

**REFLEXÕES SOBRE O MESTRADO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO DE
DOCENTES: “EU NÃO ACHO, EU SEI, PORQUE EU APRENDI”**

**REFLEXIONES SOBRE UNA MAESTRÍA ACADÉMICA EN FORMACIÓN DOCENTE:
“NO PIENSO, LO SÉ, PORQUE LO APRENDÍ”**

**REFLECTIONS ON AN ACADEMIC MASTER’S DEGREE IN TEACHER
FORMATION: “I DON’T THINK, I KNOW, BECAUSE I HAVE LEARNED”**



Patrícia Bado Auler KLOHN¹
e-mail: pbauler@ucs.br



Andréia MORÉS²
e-mail: anmores@ucs.br

Como referenciar este artigo:

KLOHN, P. B. A.; MORÉS, A. Reflexões sobre o mestrado acadêmico na formação de docentes: “Eu não acho, eu sei, porque eu aprendi”. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 37, n. 00, e026005, 2026. e-ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v37i00.11638.



| Submetido em: 10/05/2026
| Revisões requeridas em: 15/06/2026
| Aprovado em: 02/07/2026
| Publicado em: 17/07/2026

Editora: Profa. Dra. Rosiane de Fátima Ponce

¹ Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul – Rio Grande do Sul (RS) – Brasil. Mestra em Educação.

² Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul – Rio Grande do Sul (RS) – Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu).

RESUMO: A reflexão acerca da formação de professores e professoras da Educação Básica em um Mestrado Acadêmico em Educação move este estudo. Assim, investiga-se: quais sentidos o Mestrado Acadêmico em Educação tem na formação de docentes da educação básica? O presente artigo ancora-se em dados provenientes de um questionário sociográfico e de grupos focais realizados em um estudo de caso com nove participantes, cuja discussão se fundamentou em fenômenos emergentes evidenciados pela Análise Textual Discursiva. A investigação teve por base os estudos de Freire, Chauí, Gadotti, Alves e Nóvoa. Os resultados destacam a valorização docente, o entendimento do mestrado como etapa formativa e a aprendizagem alicerçada em cinco pilares da educação (aprender a ser, a conviver, a fazer, a conhecer e a pensar), propondo-se, ainda, um sexto pilar: aprender a sonhar.

PALAVRAS-CHAVE: Mestrado. Formação de professores. Educação Básica. Aprendizagem.

RESUMEN: La reflexión sobre la formación de docentes de Educación Básica en una Maestría Académica en Educación mueve este estudio. Así, se investiga: ¿qué significados tiene la Maestría Académica en Educación en la formación del profesorado de educación básica? Este artículo se basa en datos provenientes de un cuestionario sociográfico y de grupos focales realizados en un estudio de caso con nueve participantes, cuya discusión se fundamentó en fenómenos emergentes evidenciados por el Análisis Textual Discursivo. La investigación se basó en los estudios de Freire, Chauí, Gadotti, Alves y Nóvoa. Los resultados destacan la valorización docente, la comprensión de la maestría como etapa formativa y el aprendizaje basado en cinco pilares de la educación (aprender a ser, a vivir, a hacer, a conocer y a pensar), proponiéndose, además, un sexto pilar: aprender a soñar.

PALABRAS CLAVE: Maestría. Formación de profesores. Educación Básica. Aprendizaje.

ABSTRACT: The reflection on the training of Basic Education teachers in an Academic master's degree in education moves this study. Thus, it investigates: what meanings does the Academic master's degree in education have in the training of basic education teachers? This article is anchored in data from a sociographic questionnaire and focus groups conducted in a case study with nine participants, whose discussion was based on emerging phenomena evidenced through Discursive Textual Analysis. The research was based on the studies of Freire, Chauí, Gadotti, Alves, and Nóvoa. The results highlight teaching appreciation, the understanding of the master's degree as a formative stage, and learning based on five pillars of education (learning to be, to live, to do, to know, and to think), further proposing a sixth pillar: learning to dream.

KEYWORDS: Master's degree. Teacher training. Basic Education. Learning.

Introdução

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”
(Paulo Freire).

A epígrafe deste artigo, ao nos mover, também move esta pesquisa. Ao decidir lançar um olhar sobre estudantes que também são professores, estamos investigando aspectos de profissionais que almejam aprender constantemente. Neste estudo, discutimos observações acerca dos fenômenos que emergiram do discurso dos participantes da pesquisa realizada em um Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). Pretendemos compreender quais sentidos esses fenômenos apresentam na formação de professores e professoras da Educação Básica (EB). E, com base em Paviani (2003), entendemos que o sentido é uma espécie de movimento do pensamento e, com ele, expressa-se a comunicação humana. É a partir desse entendimento que continuamos a presente análise.

A urgência de um novo contrato social para a educação pressupõe que o ensino seja valorizado como um esforço público e um bem comum, pautado pela inclusão e pela justiça social. Nesse cenário, a UNESCO (2022) defende que o ensino deve ser profissionalizado como um trabalho colaborativo, no qual os professores são reconhecidos como produtores de conhecimento e agentes centrais na transformação educacional. Essa mudança exige que a formação docente abandone a prática solitária e se conecte às redes de pesquisa e inovação capazes de solucionar/vencer os desafios de um mundo em constante incerteza.

Em consonância, Morés (2020) destaca que o papel da universidade é o de investir em uma formação que potencialize a articulação entre teoria e prática, aproximando o acadêmico da realidade social e escolar. É fundamental que as instituições de ensino superior resistam à lógica mercadológica que impõe formações rápidas e aligeiradas, priorizando, ao invés disso, uma visão institucional voltada à formação humana e à construção de conhecimentos vinculados a princípios emancipatórios. Assim, a pós-graduação firma-se como um espaço de reflexão crítica e inovação, essencial para a valorização profissional e para o desenvolvimento contínuo do docente.

