

A REPRESENTAÇÃO DISCENTE COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

ODS 4

Denis Giovane de Oliveira (Universidade de Taubaté)
Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti (Universidade de Taubaté)

Resumo

A formação docente no Brasil enfrenta constantes desafios diante das transformações sociais, políticas e educacionais contemporâneas, exigindo uma atuação mais crítica e contextualizada por parte dos educadores. Nesse cenário, o Mestrado Profissional em Educação (MPE) da Universidade de Taubaté (UNITAU) tem se consolidado como um espaço formativo privilegiado, ao integrar teoria e prática no desenvolvimento de educadores comprometidos com a transformação da educação básica. O Programa valoriza a participação discente em instâncias colegiadas como componente fundamental da formação, incentivando a atuação ativa na construção de uma gestão democrática e colaborativa. O presente artigo tem como objetivo relatar e refletir sobre a experiência do autor como representante discente em três comissões institucionais: Comissão Departamental, Comissão de Autoavaliação e Comissão Geral de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade de Taubaté, evidenciando os desdobramentos formativos dessa atuação enquanto docente-pesquisador. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, por meio de um relato de experiência. O autor, enquanto discente regular do Programa e docente da educação básica, participou ativamente das comissões entre os anos de 2024 e 2025, realizando observação participante, registros reflexivos das reuniões, análise de documentos institucionais e revisão crítica das interações e processos decisórios vivenciados. Os resultados apontam que a representação discente ultrapassa a função meramente administrativa, configurando-se como um espaço formativo potente. A atuação nas comissões possibilitou o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício docente, como leitura crítica de documentos oficiais, escuta qualificada, empatia, mediação de conflitos e liderança compartilhada. A experiência ampliou a compreensão sobre a estrutura e os processos da pós-graduação, fortalecendo a consciência política e institucional do autor e contribuindo para sua prática pedagógica na educação básica. Ao participar da elaboração de relatórios e da discussão de normas acadêmicas, o autor desenvolveu uma postura mais crítica e propositiva frente às exigências do contexto escolar, sobretudo no que tange à avaliação, planejamento e tomada de decisão. Apesar dos avanços, o relato também evidencia desafios, como a conciliação entre demandas acadêmicas, profissionais e representativas, além da dificuldade de mobilização dos pares para a participação ativa. Esses obstáculos reforçam a necessidade de institucionalização de espaços de escuta e fortalecimento da cultura democrática na pós-graduação. Como considerações finais, ressalta-se que a representação discente nos Programas de Mestrado Profissional é uma prática formativa de alto valor pedagógico, capaz de promover o protagonismo estudantil, a

compreensão crítica das estruturas institucionais e o desenvolvimento de uma docência mais ética, reflexiva e comprometida com a transformação educacional.

Palavras-chave: Gestão democrática; Prática Reflexiva; Processos colegiados; Ensino superior; Educação Básica.

Introdução

A formação docente no Brasil tem sido objeto de intensos debates, especialmente diante das mudanças sociais, políticas e educacionais que impactam o cenário contemporâneo. Além disso, conforme argumentam Sampaio, Oliveira e Santos (2020), tal processo formativo deve qualificar o professor para uma atuação consciente e contextualizada, considerando as especificidades do meio em que está inserido, ao mesmo tempo em que promova a construção de conhecimentos teórico-científicos que fundamentam as práticas pedagógicas e contribuam para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e autônomos.

Nesse contexto, os Programas de Mestrado Profissional em Educação vêm se consolidando como espaços privilegiados de formação continuada, destacando-se por possibilitar a aplicação e desenvolvimento de processos formativos e investigativos, de caráter teórico e metodológico, voltados às múltiplas demandas que permeiam o exercício profissional de docentes, gestores e outros profissionais da área educacional (Fialho; Hetkowski, 2017).

O Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2013, com sua primeira turma em 2014, insere-se no movimento nacional de fortalecimento dos mestrados profissionais, centrado na área de Formação Docente para a Educação Básica.

Atualmente, o Programa conta com três linhas de pesquisa: 1) Inclusão e Diversidade Sociocultural; 2) Formação Docente e Desenvolvimento Profissional; e 3) Práticas Pedagógicas para Equidade, visando valorizar a profissionalização docente por meio da articulação entre teoria e prática, orientando-se para atender às demandas da educação básica de forma contextualizada e inclusiva.

