berry, 2007).

Nessas linhas, o estudo objetivou conhecer as especificidades das instituições e/ou proposições e práticas inovadoras, compreendendo os percursos de suas epistemologias em seus aspectos singulares, bem como em suas aproximações, destacando suas inspirações teóricas e motivações contingenciais. Por isso um estudo contrastivo e não comparativo, pois para além dos apontamentos contextuais das realidades educativas estudadas no Brasil e em Portugal, intenciona-se contrastar, também, as ressonâncias na formação de profissionais da educação. Para tanto, é necessário implicar-se em tais realidades e concebê-las em seus contextos políticos, sociais, culturais e históricos, não se limitando à percepção do fenômeno por apenas uma via de compreensão.

A investigação está acontecendo em três fases associadas, a saber: exploratória, de imersão e de sistematização. 1) Na *Fase Exploratória* foi realizado o estudo das propostas pedagógicas a partir de uma análise documental interpretativa, que potencializou a emergência dos critérios de significação contrastivos: proposta pedagógica; delineamento formativo; horizontes de intervenção social. Tais critérios contribuíram para o delineamento do escopo dos cursos e para a compreensão das concepções de inovação que estão expressas documentalmente. 2) Na *Fase de Aprofundamento*, como o próprio nome sugere, está sendo feito um mapeamento das inovações, conforme indicadas nos trabalhos de conclusão de curso e de acordo com o que expressam discentes e egressos, por meio de entrevistas e questionários. Esse mapeamento poderá definir novos critérios de significação contrastivos, que servirão para o entendimento de como as concepções de inovação se concretizam nas produções acadêmicas dos cursos. 3) A *Fase de Sistematização* está ocorrendo concomitantemente às fases 1 e 2 e se configura na bricolagem dos conceitos, dados e informações levantadas.

Vale apontar que a *Fase Exploratória* se efetivou por meio de leituras individuais e entrecruzadas das propostas pedagógicas, bem como de documentos de apoio que sustentam os cursos de mestrado estudados, como: organização curricular, regulamen-

tos, decretos, portarias, resoluções, páginas digitais, relatório de gestão e manual para estudantes. Nas leituras individuais, como a nomenclatura indica, ocorreu a exploração de cada documento em sua singularidade, bem como foram feitos registros específicos sobre o que cada um deles apontava em sua natureza. Tal exercício favoreceu a emergência dos critérios de significação contrastivos já anunciados. Nas leituras entrecruzadas foi feita uma sobreposição temática, de acordo com os critérios de significação contrastivos, ou seja, os documentos foram retomados e as análises feitas geraram registros voltados para cada critério, especificamente. A bricolagem está sendo realizada em alinhamento com as compreensões que estão emergindo na *Fase de Aprofundamento*, e que fazem parte dos arquivos que estão sendo estruturados na *Fase de Sistematização*.

## INOVAÇÕES CIRCUNDANTES: NOTAS CONTRASTIVAS

Como posto, a inovação no campo educacional assume um caráter polissêmico, e o esteio paradigmático em que essa noção se situa interfere diretamente nos currículos, provocando diferentes ressonâncias na formação. Desde o advento da Escola Nova<sup>7</sup>, a ideia de inovar em educação sempre despertou grande interesse mundialmente, o que permanece até os dias atuais, influenciando o pensamento educacional e inclinando os horizontes da produção acadêmica sobre esse tema. Esse contexto, vinculado às particularidades da segunda década do século XXI, potencializou a criação, em espaços muito distintos, de dois cursos *stricto sensu* de formação de profissionais da educação, os já citados MPED-UFBA e MEEI-ULisboa.

O MPED-UFBA foi autorizado a funcionar em 2012, tendo como principal atrativo as possíveis implicações das inovações pedagógicas criadas através de pesquisas interventivas desenvolvidas em estreita relação com a Educação Básica, podendo-se afirmar ter sido esse o diferencial mais ressaltado em sua aprovação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Apesar de inserido, desde sua criação, em um contexto que suscitava a emergência de intervenções inovadoras no âmbito educacional, seu projeto pedagógico, de modo contraditório, não discorria sobre as concepções de inovação que subsidiavam suas práticas curriculares. A ideia de inovação era, portanto, vaga e não possuía uma vinculação paradigmática determinada.

Perante os seus processos de autoavaliação, o MPED, atento ao crescente debate e interesse nacional e internacional em torno das práticas inovadoras na educação, iniciou uma série de questionamentos a respeito das concepções que balizavam seu cur-

<sup>7</sup> A Escola Nova foi um movimento de renovação educacional que surgiu no fim do século XIX e se desenvolveu na primeira metade do século XX, provocando mudanças profundas no pensamento e nas práticas educativas, por instaurar ideais de uma escola que voltasse sua centralidade para o/a estudante, além de ser ativa, participativa e democrática. Esse advento teve fortes impactos na Europa e nas Américas, com destaque em Portugal, inicialmente, pela itinerância do professor Faria de Vasconcelos, e no Brasil, através do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, liderado pelo professor Anísio Teixeira.

rículo. Nesse percurso, em 2021, passou por um processo de reformulação que debateu sua organização curricular, tanto no contexto dos textos quanto no contexto das práticas (Ball, 2006; Ball; Mainardes, 2011), o que tornou mais nítidas as concepções de inovação que subsidiam as experiências curriculares que proporciona. Desse modo, o MPED-UFBA tornou emersa, em seus documentos orientadores e normativos, a sua compreensão de inovação, vinculada à relevância de potencializar processos criativos de atualizações educativas, qualificados por pesquisas voltadas para problemáticas emergidas no seio das instituições e gestadas em seus respectivos contextos. Assim, tem investido no estabelecimento de posturas colaborativas entre os pares, buscando contemplar a multiplicidade de problemáticas e a diversidade local, evidenciando que, para existir cooperação com vistas à inovação, é necessário que haja negociação e estabelecimento de compromissos coletivos (UFBA, 2021a).