A metodologia adotada foi a de estudo de caso, alicerçada em Lüdke e André (2018) e Yin (2015). A seleção dos participantes desta investigação ocorreu de forma intencional, delimitando-se aos discentes de uma turma de um Programa de Pós-Graduação em Educação. Nos critérios de inclusão, os sujeitos deveriam: a) estar regularmente matriculados no referido mestrado acadêmico; e b) atuar como professores ou gestores na Educação Básica no momento

da matrícula no curso. O recrutamento foi iniciado via aplicativo de mensagens (WhatsApp), por meio do qual os 23 integrantes da turma receberam o convite formal e um breve vídeo detalhando os objetivos da pesquisa.

A condução do estudo obedeceu a rigorosos preceitos éticos, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Caxias do Sul, sob o Parecer nº 5.334.165. A participação foi estritamente voluntária, condicionada à leitura e à assinatura eletrônica do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo aos sujeitos o direito de retirar-se da investigação a qualquer momento, sem prejuízos. Para assegurar o anonimato, as identidades reais foram substituídas por pseudônimos (Anna, Bia, César, Danielle, Isabela, Ita, Maria, Meredith e Vânia), escolhidos pelos próprios participantes. Os instrumentos de coleta de dados compreenderam um questionário de perfil sociográfico, aplicado via Google Forms, e a realização de dois grupos focais por videoconferência (Google Meet). Os grupos focais, com duração de duas horas cada, contaram com seis participantes no primeiro encontro e três no segundo, seguindo um roteiro de debate unificado. As discussões foram gravadas, com prévia autorização, e transcritas, posteriormente, para análise. O tratamento do corpus textual ancorou-se na Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiuzzi (2016), percorrendo os ciclos de unitarização (desconstrução dos depoimentos em unidades de análise), categorização (agrupamento por semelhança em categorias emergentes) e comunicação (construção do metatexto interpretativo). Para auxiliar a sistematização e a unitarização dos dados, utilizamos o software Atlas.ti.

Após essa análise dos dados — discursos oriundos dos grupos focais — emergiram cinco fenômenos: (1) humanização e subjetividade; (2) comunicação, dizer sua palavra; (3) afeto, intersubjetividade e querer bem; (4) sonho possível e situações-limite; e (5) cultura digital. A seguir, apresentamos a discussão dos resultados construídos nessa trajetória metodológica e investigativa.

Singularidades de um mestrado: “a valorização parte de nós”

A imersão de docentes da Educação Básica no mestrado acadêmico sinaliza um movimento de resistência à lógica mercadológica que, segundo Chauí (2001), tende a reduzir a graduação a um treinamento para o labor barato. O sentido dessa trajetória formativa reside na humanização, processo pelo qual o docente supera a condição de mero executor — o ser-objeto — para reconhecer-se sujeito de sua prática, dotado de intencionalidade e consciência de seu

inacabamento (Freire, 2019). Ao distanciar-se da “objetificação”, o mestrando deixa de reproduzir saberes ingênuos para ensinar a pensar, transformando a observação rigorosa em ferramenta de emancipação profissional.

Nesse cenário, a constituição da identidade de professor-pesquisador torna-se indissociável da vivência da práxis freiriana, na qual a teoria e a prática se retroalimentam em um ciclo constante de reflexão crítica. Essa dinâmica confere ao docente a autoridade necessária para atuar com propriedade em sala de aula, pois suas decisões pedagógicas passam a ser sustentadas por aportes científicos e não apenas por intuições. Assim, a pesquisa acadêmica não se configura como uma tarefa adicional, mas um ato comunicante e intersubjetivo que integra o eu-docente e o eu-pesquisador, consolidando a autonomia colaborativa dentro da comunidade escolar.

Anna, por exemplo, conta que sua motivação principal para investir em um mestrado foi a valorização, pois, ao buscar

[...] o conhecimento, eu tenho autoridade dentro da minha sala de dizer eu faço isso, porque eu sei o que eu estou fazendo. Eu não faço baseado no que eu acho. E pensando também em devolver para os meus alunos o que eles têm direito, que é uma educação de qualidade [...]. Eu me valorizo porque eu me dou melhor para os meus alunos. Então, a valorização partindo de mim. Não adianta só a gente cobrar a valorização, sem o professor dar o primeiro passo. Eu acho que é nesse sentido que a gente vai ser reconhecido como docentes e profissionais da educação: a partir da valorização e a valorização começa com o conhecimento. Isso me mudou sobremaneira, [...]. Hoje acredito que sou uma profissional bem melhor, com muito mais posicionamento, com muito mais propriedade de dizer eu faço [...]. Eu não acho, eu sei, porque eu aprendi (Anna).

Anna reconhece-se como sujeito que assume tarefas, que reflete, analisa, age e faz história ao dizer que a sua valorização como professora se tornará realidade a partir da sua busca por mais conhecimento, o que lhe dá autoridade diante de seus estudantes e da sociedade na qual está inserida. Ela também usa a palavra *práxis*, que, para Freire (2019), é um processo no qual a teoria alimenta a prática que, por sua vez, por meio de reflexão crítica, alimenta a teoria. Mesmo antes de fazer parte do *stricto sensu*, Anna previa que essa trajetória ligada a Freire lhe permitiria ainda mais viver a *práxis* desse autor, humanizando suas condições enquanto profissional do magistério, pois a valorização só existe quando a objetificação é superada. Ainda, de acordo com Freire, o saber da prática docente “[...] é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (Freire, 2019, p. 39).