Não obstante, o Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté tem buscado ampliar a participação discente nos espaços colegiados e

decisórios, por meio da institucionalização de comissões representativas, a saber: a) Comissão Departamental; b) Comissão de Autoavaliação; c) Comissão de Egressos, reforçando o compromisso com uma gestão democrática, na qual os discentes não apenas ocupam espaços institucionais, mas também contribuem ativamente para a construção de uma cultura participativa, crítica e corresponsável, essencial ao fortalecimento da qualidade formativa.

Além disso, a própria Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade de Taubaté conta com uma Comissão Geral de Pesquisa e Pós-Graduação, que se mantém aberta à participação discente, reforçando o compromisso institucional com a gestão democrática e com a valorização da pluralidade de vozes no âmbito acadêmico.

Afinal, os sistemas educacionais são formados por comunidades que integram diversos segmentos sociais, cujos interesses, embora diversos, convergem para a promoção do desenvolvimento individual, coletivo e institucional, tornando-se fundamental a adoção de uma gestão participativa, alicerçada na constituição de espaços colegiados que favoreçam a atuação colaborativa, o diálogo contínuo e a escuta ativa, de modo a responder de forma sensível e eficaz às demandas de cada grupo que compõe a comunidade educativa (Oliveira, 2021).

Ademais, a adoção de práticas que promovem a participação ativa de discentes em processos democráticos constitui um aspecto essencial da formação cidadã, ao favorecer tanto a construção de saberes teóricos quanto o aprimoramento de competências práticas indispensáveis para uma atuação crítica, ética e consciente na sociedade (Nunes; Mossin, 2025).

Partindo do exposto, o presente artigo tem como objetivo relatar e refletir sobre a experiência do autor como representante discente em três comissões institucionais: Comissão Departamental, Comissão de Autoavaliação e Comissão Geral de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade de Taubaté, evidenciando os desdobramentos formativos dessa atuação enquanto docente-pesquisador.

Revisão da Literatura

A criação dos Mestrados Profissionais representa um desdobramento coerente com as transformações do campo científico e tecnológico, evidenciando a

necessidade de superar a compartimentalização disciplinar em favor de abordagens integradas, capazes de promover a articulação entre diferentes saberes e ampliar o impacto da pesquisa na prática profissional (Ferreira, 2015).

No contexto brasileiro, um marco inicial no reconhecimento dos mestrados profissionais ocorreu com a publicação da Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998, no Diário Oficial da União, que oficializou essa modalidade de pós-graduação e estabeleceu diretrizes para sua regulamentação institucional, abrindo caminho para novas possibilidades formativas voltadas à qualificação de distintos perfis profissionais (Campos; Guérios, 2017).

Com a ampliação dos mestrados profissionais no cenário acadêmico nacional, tornou-se inevitável a incorporação da área da docência a essa modalidade de formação, de modo que, em 2009, foi aprovado o primeiro Mestrado Profissional em Educação, vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, marco que impulsionou a consolidação e a expansão dos Mestrados Profissionais em Educação nos anos subsequentes (Andrade; Aparício, 2024).

Contudo, cabe ressaltar que inicialmente a inserção dos mestrados profissionais no campo da educação no Brasil enfrentou grandes resistências, impulsionadas por preocupações quanto à possibilidade de enfraquecimento da pesquisa, historicamente consolidada como eixo central da formação *stricto sensu* na área (Andre, 2017).

Hoje, o Mestrado Profissional em Educação é visto como um espaço formativo relevante, na medida em que permite ao professor, enquanto pós-graduando e pesquisador, a realização de investigações ancoradas em sua própria realidade profissional, permitindo ao docente assumir um papel protagonista em seu processo de formação e no aprimoramento de sua prática pedagógica (Nogueira; Neres; Brito, 2016).

O Mestrado Profissional em Educação tem como finalidade aproximar a pesquisa da prática, promovendo a construção de saberes situados nas experiências concretas da atuação docente, buscando formar educadores capazes de refletir criticamente sobre suas práticas, intervir de maneira contextualizada e propor mudanças que contribuam para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes das escolas brasileiras (Ambrosetti; Calil, 2016).