Com fundação mais recente e acreditação na Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) datada de 2019, o MEEI-ULisboa teve como esteio de sua criação as orientações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). De acordo com os arquivos do curso, é colocado que tal organização vem incentivando a implementação de novas/melhores ideias, conhecimentos e práticas na educação, visando a beneficiar a qualidade de seus processos. Face aos desafios da agenda para o desenvolvimento sustentável, tais ações são entendidas como fatores cruciais para a melhoria da eficácia do sistema educativo, levando o MEEI-ULisboa à compreensão de que é imperiosa a necessidade de proporcionar, aos profissionais da educação, uma formação que empreenda ações “[...] em dimensões referidas como indutoras da existência de práticas de inovação (desenvolvimento organizacional das escolas; desenvolvimento profissional dos professores; currículo e pedagogia; relacionamento com o ambiente externo)” (ULisboa, 2019, p. 3).

Ademais, o MEEI-ULisboa tem como motivação, também, a possibilidade de transferência para o sistema educativo do capital de conhecimento que possui sobre inovação, e que é “[...] resultante de envolvimento em projetos de investigação internacionais e nacionais (e.g. EDiTE/H2020, Irresistible/FP7, iTEC/FP7, Inovar/FCT)” (ULisboa, 2019, p. 4). Todavia, vale apontar que não foi possível detectar o “[...] capital de conhecimento robusto e diversificado sobre a generalidade das componentes da educação escolar, nas quais se espera que a inovação emerja” (ULisboa, 2019, p. 4), pois ele não está nitidamente expresso nos documentos públicos digitais que subsidiam suas práticas. É relevante destacar, porém, que parte desse arcabouço conceitual foi acessado por meio de ações de internacionalização entre a ULisboa e a UFBA, o que produziu forte influência na compreensão do MPED sobre inovação pedagógica, especialmente no que se refere aos co-



nhcimentos disseminados pelo projeto de investigação *Inovar/FCT*, que serviram de esteio fundamente no processo de reformulação de sua proposta pedagógica<sup>8</sup>.

Apesar da discrepância descritiva das concepções de inovação expressas nos documentos que subsidiam os itinerários curriculares dos programas, nas leituras entrecruzadas realizadas na *Fase Exploratória*, foi possível sobrepor documentos e rastrear como a inovação se coloca como eixo fundante do currículo dos cursos estudados. Como mencionado, essa bricolagem documental gerou critérios de significação contrastivos que contribuíram para o delineamento do escopo dos programas, favorecendo uma compreensão mais aprofundada das suas concepções, para além do que está posto na superfície dos documentos. Foram três os critérios contrastivos que emergiram: 1. Proposta pedagógica - voltada para os objetivos e às organizações curriculares; 2. Delineamento formativo - empreende os públicos, as linhas de investigação e a natureza dos trabalhos finais; 3. Horizontes de intervenção social - inferem a respeito do escopo de impacto na sociedade.

Em relação ao critério de significação contrastivo que está vinculado à *proposta pedagógica*, é possível afirmar que os cursos possuem objetivos similares, pois se concentram na formação de profissionais da educação para que possam intervir/apoiar o desenvolvimento/consolidação de projetos e práticas inovadoras em instituições de ensino, ocupando-se de atender aos desafios concernentes à melhoria/manutenção da qualidade da educação.

No que se refere à organização curricular, apesar de apresentarem aspectos similares como duração, disposição semestral, hibridismo com o apoio de plataformas digitais e a estruturação letiva em dois movimentos, é possível notar um afastamento considerável em relação aos meios para o alcance dos objetivos e, dessa forma, como potencializam as vivências de inovação nas experiências formativas fomentadas pelos próprios currículos dos cursos. É principalmente na organização dos movimentos que se percebe um distanciamento entre os desenhos curriculares dos programas.

Apesar de os documentos do MEEI-ULisboa não descreverem nitidamente o seu percurso curricular sob a forma de movimentos, é possível inferir que eles ocorrem em duas instâncias, pois o primeiro ano deve ser dedicado ao curso das unidades curriculares, e o segundo ano, voltado para a investigação e a escrita do trabalho de conclusão (ULisboa, 2019), o que pode incidir em uma possível separação entre os estudos teóricos e as práticas de pesquisa. Ademais, as unidades curriculares possuem uma organização verticalizada e um escopo predefinido, com ementas específicas e maleabilidade restrita à escolha de duas entre as cinco unidades optativas, que seguem o mesmo escopo das unidades obrigatórias. As unidades curriculares obrigatórias são: Inovação e melhoria na escola; Ino-

<sup>8</sup> Vale destacar que esse dado leva ao questionamento sobre a motivação da ausência de explicitação desses conhecimentos nos documentos públicos digitais que subsidiam as práticas curriculares do MEEI-ULisboa. Tal pergunta, levantada na *Fase Exploratória*, permanecerá como questionamento a ser compreendido nas demais fases da investigação, por meio de outros dispositivos metodológicos complementares ao estudo documental.

vação e desenvolvimento profissional docente; Inovação curricular e pedagógica; Inovação na relação escola-comunidade; Metodologia de investigação I e II; Seminário de orientação I e II e Dissertação/Projeto. As unidades optativas são: Conceção de recursos educativos digitais; Desenvolvimento local e intervenção comunitária; Avaliação de programas e de projetos educativos e formativos; Educação e habitats digitais; e Liderança e gestão de equipas educativas (ULisboa, 2019).