O professor, que é simples executor, produz saberes ingênuos e aumenta a dificuldade de ser considerado sujeito de sua prática pedagógica. A participante Meredith também trata da relação sujeito x objeto ao afirmar: “Para mim, não faz sentido a gente ter pessoas que pensam e pessoas que executam e isso não se conversar”, e declara que docentes não são apenas “força bruta”. Entendemos que alguns professores e professoras da EB demandam ser considerados sujeitos no seu cotidiano profissional e também na sua formação. Nossos interlocutores veem em seu mestrado a superação da visão do professor da EB como mão de obra barata, pois nele continuam aprendendo a ser. Lembramos, neste momento, o que afirma Chauí (2001) ao dizer que a graduação, em uma perspectiva mercadológica, lança os indivíduos no mercado de trabalho como labor barato; portanto, percebemos que os recortes dos discursos das professoras que acabamos de mencionar concordam com o argumento da autora. A formação do mestrado acadêmico supre e precisa suprir essa expectativa dos professores e professoras da EB de se notarem sujeitos envolvidos na sua própria formação e na construção do pensamento educacional com o qual interagem durante seus estudos e sua prática na escola, pois ela se constitui formação e não treinamento. Conforme defende Alves (2003, p. 51), “a primeira tarefa da educação científica é ensinar a ver e ensinar a pensar”. A observação e o pensamento diferenciam treinamento de formação. Mestrado é e deve ser formação.

Assim, por serem sujeitos, professores e professoras contribuem com seus ambientes de trabalho — as escolas — e com a área da Educação, ao *dizerem sua palavra*, conceito também freiriano. Dizer sua palavra não é repetir frases prontas, mas ser participante da construção histórico-cultural da sociedade da qual o sujeito faz parte. Os mestrandos e mestrandas sinalizaram que, por estarem nesta trajetória formativa, puderam ajudar suas escolas com o uso de tecnologias digitais exploradas durante o Curso, com a discussão e a reflexão sobre teorias divulgadas nos grupos escolares e com a escrita de um capítulo de livro; também contribuíram, junto com seus pares, com: apresentação de trabalhos para redes de ensino; participação em grupos de pesquisa; uma oficina ofertada na Universidade; o desenvolvimento de um projeto para ser aplicado em sala de aula; e com a elaboração das suas pesquisas. Isso não deixa de ser uma parte palpável da constituição do eu-pesquisador ou do eu-pesquisadora. Sobre essa constituição, Ita afirmou:

No nosso cotidiano na escola, a gente repassava o que aprendia aqui, porque não sabiam fazer reunião, não sabiam, às vezes... Então, a gente passava o que a gente aprendia na aula, porque as colegas estavam imersas nesse mundo.

Como a gente, né? Estava imersa como alunas... Eu consegui auxiliar bastante minhas colegas, o que eu aprendi aqui, eu consegui auxiliar (Ita).

E Anna relatou:

Desde que eu estava na graduação, sempre tive o desejo de fazer um mestrado e parecia algo mais distante. [...] E a minha orientadora disse: não, a formação é algo que deve ser permanente. E a gente começou a pensar, eu e as minhas colegas, a gente começou a pensar mais sobre isso e chegou em um ponto que a gente se deu por conta, eu me dei por conta, que a formação ela tem que ser uma transformação, tem que ser algo que te transforme em uma pessoa melhor, numa profissional melhor, e que possibilite que tu também transforme o teu ambiente de trabalho em algo que seja melhor, as pessoas que estão lá... tem que ser um ambiente acolhedor, tem que ter afeto e tem que pensar nas pessoas como sujeitos, para além daquilo, para além daquele conteúdo que nós temos o dever de trabalhar. Então, eu acredito nesse poder de transformação que tem a formação permanente, o mestrado, e eu me sinto mais capacitada para poder continuar me transformando e transformando o ambiente a partir dessa formação, que ela deve ser permanente (Anna).

Enquanto Ita auxiliava as pessoas que trabalhavam na escola a utilizar os ambientes virtuais para reuniões, porque aprendera isso durante o mestrado, o desejo de aprendizagem de Anna teceu-se desde a graduação, o que não se fez sozinho. A orientadora dela teve papel importante, ao afirmar que a formação era uma ação permanente. E Anna concorda com sua orientadora: a formação permanente transforma o ser que se qualifica e, ao mesmo tempo, transforma o seu entorno, o ambiente de trabalho. Portanto, a participante percebeu que a sua formação a ajudava a melhorar o ambiente escolar, por meio do acolhimento, do afeto e do respeito à subjetividade.

Ao analisar outros discursos, sob esse mesmo aspecto, citamos as declarações de Bia e Isabela:

Com os trabalhos que a gente teve a possibilidade de fazer, até teve um que eu fiz com a Meredith [...], que a gente apresentou para a 23^a Coordenadoria aqui, e aquele trabalho foi muito elogiado e visibilizou algo que a gente trabalhou em uma disciplina, e agora há possibilidade de ser convidada para outras atividades relacionadas ao meu tema de pesquisa [...]. Opa! Isso eu aprendi... Isso eu tô conseguindo passar... Eu tô conseguindo modificar um pouco o olhar ou, pelo menos, alguma diferença tá fazendo ali [...] (Bia).

O que eu vejo como aprendendo a pesquisar: eu tô pesquisando, mas eu não sou pesquisadora. Eu não me vejo como pesquisadora. O que eu vejo, assim, é que tudo o que eu leio, pesquiso, estudo, compreendo, todas as mensagens que eu tenho, eu corro para aplicar em sala de aula (Isabela).

O movimento de Bia e de Meredith de voltarem a estudar estende-se: ambas contribuem com a formação de outros colegas de uma rede de ensino, apresentando um trabalho acadêmico; e Isabela usa suas aprendizagens para melhorar o seu fazer pedagógico. Todos esses relatos enfatizam algum sentido que o Mestrado Acadêmico em Educação imprime na formação de professores e professoras da EB. E é igualmente relevante o relato de César:

Isso é o gás que eu tinha e que ainda está sendo gerado, que o mestrado está gerando, todo o processo de pesquisa, então esse protagonismo me possibilita essa busca a partir dessa interação, que tem me dado essa referência. Os colegas agora me olhavam... E tudo que eu acabava lendo, eu levava para o grupo, para os colegas, e isso me dava, não vou dizer um certo orgulho, mas, assim, esse protagonismo mesmo, de estou construindo a minha história na educação. Estou sendo uma referência na minha comunidade, a minha secretária de educação está apostando em mim, me liberou nas quartas-feiras para eu poder estudar. Ela já me falou que ela quer, depois, essa dissertação junto com ela, para poder aplicar no município. Então, olha a responsabilidade e a identificação!

César pretende que sua dissertação se desenvolva na rede municipal da qual faz parte; ele já inspira seus pares com os conhecimentos que leva para a sua rede. Não obstante, ainda espera contribuir mais quando tiver concluído o curso, tendo sua dissertação em mãos. Tais relatos remetem a uma alegação de Freire (2019, p. 30-31):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Tais relatos remetem à necessária “aparição de sujeitos de conhecimento”, que é uma preocupação de Chauí (2001, p. 171) quando trata da relação entre ensino e pesquisa. Para Freire e Chauí, não é possível separar o docente do pesquisador. O sujeito é um só e, dentro dele, essas identidades coexistem. O que se vivencia na universidade é levado para a escola e vice-versa, conforme sublinha Bia: “o mestrado, em si, me deu suporte para trabalhar no ensino fundamental e o ensino fundamental me deu suporte para desenvolver o mestrado”. Portanto, ela reconhece a evolução de seu aprender a fazer.

É perceptível, também, que a formação do pesquisador fortalece a identidade do ser professor. Segundo Danielle e Bia, o ser pesquisador é só um detalhe, “[...] porque têm tantos

e tantos momentos que a gente faz a pesquisa informal e traz ferramentas, recursos e metodologias. Então, a gente só tá com uma matrícula a mais, claro que com mais fundamentos [...]”. Esse é o caminho de mudar a escola, como Isabela pontua: “uma escola diferente do que a gente tem agora, que é o que a gente precisa”. E acrescenta:

a gente está dando os passos para isso. Eu acho que só a comunidade tem que ter esse olhar e que quem é do mundo acadêmico, dessa área, tem muito carinho mesmo, porque os professores estão sempre em frente e sempre se renovando e se reconstituindo e refletindo e re re re... (Danielle).

Quanto à motivação, o mestrado, nesse momento,

é uma ferramenta muito importante, ele faz parte agora da minha vida enquanto profissional, enquanto pessoa, [...] ele traz algo muito importante que é a desconstrução [...]. Então, esse processo de desconstruir alguns saberes de uma forma bem simples, algumas coisas que trazia mesmo para sala de aula, que uma pesquisa mais aprofundada dá para compreender que não era bem dessa forma, que deve ser levado de outra maneira (Bia).

Percebemos, assim, que ambas as participantes aproximam discurso e prática, pesquisa e cotidiano, e inter-relacionam as identidades de pesquisadora e professora, o que, para Freire (2019), envolve uma virtude indispensável: a coerência. E, na condição de coerentes, fazem verdadeira ciência. Alves (2004, p. 101) explica a ciência com uma analogia:

Como num espelho: a imagem, dentro do espelho, não é real; é virtual. Mas, olhando para o espelho retrovisor do carro, vejo outro veículo que vai nos ultrapassar. [...] Assim são as palavras do jogo da ciência: elas buscam ser imagens fiéis da realidade.

A vivência concomitante da EB e da universidade, da pesquisa e da prática, permite aos professores e professoras jogarem com as palavras, de modo que sejam cada vez mais fiéis na busca pela realidade. Conforme vemos no depoimento a seguir:

Eu sempre pensei, sempre me questioneei: por que as pessoas que acessavam o mestrado e o doutorado falavam com tanta propriedade da educação básica, por exemplo, e não eram pessoas que estavam na escola tendo a nossa experiência cotidiana? Então, isso sempre foi uma coisa que me inquietou. Sempre pensei que seria interessante produzir conhecimento estando na escola (Meredith).

A fala dessa colega de profissão nos fez refletir sobre quantos professores ou professoras, também mestres e doutores, conseguem ter relevância no meio acadêmico a ponto de serem citados em dissertações e teses ou a ponto de serem também grandes palestrantes ou escritores de livros reconhecidos, sem ter que deixar a EB. E, segundo Tardif (2011) e Nóvoa (2009),

esses fenômenos, e muitos outros semelhantes, mostram que a formação para o magistério está se transformando lentamente, mas na direção certa, dando um espaço cada vez maior aos professores de profissão, os quais se tornam parceiros dos professores universitários na formação de seus futuros colegas (Tardif, 2011, p. 240).

Essencialmente, defendo a formação de professores construída no âmbito da profissão, ou seja, baseada na combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas baseada nos próprios professores, especialmente nos mais experientes e reconhecidos (Nóvoa, 2009, p. 216).

Dessa maneira, que professores e professoras da EB assumam a formação de seus futuros colegas parece uma tarefa ainda distante, utópica. No entanto, mesmo parecendo distante e utópica, é uma realidade possível, ainda virtual no sentido de ter potencial para vir a ser. As vivências que os participantes da pesquisa trazem mostram isso. Essas pessoas passam por um processo de aprendizagem intenso enquanto elaboram e aprimoram suas pesquisas, desenvolvem seu aprender a conhecer ou o aprender a aprender. Sobre esse processo, Isabela demonstrou entusiasmo: “A curiosidade vai se aguçando; quanto mais você aprende, mais você quer aprender. Quanto mais você pesquisa, mais você quer pesquisar”. Sobre o ato de pesquisar, André refere-se à pesquisa na formação de professores e professoras ao dizer:

No conceito de autonomia também está implícita a perspectiva de um sujeito social, com iniciativa, senhor de suas ações e de suas escolhas. Um sujeito que constitui sua identidade com base na relação com o outro, nas trocas, na construção coletiva do conhecimento. Portanto, um sujeito interativo, que acolhe ideias alheias ao mesmo tempo que constrói as suas próprias. Nesse sentido, o conceito de professor pesquisador envolve uma perspectiva de colegialidade, de trabalho colaborativo (André, 2016, p. 20-21).