Já o MPED-UFBA anuncia explicitamente, em seus documentos, que seu percurso curricular é disposto em dois movimentos. O movimento 1, voltado para o estudo e a investigação do conhecimento socialmente produzido, é constituído por componentes denominados *Blocos Temáticos* que, apesar de optativos, demandam a maior creditação do itinerário curricular. São cinco blocos temáticos: Educação e currículo ao longo da história; Educação, formação e práticas pedagógicas; Educação, linguagens e inovação; Educação e contextos instituídos e instituintes; Interfaces da Educação Básica (UFBA, 2021a). Tais componentes possuem uma ementa abrangente e aberta, que se adapta às propostas de investigação dos/as discentes e não o contrário. Em outras palavras, os/as discentes não são compelidos a adaptarem as suas perspectivas de pesquisa para adequá-las aos conteúdos previamente determinados pelas ementas dos componentes curriculares. Assim, respeitando a normativa da creditação mínima semestral, é possível cursar um mesmo Bloco Temático até quatro vezes durante o curso, pois devido à natureza das suas ementas, eles vão sendo alinhados ao aprofundamento dos interesses dos/as mestrandos/as e às necessidades de seus objetos de investigação, não sendo, portanto, passíveis de reprodução dos conteúdos e das abordagens ao longo dos semestres. O Movimento 2 é voltado para o estudo e a investigação dos espaços educativos, possibilitando um envolvimento concreto do curso e dos/as pesquisadores/as com as práticas pedagógicas da Educação Básica. É realizado através do componente curricular obrigatório *Oficina*, que é organizada em quatro unidades temáticas: (Re)conhecimento dos espaços educativos; Especificidades dos espaços educativos; Investigação nos espaços educativos; e Projeto de intervenção. As oficinas são constituídas por saídas a campo, compartilhamento dos percursos de investigação com os pares profissionais e estudos teóricos sobre aspectos metodológicos (UFBA, 2021a). Os dois movimentos ocorrem simultaneamente e são alinhados, ainda, com duas outras atividades curriculares obrigatórias: os Seminários e a produção do Trabalho de Conclusão de Curso. Os Seminários ocorrem a cada ciclo e objetivam avaliar os trabalhos realizados, socializar as problemáticas de investigação e alinhar as demandas dos estudos propostos pelos Blocos Temáticos ao longo dos semestres.

Com essa breve descrição dos objetivos e dos movimentos que estruturam os itinerários formativos dos cursos é possível conceber o distanciamento em seus desenhos curriculares. Nota-se que frente aos objetivos estabelecidos, em ambos os cursos, o entendimento sobre inovação está diretamente relacionado com a mudança de mentalidade e de atitude dos sujeitos envolvidos (Huberman, 1973; Pacheco, 2019), entendendo, ainda, que

a inovação pode ser um meio de transformar a realidade educativa (Messina, 2001). Todavia, os meios estruturados para o alcance de suas finalidades são muito distintos.

É possível perceber, no currículo do MEEI-ULisboa, uma estruturação rígida e parcialmente fechada. Por meio da análise das sinopses das unidades, foi possível destacar uma profunda preocupação do curso em abarcar estudos sobre inovação em diferentes instâncias, envolvendo dimensões teóricas, políticas, práticas e éticas, bem como uma diversidade de temáticas e proposições que afligem a educação. Já o MPED-UFBA denota uma organização curricular maleável e parcialmente aberta que visa, para além do aprofundamento nos estudos teóricos, a promover uma experiência inovadora no itinerário curricular, tanto no que tange os estudos de seus componentes quanto nas práticas investigativas.

Com esse contraste, é possível inferir que MEEI-ULisboa evidencia a formação das mentalidades, mantendo a lógica hegemônica da estruturação curricular, e o MPED-UFBA subverte parte dessa lógica, maleabilizando o currículo e favorecendo a formação de um *pensarpraticar* inovador em âmbito coletivo. Desse modo, o investimento do MEEI em um rigoroso itinerário de estudos foca na consolidação de um pensamento que não aceda a ideia mítica de inovação, contrarie uma percepção ingênua da inovação como algo positivo em si mesmo e recuse o poder estabelecido por um “novo” instituído (Pintassilgo; Andrade, 2018; Pintassilgo, 2019; 2022). Já o foco do MPED, inspirado nesse mesmo arcabouço conceitual, é ampliar seu escopo formativo por meio de uma vivência curricular inovadora, que geste a emergência de inovações outras, ou seja, seu currículo se caracteriza em uma dimensão inovante (Almeida; Sá, 2021).