Professores e professoras que pesquisam assumem a posição de sujeitos, no sentido freiriano. E, por terem autonomia, posicionam-se como protagonistas da sua formação. As próprias professoras se surpreendem com a trajetória realizada durante o processo de pesquisa. Nas palavras de Meredith e Danielle,

essa palavra do protagonismo foi uma construção ao longo do ano: esse é o meu texto, são as minhas ideias, e me senti assim principalmente na construção do relatório a cada final de semestre, que a gente tem que ir lá relatar tudo que a gente fez enquanto bolsista. E aí eu pensei nos dois momentos que eu [me] sentei para fazer... Nossa! Não sei como eu fiz tudo isso, sabe... porque é muita coisa que a gente na correria não percebe o quanto é relevante (Meredith).

Teve uma orientação que eu falei para minha orientadora: quando eu fiz o meu TCC, eu não tinha ideia do que era ser pesquisadora. Eu abri um arquivo, eu joguei um monte de coisas lá, no caso ainda sobre matemática pura. Então, eu coloquei informações num papel, mas eu não pensei muito sobre aquilo, sabe? E eu acho que o movimento de agora foi totalmente contrário. Foi muito mais de pensar em um milhão de coisas e colocar só 30 páginas com coisas escritas e formalizadas. Então, eu acho que essa capacidade de pensar... E no momento que a gente reconhece o quanto a gente pensou sobre tanta coisa, eu acho que é ali que é um ponto marcante da pesquisa e de ser pesquisador para mim (Danielle).

Meredith aproxima-se das contribuições proferidas por André (2016), acima mencionadas, a respeito da construção das próprias ideias por ser professora-pesquisadora; já Danielle falou sobre o acolhimento crítico das ideias alheias, também presente na citação de André (2016). E outras interlocutoras discursaram sobre a constituição dessa identidade, entre as quais Ita alega:

todas as vezes que eu falei da minha pesquisa, pude colocar minhas ideias, o que eu tinha a intenção de pesquisar, qual era a minha motivação; e todas as vezes que eu tive as pessoas que se mostraram interessadas em escutar minha pesquisa, que o que eu tinha para pesquisar era alguma coisa relevante, que o que eu falava tinha algum significado para o meio acadêmico, eu me senti uma pesquisadora. Eu senti que eu me constituía como alguém que estava buscando respostas e que essas respostas eram relevantes, são relevantes e que vão trazer alguma contribuição. Então, dos momentos que eu pude falar nos grupos de pesquisa, que a gente fala no grupo pesquisa, que a gente faz parte, no próprio Colóquio Nacional de Educação Discente, que eu participei.

Ita também demonstrou seu potencial criativo e seu protagonismo ao se sentir inserida no meio acadêmico. Todas as participantes são sujeitos, o que as distancia da objetificação do ser. Comunicam-se, dizem sua palavra e, ao fazê-lo, provocam transformações dentro de si e no seu entorno. Discutem educação, refletem sobre suas práticas, registram suas observações e provocações, fazem ciência e desenvolvem seu aprender a pensar. Ao se comunicar, ao dizer sua palavra e ao fazer ciência, não o fazem sozinhas. Portanto, é preciso abranger o fenômeno da intersubjetividade, a qual emergiu com grande ênfase nos grupos focais, mesmo tendo sido feita apenas uma pergunta sobre tal aspecto. A posição dos interlocutores alinha-se ao que diz

Freire (2019, p. 38), pois pensar certo é “um ato comunicante”, implica entendimento e coparticipação.

E Anna alerta para o fato de que ciência se faz na revisão por pares, no coletivo:

[...] o meu eu-pesquisadora foi se constituindo na troca com os colegas durante as aulas, discussões, nos diálogos com meu professor orientador, com meus colegas de orientação, que basicamente era o Mauro. Eu não tive muitas experiências com o grupo de pesquisa, como os demais colegas; eu acredito que o meu eu-pesquisador foi se constituindo nesses momentos. Mas eu vejo também que ele se constituiu muito nos momentos de solidão, assim com a pesquisa, muita leitura, nos momentos de escrita e a ficha só caiu mesmo para mim foi no momento da qualificação, que outros professores validaram toda aquela pesquisa que eu havia feito. Então, para mim, a experiência aconteceu dessa forma [Anna].

No trecho exposto, Anna refere “momentos de solidão”, mas diz que, enquanto lia, se comunicava com os autores. E, ao escrever, escrevia para o seu leitor. Então, em pesquisa, há sempre interação e intersubjetividade. Para Anna, a validação do seu trabalho no momento da qualificação lhe permitiu sentir-se pesquisadora. Não é apenas na EB que o gesto de um professor ou professora influencia a vida de estudantes. Freire (2019, p. 43) expõe:

[...] mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo.