Contudo, é importante destacar que, para o estabelecimento de tais contrastes, é preciso não apenas levar em consideração as diferenças socioculturais dos países em que os cursos funcionam e as necessidades específicas de cada grupo social, mas também analisar tais encaminhamentos a partir da modalidade em que cada programa se insere. Tendo em vista que no âmbito da Pós-graduação, o MPED-UFBA é vinculado à modalidade profissional, e o MEEI-ULisboa à modalidade acadêmica, suas finalidades sociais pertencem a escopos diferentes, e esse aspecto *per se* justifica parte do distanciamento de seus desenhos curriculares. Desse modo, ainda que ambos os cursos previssem uma interdependência nos movimentos de seus itinerários formativos e tivessem as ementas dos componentes/unidades curriculares abertas e flexíveis, adaptando-se às necessidades investigativas dos/as discentes, dois aspectos vinculados à modalidade profissional do MPED seriam imperiosos nos contornos dessas diferenças: a implicação do/a pesquisador/a com o campo de estudo, qual seja, seu próprio espaço de atuação profissional; e o fomento à pesquisa propositiva de cunho colaborativo.

Tais aspectos são indispensáveis para a qualidade de um curso da modalidade profissional que gesta a emergência de inovações pedagógicas. Todavia, não são critérios que comprometem o rigor de um curso da modalidade acadêmica, que estuda perspectivas

inovadoras já estabelecidas em realidades educacionais, vinculadas ou não aos campos de atuação profissional dos/as discentes. Desse modo, tendo como base apenas o estudo documental, é possível afirmar que o MEEI-ULisboa potencializa a formação de pesquisadores implicados com a compreensão de fenômenos educacionais inovadores, e o MPED-UFBA propõe a produção de inovações pedagógicas circunstanciadas por pesquisas.

Destarte, o incentivo do MPED-UFBA ao fomento de pesquisas colaborativas intenciona favorecer as inovações em seu caráter instituinte (Correia, 1991), o que implica o entendimento de que a inovação não é passível de aplicação e/ou reprodução, tampouco pode ser estabelecida afastada das especificidades dos contextos e do pertencimento das comunidades educativas (Pintassilgo, 2022). Assim, o curso visa a que os/as discentes desenvolvam as inovações por meio de pesquisas propositivas, fundadas em perspectivas colaborativas e esteadas em acordos coletivos, não recaindo apenas na formação dos indivíduos isoladamente (Almeida; Sá, 2021). Portanto, tende a diluir o caráter individualista, no qual um profissional poderia estabelecer uma possível solução para problemas que afetam um coletivo, sem considerar como os pares percebem o fenômeno, ofertando-lhes caminhos pré-definidos a serem aplicados e reproduzidos.

Da mesma maneira, ainda que não reforce uma perspectiva colaborativa, é possível afirmar, também, que o MEEI-ULisboa favorece a compreensão da inovação em suas dimensões instituintes, já que a entende a partir de reflexão crítica e fundamentada sobre a cultura dos contextos estudados. Ao compreender que a inovação só se estabelece como tal, quando é assim considerada pelos atores que dela se apropriam (Pintassilgo, 2019), o curso coloca em suspensão a ideia de inovação em série. Isso favorece a compreensão de que uma prática considerada inovadora pode vir a ser inspiradora de novas experiências dinamizadas por atores que se apropriam criativamente das linhas essenciais do seu projeto (Pintassilgo, 2019); logo, enfraquece a perspectiva da inovação configurada como máquina de reprodução, sob a égide farsante da “solução mágica” dos problemas educacionais.

No que tange ao critério de significação contrastivo voltado para o *delineamento formativo*, foram analisadas as categorias público, linhas de investigação e natureza dos trabalhos de conclusão. As leituras dos documentos indicaram que ambos os cursos se dedicam à formação de profissionais da educação, não se limitando ao acolhimento de propostas investigativas de docentes, mas também de técnicos, gestores e demais profissionais multidisciplinares vinculados ao campo educacional. Essa leitura do escopo de formação pode ser considerada inovadora, pois é concernente a uma visão ampliada dos espaços educativos e de suas necessidades, denotando uma compreensão complexa dos fenômenos e um deslocamento de centralidade da figura docente. No que diz respeito às linhas de investigação, é possível afirmar que ambos os cursos possuem como área de concentração/especialidade a inovação educacional. O MPED-UFBA delinea duas linhas de pesquisa por ter como foco, também, o currículo e as linguagens, sendo esses fatores considerados estruturantes da genealogia de inovações educacionais geradas no curso. Já

o MEEI-ULisboa concentra-se exclusivamente na inovação educacional, visando ao desenvolvimento de competências aprofundadas de problematização, diagnóstico, intervenção e avaliação de práticas inovadoras nas organizações educativas (ULisboa, 2019).

O fator de distanciamento dos programas, nesse critério contrastivo, é voltado para a natureza dos trabalhos de conclusão. O MEEI-ULisboa parte de um paradigma compreensivo, ou interpretativo, ou explicativo, a fim produzir conhecimentos sobre um fenômeno considerado inovador em uma certa realidade, exigindo do/a investigador/a um dado distanciamento do objeto. As investigações são fundamentadas teórica e metodologicamente com o rigor científico das Ciências Humanas, e seus percursos e resultados são expressos no trabalho de conclusão, inscrito na modalidade Dissertação.

O MPED-UFBA parte da ideia de pesquisa implicada/engajada de cunho propositivo, que exige do/a pesquisador/a desenvolver sua investigação em seu próprio campo de atuação profissional e projetar intervenções inovadoras vinculadas ao problema estudado (Sá; Almeida, 2021). Assim, as pesquisas não são desenvolvidas *sobre* um determinado tema, mas delineadas *em um* contexto temático, objetivando a projeção de intervenções inovadoras envolvendo os sujeitos da pesquisa, também considerados agentes da inovação. Esse processo é narrado no trabalho de conclusão do tipo Projeto de Intervenção, que é resultado de investigações que geram processos, serviços e/ou produtos técnico-tecnológicos que promovem inovação curricular, mediante a problematização e sistematização de pesquisas em contexto profissional da Educação Básica (UFBA, 2021b). O trabalho final deve ser composto como unidade textual, apresentando: uma narrativa/relatório dos percursos da investigação, incluindo seus resultados; uma proposição teorizada da intervenção prevista, articulada com a problemática estudada; e a sistematização da proposta interventiva, que gera produções técnicas-tecnológicas sociais voltadas para o campo educacional (UFBA, 2021b).

Essa diferenciação no escopo dos trabalhos de conclusão se justifica, também, ante a modalidade dos programas acadêmico e profissional. Como mencionado, tais especificações demandam a compreensão singular da natureza dos trabalhos finais: o MEEI-ULisboa orienta pesquisas sobre inovação e o MPED-UFBA orienta produções inovadoras consubstanciadas por pesquisas. O vínculo das modalidades dos cursos com os tipos de produção acadêmica de trabalhos conclusão demanda um rigor específico, de acordo com as prospecções de seus impactos na sociedade. A inovação, nesse caso, não decorre da proposta singular de cada programa, mas na modalidade em que cada um deles está circunscrito, diante das normativas legais de cada país. Vale destacar que tal diferenciação não incorre em qualquer comprometimento da qualidade das pesquisas realizadas, bem como das experiências de formação empreendidas nos currículos dos cursos, já que ambos denotam coerência entre os seus objetivos, suas matrizes curriculares e os encaminhamentos para a produção dos trabalhos de conclusão.

O terceiro e último critério de significação contrastivo é voltado para os *horizontes de intervenção social*. Apesar das aproximações no que tange à previsão da consolidação de pensamentos e práticas inovadoras em ambientes educacionais, os movimentos curriculares, os itinerários formativos e a natureza dos trabalhos de conclusão distanciam os possíveis impactos sociais de cada programa. Enquanto no MPED-UFBA investigação tem um caráter propositivo, desenvolvida colaborativamente com os sujeitos da pesquisa no ambiente de atuação profissional do/a pesquisador/a, o MEEI-ULisboa foca na investigação de caráter compreensivo/interpretativo/explicativo, desenvolvida pelo/a pesquisador/a a partir de um distanciamento do fenômeno estudado. Ademais, a circulação dos trabalhos de conclusão tende a ser diferenciada nas instituições educativas, já que as dissertações costumam ter seus/suas leitores/as vinculados/as ao meio acadêmico e o Projeto de Intervenção, devido a sua natureza praxica, pode vir a ser implementado como política, programa ou metodologia inovadora no contexto da realidade investigada. Certamente o escopo de impacto na sociedade tende a ser diferente. Todavia, vale apontar que essa é apenas uma inferência, pois as informações dos documentos estudados não foram suficientes para mensurar o nível e a qualificação desses impactos.

Os dados debatidos acima foram sistematizados perante os critérios de significação contrastivos e dispostos no quadro abaixo.

Quadro 1 - Síntese das proposições curriculares por critérios de significação contrastivos.

	MPED – UFBA	MEEI - ULISBOA
	<b>PROPOSTA PEDAGÓGICA</b>	
<b>Objetivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formar profissionais da educação capazes de compreender processos complexos do cotidiano educacional, intervir e atuar no desenvolvimento de planos de ação, projetos e programas inovadores voltados para a qualidade dos sistemas de ensino, escolas e organizações responsáveis por processos de formação humana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudar os processos de inovação em educação e apoiar a emergência e/ou a consolidação de estruturas e de práticas inovadoras nas escolas, que respondam de modo pertinente e eficaz a desafios locais, regionais ou nacionais, nas dimensões, organizacionais, profissionais e pedagógicas.</li> </ul>