Para além do que afirma Freire sobre os alunos, ser professor e professora da EB nos permite entender que esses docentes demandam afeto e querer bem, e, do mesmo modo, os professores universitários. A intersubjetividade não é só importante para a ciência, mas para o cientista. Danielle parece entender isso e registrou sua admiração pelos docentes do Curso. Quando perguntamos se faltou algo a ser dito no grupo focal, ela respondeu: “Eu queria só elogiar os professores que constituem o corpo docente. [...] é uma equipe muito qualificada, é muito experiente, em sua maioria. Eu fiquei impressionada com os professores do curso [...]”. Essa admiração de Danielle faz com que ela tenha mais vontade de aprender, e esse reconhecimento dela, certamente, faz com que ela esteja cada vez mais motivada a exercer a profissão. Para Alves (2003, p. 84), “quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro”. Ou seja, a relação construída entre Danielle e seus professores e professoras (universitários) favorece a ambos e repercute na sua prática. Bia também tratou sobre o tema e apontou que teve “uma experiência

bem positiva”. Acrescentou, ainda, sua visão sobre o mestrado: “[...] era algo mais elitizado, que não se preocuparia tanto com o eu. E, na verdade, não é, justamente o contrário”.

Foi pelo relacionamento com os professores e professoras que Bia superou seu medo do mestrado. Ela receava que o mestrado fosse muito difícil, mas, ao perceber que seus professores e professoras (universitários) se preocupavam com a subjetividade dos mestrandos e mestrandas, ela superou seu receio de não finalizar o curso.

O vínculo entre orientando e orientador evidenciou esses fenômenos; porém, não foi esse o vínculo que mais apareceu nas falas dos participantes da pesquisa. O vínculo entre os pares foi o mais citado nesse grupo, aspecto este também tratado por Alves (2003, p. 14):

A segunda tarefa da educação é ensinar a conviver. A vida é convivência com uma fantástica variedade de seres, seres humanos, velhos, adultos, crianças, das mais variadas raças, das mais variadas culturas, das mais variadas línguas, animais, plantas, estrelas... Conviver é viver bem em meio a essa diversidade.

O ensinar a conviver, ao qual se refere Alves, é um viver em harmonia, em paz com o outro, um viver querendo bem ao outro. Ensinar a conviver, um dos quatro pilares da educação (Delors *et al.*, 2010), parece ser somente importante na EB, mas não é. Aprender a conviver faz parte da educação permanente. Sabemos que, em um mestrado acadêmico, os desafios da convivência são outros, e aí reside a importância de aprender a criticar com respeito, a ouvir críticas sem nutrir raiva e a escrever um texto científico de forma colaborativa. Freire (2019, p. 36), ao observar a necessidade dessa aprendizagem nos adultos, dizia que, mesmo discordando, não se nutre “raiva desmedida” por seu oponente. Em um curso de mestrado, as pessoas discordam umas das outras em boa parte do tempo. Então, o aprendizado do convívio torna-se um exercício contínuo durante esse curso. O grupo do mestrado, então, transforma-se em uma comunidade que engloba docentes e discentes, os quais precisam uns dos outros para construir aprendizagens, valores, projetos, pesquisas, apoio afetivo e psicológico, entre outros.

Outra necessidade dos professores e professoras da EB é a oferta noturna do Curso. Meredith expõe: “Há tempos eu já gostaria de ter feito mestrado, mas sempre foi diurno e eu até carregava uma certa revolta, porque eu pensava que elitizava muito”. Professores que atuam na EB lecionam durante o dia. E Maria complementa: “Outra sugestão é que continuasse à noite, porque nós somos a primeira turma noturna, talvez porque éramos uma turma grande”. E conclui: “[...] o fato de ser noturno [...] possibilitou o ingresso de muitas, de outras pessoas a mais [...]”.

Essa flexibilidade de oferta noturna no PPGEduc, a partir de 2021, vai ao encontro da recusa à acomodação, da negação do fatalismo e do gosto de ser freireano (Freire, 2021b). Assim, o Programa possibilita a realização de sonhos, como relatam Meredith e Maria, que queriam ter feito mestrado antes.

Também a flexibilidade da rede de ensino onde César atuava ajudou nessa conquista: “Eu entro no quarto, me tranco aqui; eu tinha a liberação, e tenho ainda a liberação das quartas-feiras para só estudar, e isso contribuiu muito, muito, muito!”. E é a partir do mestrado que outras esperanças surgem nos mestrandos e mestrandas: fazer um doutorado, buscar um cargo melhor na Educação, aumentar a remuneração, poder morar em outra cidade por causa do aumento da empregabilidade, trabalhar no ensino superior e suprir a formação que faltou quando o indivíduo fez uma mudança de carreira e quer ser reconhecido dentro da nova profissão como professor. Além disso, o mestrado dá condição de ser um melhor professor ou professora dentro da posição já ocupada, conforme foi pontuado neste artigo.

Para tanto, os mestrandos e mestrandas investem tempo e dinheiro. Isabela falou sobre isso:

São tantos sacrifícios que a gente está fazendo e, dentro de uma família, sim, tem um sacrifício financeiro, porque não é só curtir, eu não tenho bolsa, eu pago, eu tenho desconto, mas eu pago, mas a gente não pode trocar, a gente trabalha por hora. Eu, como professora, sou paga por hora e eu tive que reduzir muito minhas horas. Tem um sacrifício de tempo, que você passa, no meu caso específico, com os meus filhos. Então, eu penso assim, poxa, eu sacrifiquei até aqui, não tem uma maneira de desperdiçar sacrifício. Então, a gente sacrifica mais um pouco. Continua, então, dessa forma externa também. É difícil, é muito sacrifício. Mas vai ter o momento que a gente vai ter concluído e vai ter chegado a algum lugar, vai ter cumprido alguns dos nossos objetivos. Então, vai dar certo no final, vamos lá! (Isabela).

Compreendemos que são três os atores principais envolvidos no inédito-viável dessas pessoas, que, para elas, foi ter feito o mestrado: o PPGEduc, a rede de ensino e o(a) próprio(a) estudante/família. Em comunidade, os sonhos são promovidos. Alves (2003, p. 9) reflete sobre essa dimensão comunitária, comum, do sonho:

Esta é uma das missões da educação: formar um povo. Ou seja, ajudar as pessoas a sonhar sonhos comuns para que, juntas, possam construir. As escolas devem ser os espaços onde alunos e professores sonham e compartilham seus sonhos, porque sem sonhos comuns não há povo, e não havendo um povo não se pode construir um país. Se eu sonho com um país de águas cristalinas e natureza preservada, meu sonho pessoal será inútil se não

houver muitos que sonhem esse mesmo sonho. Caso contrário, as florestas serão destruídas e as águas serão poluídas.

O sonho também é tema de uma obra de Gadotti (2003). E, ao observar os fenômenos que emergiram dos discursos dos grupos focais, constatamos que os quatro pilares da educação (Delors *et al.*, 2010), mais um proposto em *Boniteza de um sonho*, por Gadotti, fizeram parte da formação dos professores e professoras da EB no Mestrado Acadêmico em Educação. Os mestrandos e mestrandas aprenderam a ser, reconhecendo-se como sujeitos e superando a objetificação, sendo sujeitos que se humanizam e humanizam os contextos nos quais estão inseridos. Eles e elas aprenderam a conhecer, ou aprenderam a aprender, fazendo buscas científicas para as mais diversas produções, desconstruindo-se, aguçando a curiosidade, fazendo perguntas e transformando-se. Os professores e professoras aprenderam a fazer, utilizando as tecnologias digitais, elaborando suas pesquisas, escrevendo textos, publicando-os, coordenando eventos e disciplinando-se para participar de encontros on-line. Eles e elas aprenderam a conviver, trocando saberes, acolhendo e sendo acolhidos pelo grupo do PPGEdu, passando pela revisão por pares e revisando o trabalho de colegas, comunicando, coparticipando, vivenciando qualificações e defesas, interagindo em orientações e seminários.

Conforme o exposto, a esses quatro pilares Gadotti (2003, p. 41) acrescenta mais um: aprender a “‘pensar’ necessita associar ensino, pesquisa e envolvimento comunitário”. O autor traz para os quatro pilares a figura do professor-pesquisador ou da professora-pesquisadora, duas identidades que voltamos a afirmar que não se separam. O que foi a trajetória formativa dos professores e professoras da EB no Mestrado em Educação senão a constituição do quinto pilar introduzido por Gadotti? Não estarão esses e essas profissionais mais preparados para assumir qualquer desafio dentro da área da Educação? Ingressam no mestrado como professores e professoras da Educação Básica e, então, tornam-se professores-pesquisadores e professoras-pesquisadoras, mestres e mestras em Educação, e ainda mais provocados a educar humanos “para o bem da humanidade” (Nóvoa, 2015, p. 15).

Sobrepunhando as teorias nas quais embasamos a presente investigação, propomos que, aos cinco pilares mencionados, e aqui observados, adicione-se um sexto pilar nos sentidos que um Mestrado Acadêmico em Educação pode ter na formação de docentes da Educação Básica: o aprender a sonhar. Qualquer construção surge antes no sonho, na imaginação, e torna-se palpável por intermédio da criatividade, inclusive as construções dessa área que tanto prezamos: a Educação. O mestrado foi um sonho realizado pelas pessoas participantes desta pesquisa, o qual gerou outros sonhos nelas.

Enfim, a presente investigação estabeleceu e fortaleceu o diálogo com a produção científica contemporânea sobre a pós-graduação *stricto sensu* na EB. Enquanto estudos como os de Forti (2019) e Medeiros, Santos e Pinho (2018) enfatizam motivações extrínsecas para o ingresso no mestrado — a busca por ascensão salarial, melhores cargos e a resolução de problemas práticos do cotidiano escolar —, nossos resultados convergem para o que Gervasio (2019) classifica como “investimento pessoal” e “desenvolvimento humano”. Observamos que o mestrado atua como um catalisador da humanização, em que a busca pelo conhecimento científico não visa apenas à utilidade imediata em sala de aula — conforme discutido por Silveira (2012) —, mas à própria reconstrução da subjetividade docente frente às pressões da lógica mercadológica que tenta reduzir o professor a mero executor.

Ademais, ao propormos o “aprender a sonhar” na condição de pilar formativo, avançamos em relação às categorias de análise de Oliveira e Fontoura (2021), que identificam a constituição da identidade de professor-pesquisador centrada, primordialmente, na problematização da própria história. Nossos interlocutores demonstram que essa identidade acadêmica se ancora na intersubjetividade e no afeto, corroborando o alerta de Pinto et al. (2021) sobre o modo com que a rigidez burocrática dos modelos éticos pode sufocar a dimensão dialógica das pesquisas em Ciências Humanas. Assim, neste estudo, reforçamos a tese de Nóvoa (2009) de que a formação deve ser construída “dentro da profissão”, mas acrescentamos que essa construção exige um espaço seguro para a utopia e para a imaginação coletiva.

Considerações finais

As pessoas participantes da pesquisa estavam propensas a se considerar sujeitos e a tratar os outros (entre os quais seus alunos) como sujeitos, recusando a objetificação dos seres humanos. Talvez grande parte das pessoas que buscam um curso de mestrado possua esse perfil, pois é um curso no qual se espera que as pessoas exerçam seu protagonismo. De qualquer maneira, o Mestrado Acadêmico em Educação reúne sujeitos em uma comunidade que inspira humanização. Em um mundo transformado pela comunicação, a qual expressa decisões e interfere em decisões, essa comunidade exerce mais ainda sua subjetividade ao apreender os recursos de divulgação científica, isto é, quando passa a fazer pesquisa e a divulgá-la.