<b>Organização curricular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modalidade Profissional</li> <li>• Duração de quatro semestres letivos;</li> <li>• Híbrido, com apoio de ambiente virtual de aprendizagem;</li> <li>• Estruturação curricular fundada em dois movimentos interligados, que conferem um eixo maleável e um eixo parcialmente rígido;</li> <li>• Os componentes curriculares possuem ementas alargadas que se adaptam aos projetos de investigação/intervenção dos/as discentes;</li> <li>• Organização cíclica dos componentes optativos e obrigatórios; e</li> <li>• Investigações realizadas estritamente no próprio ambiente profissional do/a pesquisador/a.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modalidade Acadêmica</li> <li>• Duração de quatro semestres letivos;</li> <li>• Presencial com o apoio da plataforma de e-learning;</li> <li>• Estruturação curricular fundada em dois movimentos parcialmente interligados, separados por uma dimensão temporal;</li> <li>• As unidades curriculares são predefinidas, com ementas específicas;</li> <li>• Organização verticalizada e generalista das unidades curriculares, com maleabilidade vinculada às unidades curriculares optativas; e</li> <li>• Investigações realizadas em espaço educacional, podendo ser vinculado ou não ao ambiente profissional do/a pesquisador/a.</li> </ul>
<b>DELINEAMENTO FORMATIVO</b>		
<b>Público</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profissionais da Educação Básica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profissionais ligados ao sistema educativo escolar</li> </ul>
<b>Linhas de investigação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo, ensino e formação de profissionais da educação</li> <li>• Espaços educativos e linguagens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inovação educacional</li> </ul>
<b>Natureza dos trabalhos finais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projetos de Intervenção</li> <li>• Pesquisa implicada/engajada/propositiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dissertação</li> <li>• Pesquisa compreensiva/interpretativa/descritiva</li> </ul>
<b>HORIZONTES DE INTERVENÇÃO SOCIAL</b>		
<b>Escopo de impacto na sociedade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribui para a democratização do acesso ao ensino de pós-graduação a profissionais da educação, com o fortalecimento da relação entre a Educação Superior e a Educação Básica, aproximando ambientes de formação e de pesquisa a partir da articulação entre teorias, conhecimentos e práticas;</li> <li>• Produz inovações pedagógicas construídas por meio de pesquisas propositivas de cunho colaborativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoia a emergência ou a consolidação de estruturas e de práticas inovadoras nas escolas, que respondam de modo pertinente e eficaz a desafios locais, regionais ou nacionais, nas dimensões organizacionais, profissionais e pedagógicas;</li> <li>• Produz conhecimento aprofundado e socialmente referenciado sobre inovações pedagógicas.</li> </ul>

Fontes: Elaboração da autora com base em documentos dos programas.

O quadro acima sintetiza a análise dos critérios de significação contrastivos. De um modo geral, é possível afirmar que ambos os cursos, em suas singularidades epistêmicas, compreendem a inovação em uma perspectiva instituinte (Correia, 1991). Em outras palavras, que não surge de “[...] modismos ou novidades passageiras, mas procede de uma

situação educacional que traz uma necessidade ou carência de uma solução ou resposta que não se encontra nas condições e propostas atuais” (Pereira; Masetto; Feldmann, 2014, p. 1062). Dessa forma, eles incentivam o pensamento/produção de inovações contextualizadas a fim de reduzir as possibilidades de práticas automatizadas, que não denotam alterações na realidade educativa, ou seja, que se afastam da ideia de inovação pedagógica como mera mudança, não historicizada e sem aprofundamento no conhecimento dos percursos em que são criadas e desenvolvidas (Pintassilgo, 2022). Assim, ambos os cursos indicam que “o novo, que a inovação pretende introduzir nas práticas escolares pode não ser em absoluto novo, possuindo antes, muitas vezes, uma novidade relativa, resultante da recombinação de elementos mais antigos” (Pintassilgo, 2019, p. 16). Portanto, reafirmam que a compreensão de uma inovação pedagógica não deve se restringir à ideia de emergência de um novo modelo que substituirá o anterior, mas que ela se situa em um processo de repensar os modelos educacionais vigentes ou predominantes (Barrera, 2016).

Destarte, é possível inferir que, em ambos os programas, a inovação na educação é compreendida como um processo e não um acontecimento pontual. Nos dois cursos, a inovação é vinculada a um determinado contexto e grupo social, não sendo entendida, portanto, como objetiva, como se algo pudesse ser inovador por si só (Pintassilgo; Andrade, 2018; Pintassilgo 2019; 2022). Afirmam, ainda, que inovação está relacionada à mudança e não necessariamente à melhoria, isto é, seu valor é relativo de acordo com os diferentes grupos sociais, requerendo que compreendamos, também, a inovação como alteração paradigmática (Pacheco, 2019), que implica em “[...] um processo de mudança de *habitus*, que envolve, portanto, perdas, conflitos, rupturas etc.” (Barrera, 2016, p. 25). Nesse escopo, tendo em vista a aproximação teórica do MPED-UFBA com os estudos desenvolvidos no Instituto de Educação da ULisboa, destaca-se que era esperada uma aproximação conceitual em ambos os programas.

Por outro lado, nos seus afastamentos, especialmente demarcados nos movimentos curriculares e itinerários de formação, ainda que justificados pelas modalidades acadêmicas em que se inscrevem e pelas normativamente legais e de órgãos reguladores de cada país, os cursos anunciam a inovação por diferentes perspectivas. O MEEI-Lisboa tensiona o esvaziamento do discurso que fortalece a tendência à aplicabilidade e reprodução, evidenciando especialmente a genealogia das inovações; o MPED-UFBA foca no tensionamento da inovação em uma perspectiva vivencial, que contempla a coletividade e mescla investigação com proposição. Levando em conta que “nenhuma inovação o é fora de um contexto ou de uma dada temporalidade” (Pintassilgo; Andrade, 2018, p. 11), cabe considerar a relevância de que a inovação não se restrinja à instituição de protocolos pedagógicos que devem ser cumpridos sem reservas por instituições educacionais, independentemente de suas características singulares e dos sujeitos que as constituem. Tal questão foi, portanto, considerada neste estudo contrastivo.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou os resultados da *Fase Exploratória* de uma pesquisa multicasos, que investiga o currículo de dois cursos de Mestrado em Educação, com ênfase na inovação pedagógica: o MPED-UFBA e o MEEI-ULisboa. O texto abordou as seguintes perguntas: *Como a inovação pedagógica é expressa documentalmente nas propostas dos referidos cursos? Que contrastes podem ser evidenciados nesses contextos?* Para respondê-las, recorreu-se à leitura individual e entrecruzada de documentos institucionais a fim de levantar critérios de significação contrastivos que contribuíssem para a compreensão do escopo dos cursos e destacasse aproximações e distanciamentos contextuais, que foram figurados como contrastes e consideraram suas particularidades.