Em comunidade, na coletividade, os sujeitos passam a construir inéditos viáveis. A pesquisa e a ciência também só são possíveis por causa da colaboração, e essa colaboração é global, já que mestrandos e mestrandas vivem imersos em uma cultura digital.

Pela sistematização, alcançamos algumas respostas para o problema de pesquisa: que sentidos um Mestrado Acadêmico em Educação (MAE) pode ter na formação de professores e professoras da Educação Básica? Os resultados desta investigação sinalizam que um MAE: potencializa a constituição da dupla identidade de professor-pesquisador ou professora-pesquisadora nas pessoas que dele fazem parte; promove um ganho de autoridade na vida profissional de professores e professoras da EB, os quais contribuirão com a formação de seus pares e com a assertividade no seu fazer pedagógico, gerando sentimento de maior relevância social nesses(as) profissionais; proporciona a união entre teoria e prática e entre escola e universidade; abre espaço para a desconstrução de opiniões, preconceitos, estereótipos, entre outros conhecimentos não científicos nos professores e professoras, além de aguçar a curiosidade; permite a criação de grupos de pesquisa ou comunidades investigativas que se unem em prol da Educação para constituir nela inéditos viáveis, sonhos comuns; gera aprendizagens acerca da cultura digital, incluindo letramento digital; e aprimora, nos professores e professoras, seis pilares da educação: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a pensar e aprender a sonhar.

Embora esta investigação revele pistas valiosas sobre os sentidos da pós-graduação, é fundamental reconhecer as limitações inerentes ao recorte do estudo. A análise concentrou-se em um estudo de caso específico, com nove participantes de uma única turma de um Programa de Pós-Graduação em uma universidade comunitária, cujas vivências foram atravessadas pela excepcionalidade do formato presencial digital durante a pandemia. Por se tratar de uma investigação qualitativa e exploratória de cunho fenomenológico, os resultados refletem as subjetividades desse grupo particular e, portanto, demandariam uma triangulação de dados mais ampla para que pudessem ser efetivamente comprovados e aprofundados em outros contextos.

Ademais, este estudo possui potencial para expansão, podendo servir de base para investigações em cenários distintos, inclusive naqueles marcados pela inacessibilidade ou impossibilidade de formação extra, em que as barreiras financeiras e de tempo são ainda mais impeditivas. A proposição do sexto pilar — o aprender a sonhar — configura-se como uma porta aberta para futuras pesquisas interdisciplinares que articulem a formação docente com a psicologia, a filosofia e a ciência política, permitindo compreender como o desejo de transformação pode ser fomentado em diferentes níveis de ensino e modalidades de formação.

Portanto, socializamos, com o presente registro em forma de artigo, a necessidade de que mais profissionais da Educação tenham oportunidade, apoio e incentivos para cursar um MAE. Que eles vivenciem essa trajetória acadêmica com compromisso e engajamento em prol de novas vivências, pesquisas e aprendizagens na formação de professoras e professores.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. Campinas: Verus, 2003.
- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 17-34.
- CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.
- DELORS, Jacques *et al.* (org.). **Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques)**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 2 mar. 2026.
- FORTI, Lorena. **Professores que fazem mestrado e permanecem no magistério da Educação Básica: motivações e objetivos**. 2019. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/47495/47495.PDF>. Acesso em: 3 mar. 2026.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GERVASIO, Kelen Cristine Costa. **Professores-mestres: contribuições do mestrado na formação e atuação pedagógica em uma escola privada no município de Bagé**. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.
- MEDEIROS, Thalita Melo de Souza; SANTOS, Jocyléia Santana dos; PINHO, Maria José de. Memórias de egressos: mestrado em educação/UFT. **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n. 2, p. 386-409, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n2ID542. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553159852016>. Acesso em: 6 jun. 2026.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.
- MORÉS, Andréia. Educação superior e formação de professores: inovações e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1389-1407, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i3.13084.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Madrid, n. 350, p. 203-218, 2009. Disponível em: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2026.

NÓVOA, António. Humanamente. **Impactum**, Coimbra, v. 3, n. 1, p. 13-30, 2015. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/37825/1/Humanamente.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2026.

NÓVOA, António. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 54-70, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/21710>. Acesso em: 21 mar. 2026.

OLIVEIRA, Carlos César de; FONTOURA, Helena Amaral da. Estudos em formação de professores realizados no Mestrado em Educação da FFP/UERJ: quais suas contribuições? Inter-Ação, **Goiânia**, v. 46, n. 1, p. 216-237, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/65164>. Acesso em: 21 fev. 2026.

PAVIANI, Jayme. Sentido e significado na perspectiva fenomenológica. In: FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes (org.). **Produção de sentido: estudos transdisciplinares**. Caxias do Sul: EDUCS, 2003. p. 19-34.

PINTO, Cesar Augusto Sadalla *et al.* **Ética em pesquisa: análise das dissertações de um mestrado em educação cearense**. Educação, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/34020>. Acesso em: 21 abr. 2026.

SILVEIRA, Clarice Santiago. **A formação em pesquisa no mestrado em educação: contribuições para prática pedagógica e profissional de professores da educação básica**. 2012. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_CLARICE-SANTIAGO-SILVEIRA.pdf. Acesso em: 6 jun. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: UNESCO; Fundación SM, 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

CRediT Author Statement

- ☐ **Reconhecimentos:** Não.
 - ☐ **Financiamento:** Não possui financiamento.
 - ☐ **Conflitos de interesse:** Não há conflito de interesse.
 - ☐ **Aprovação ética:** Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UCS, sob o Parecer nº 5.334.165.
 - ☐ **Disponibilidade de dados e material:** Acervo da autoria.
 - ☐ **Contribuições dos autores:** A primeira autora elaborou a revisão integrativa. A segunda autora participou com orientação, acompanhamento e revisão crítica do manuscrito.
-