Os critérios de significação contrastiva que emergiram apontaram os seguintes resultados: 1. aproximação das concepções de inovação expressas nas propostas pedagógicas e vinculação dessas concepções à formação objetivada pelos cursos; 2. distanciamento entre seus desenhos curriculares; e 3. similaridades quanto à prospecção de seus impactos sociais, em contrapartida ao espaçamento dos horizontes de intervenção.

Tais resultados indicam que a criação desses programas, como fomentadores da formação de profissionais da educação no campo da inovação pedagógica, parte de horizontes socioculturais bem distintos, prismas que são conhecidos em profundidade por ambos, devido aos seus cruzamentos históricos seculares. Porém, tendo em consideração as profundas diferenças contextuais, as similaridades de inspiração iluminista, bem como a vinculação comum ao projeto moderno de sociedade, que se afunilam no formato pedagógico/curricular das instituições educacionais no Brasil e em Portugal, é possível afirmar que, em seus contrastes, os cursos de formação de profissionais da educação estudados tendem a contribuir com a elevação do espírito criativo que dá margem à invenção, bem como com o aumento da curiosidade epistêmica que nos leva à pesquisa e com o estabelecimento de uma ética investigativa que nos confere um olhar complexo e respeitoso para os contextos em suas singularidades.

A pesquisa contrastiva desenvolvida partiu dessas premissas, tendo como intenção maior a intensificação da circulação transatlântica de ideias sobre inovação pedagógica entre instituições de formação de profissionais da educação no Brasil e em Portugal. O estudo não visou a estabelecer críticas esvaziadas, constituir juízos de valor sobre proposições contextualmente situadas, ranquear a qualidade das propostas pedagógicas, tampouco exercer proselitismo em torno de qualquer concepção. No entorno de suas análises, ele buscou unir as perspectivas similares e problematizar as divergentes a fim de solicitar uma compreensão mais complexa do campo da inovação, reduzindo leituras dicotomizadas que limitam seu entendimento.

Vale destacar que a natureza dos documentos estudados diverge nas duas instituições, o que levou a uma disparidade quanto ao número e ao teor descritivo/explicativo das

informações estudadas. Desse modo, os resultados aqui apresentados demandam, ainda, da bricolagem com outros dados, que poderão ser levantados na *Fase de Aprofundamento* do estudo, para que possam conferir maior consistência ao conhecimento expresso de modo preliminar neste texto.

Por fim, o estudo destacou, ainda, que ante suas especificidades contextuais e epistemáticas, ambos os programas se preocupam em alicerçar a produção de conhecimento *sobre os/nos* percursos de criação de propostas inovadoras nos próprios espaços educativos, ou seja, sobre as inovações pedagógicas em suas dimensões instituintes. Com isso, contribuem, em suas dimensões singularizantes, com o combate a posturas ingênuas ou, contrariamente a isso, perversas, que levam os profissionais do “chão” das escolas a acreditarem que a implementação de inovações exógenas são os “milagres” que irão resolver todas as problemáticas que assolam suas salas de aula. Em suas aproximações e distanciamentos, ambos os cursos combatem as “pseudo inovações” que tratam de mudança em sua face mais simpática, porém mais traiçoeira: aquela que não considera o contexto e a historicidade das instituições educativas e não opera no campo da alteração substancial da lógica hegemônica da produção do conhecimento, aspecto em que as escolas estão inseridas desde a sua criação.

Essa realidade comum, em suas circunstâncias diferentes, seja no Brasil ou em Portugal, nos leva a convocar a ampliação do debate sobre inovação pedagógica, ainda que por meio de diferentes matrizes e procedimentos, para que possamos contribuir com o enfraquecimento da mitificação de inovações em série, aspecto que tende a furtar perversamente a autonomia e a autoria de instituições escolares. É possível afirmar, assim, que o MPED-UFBA e o MEEI-Lisboa assumem, em seus contrastes, essa “missão”.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Verônica D.; SENA, Ana Beatriz. Concepções de inovação pedagógica e a formação docente em um Mestrado Profissional em Educação. **Anais - XXV EPEN - Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, 2020**, Salvador. Educação e (Re)Existência: Desafios da Pesquisa e Produção do conhecimento, 2020.
- ALMEIDA, Verônica D.; SÁ, Maria Roseli B. G. de Tessituras curriculares inovantes de um mestrado profissional em Educação. **E-Curriculum** (PUCSP), v. 19, p. 938-960, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49448/35613> Acesso em: 23 out. 2023.
- ALMEIDA, Verônica D.; Sá, Maria Roseli G. B. de. Concepções de intervenção do Mestrado Profissional em Educação: tessituras curriculares de uma pesquisa. **Anais - ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017**, São Luiz. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. São Luiz: UFMA, 2017.
- ARDOINO, Jacques. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias). In: BARBOSA, J.G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v.6, n.2, p.10-32, jul./dez.2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf> Acesso em: 28 out. 2023
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011
- BARRERA, T. G. da S. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artimed Editora, 2002.
- CORREIA, J. A. **Inovação Pedagógica e Formação de Professores**. 2. ed. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto-Portugal: Edições ASA, 1991.
- FRÓES BURNHAM, Teresinha. Análise Contrastiva: memória da construção de uma metodologia para investigar a tradução de conhecimento científico em conhecimento público. **DataGramZero: Revista de Ciência da Informação**, v. 3, n. 3, jun. 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/2985>. Acesso em: 07 jun. 2023.
- HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana; CARBONELL, Jaume; ANTONI, Tort; SIMO, Nuria; CORTES-SANCHEZ, Emilia. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Trad. Ernani Rosa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.
- HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação**. São Paulo: Cultrix, 1973.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007

LEIRO, César A; SANTOS, Adriana P.; REIS, Daniela S. Pesquisa contrastiva pela lente da dialética. **Educação em Questão**, Natal, v. 61, n. 69, p. 1-26, e-32310, jul./set. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/32310/17643> Acesso em: 23 out. 2023

MACEDO, Roberto S. **Pesquisa Contrastiva e Estudos Multicasos: da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em Ciências Sociais e Educação**. Salvador: EDUFBA, 2018.

MARTINS, João B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, mai-ago, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v8cxLQ39KgjGgqKBChvXQSg/#> Acesso em: 23 out. 2023

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/ 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pvQTSjNjyR4nkqGjkLTv9DJJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 28 out. 2023.

PACHECO, José. **Inovação educacional: obstáculos e possibilidades**. Oeiras: Edições Mahatma, 2019.

PEREIRA, Carolina Arantes; MASETTO, Marcos; FELDMANN, Marina. Projetos inovadores e a formação de professores: o caso do projeto da Universidade Federal do Paraná-Litoral (UFPR-Litoral). **E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1057-1081, jan./abr.2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/18833> Acesso em: 10 out. 2023

PINTASSILGO, J.; ANDRADE, A. N. O papel do jornal e das memórias dos alunos na construção da identidade de uma escola diferente: A Torre. In.: **Foro de Educación**, Salamanca. Vol. 16, n. 25, 2018. p. 9-26. Disponível em: <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/662> Acesso em: 03 out. 2023.

PINTASSILGO, Joaquim. Um olhar histórico sobre escolas diferentes: perspectivas teóricas e metodológicas. In.: PINTASSILGO, J.; ALVES, L. A. M. **Roteiros da inovação pedagógica: escolas e experiências de referência em Portugal no século XX**. Instituto de Educação de Lisboa: Lisboa, 2019.

PINTASSILGO, Joaquim. A escola, entre a tradição e a inovação. **Diversidades: [Re]inventar a educação**, Funchal, n. 60, p. 35-38 jan-jun, 2022. Disponível em: <https://www.madeira.gov.pt/dre/pesquisar/ctl/ReadInformcao/mid/2110/InformacaoId/150369/UnidadeOrganicaId/32/LiveSearch/diversidade> Acesso em: 22 out. 2023.

SÁ, Maria Roseli B. G. de ; ALMEIDA, Verônica D. Pesquisas interventivas em currículo para a formação docente em um mestrado profissional em educação. In: Nelson Antonio Gimenes; Lilian Ghiuro Passarelli. (Org.). **Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa IV - memórias, lembranças e legado, um tributo à Marli André**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2021, v. , p. 319-338.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação**, Santa Maria n. 44, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117158942006/html/> Acesso em: 22 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA. **Proposta de autoavaliação do Programa de Pós-graduação em Currículo, Línguas e Inovações pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação, 2020-2024**. Salvador: UFBA, 2020. Disponível em: [http://www.ppgclip.faced.ufba.br/sites/ppgclip.faced.ufba.br/files/proposta\\_de\\_autoavaliacao\\_ppgclip\\_mped.pdf](http://www.ppgclip.faced.ufba.br/sites/ppgclip.faced.ufba.br/files/proposta_de_autoavaliacao_ppgclip_mped.pdf) Acesso em: 23 out. 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA. **Proposta do Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação**. Salvador: UFBA, 2021a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA. **Regimento interno do programa de pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas**. Salvador, UFBA, 2021b. Disponível em: [http://ppgclip.faced.ufba.br/sites/ppgclip.faced.ufba.br/files/regimento\\_interno\\_ppgclip\\_1\\_0.pdf](http://ppgclip.faced.ufba.br/sites/ppgclip.faced.ufba.br/files/regimento_interno_ppgclip_1_0.pdf). Acesso em: 28 out. 2023.

UNIVERSIDADE DE LISBOA - ULisboa. **Guia do Estudante do Mestrado em Educação, com Especialidade em Inovação Educacional**. Lisboa, ULisboa, 2019. Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/ensino/mestrados/mestrado-educacao/areas-especialidade/inovacao-em-educacao>. Acesso em: 28 out. 2023.