A formação dos professores deve ter como eixo principal a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, pois é a partir da análise da experiência presente ou passada que se pode aperfeiçoar a futura; ademais, o discurso teórico que embasa essa reflexão precisa estar profundamente enraizado na realidade, a ponto de quase se confundir com a própria prática docente (Freire, 2019).

Esse processo está vinculado à construção da autonomia, considerada um dos pilares da profissionalização docente, pois é por meio da reflexão sobre a própria atuação que o professor desenvolve uma postura investigativa e crítica, capacitando-o a interpretar, compreender e intervir nas demandas educacionais, reafirmando, assim, sua identidade profissional e seu compromisso social no exercício da profissão (Abreu, 2020).

A autonomia profissional, assim como a dimensão ética, a empatia e a sensibilidade nas práticas educativas, deve ser desenvolvida desde os processos de formação inicial e continuada, transcendendo uma abordagem centrada exclusivamente nos aspectos didático-pedagógicos e no domínio de conteúdos científicos (Monteiro; Monteiro; Azevedo, 2010; Farina; Benvenuti, 2024).

Nesse contexto, destaca-se a participação discente em órgãos colegiados como um importante componente formativo, especialmente por possibilitar aos estudantes o exercício da cidadania, a compreensão dos mecanismos de gestão institucional e o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e colaborativa diante das dinâmicas que permeiam o ambiente acadêmico e educacional.

A participação do alunado em órgãos colegiados representa um dos princípios fundamentais da gestão democrática e transparente no ensino superior, conforme previsto na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

No âmbito da pós-graduação, a participação discente em comissões e colegiados demanda uma atuação responsável e comprometida com os interesses coletivos do corpo estudantil, exigindo uma postura crítico-reflexiva diante das decisões institucionais, ao mesmo tempo em que favorece o desenvolvimento de competências comunicacionais, elementos fundamentais para a formação de sujeitos politicamente conscientes e aptos a atuar em espaços democráticos (Araujo *et al.*, 2022).

A participação estudantil em conselhos acadêmicos possibilita que os discentes ampliem sua compreensão sobre direitos, deveres e responsabilidades institucionais, sendo fundamental que esses espaços não se limitem à presença formal ou à discussão pontual de ideias, mas promovam o engajamento consciente, o compromisso com os processos coletivos e a atuação responsável na construção e no acompanhamento das decisões tomadas (Magnata, 2017).

Ademais, a representação discente pode ser compreendida como um processo dinâmico de gestão, atravessado por múltiplas forças e intensidades que mobilizam estudantes, docentes e instituições de ensino superior, assumindo a forma de um exercício de construção coletiva e singular, que se concretiza na participação ativa em instâncias colegiadas, assembleias, reuniões e eventos, onde se compartilham ideias, promovem escutas e se constroem sentidos no contexto da pós-graduação (Rigue; Nuñez, 2022).

Diante do exposto, pode-se constatar que os Mestrados Profissionais em Educação se consolidam não apenas como espaços formativos, mas como catalisadores de mudança educacional, ao articular, entre seus princípios fundamentais, a pesquisa aplicada à prática docente, o desenvolvimento da autonomia reflexiva profissional e a participação ativa do alunado em instâncias decisórias, promovendo a formação de educadores-pesquisadores capazes de transformar suas práticas pedagógicas enquanto contribuem para a gestão democrática das instituições, reafirmando o compromisso social da educação e fomentando uma academia mais participativa, crítica e alinhada às demandas atuais.

Método

Este estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, caracterizada pela compreensão dos significados atribuídos por indivíduos e grupos a suas práticas, valores, crenças e experiências (Paulilo, 1999; Silva *et al.*, 2022).

Ademais, diferentemente da quantitativa, a pesquisa qualitativa não busca medir ou quantificar dados, focando na interpretação crítica dos sentidos construídos

nas interações sociais, mesmo que, em certos momentos, utilize dados numéricos de forma complementar (Neves, 1996; Strauss; Corbin, 2008).

Nesse contexto, adotou-se o relato de experiência como estratégia metodológica por sua capacidade de descrever e divulgar práticas bem-sucedidas em determinado campo do conhecimento, oferecendo subsídios relevantes à área e possibilitando sua adaptação e reaplicação em diferentes realidades (Barbosa *et al.*, 2019).

Quando elaborado com rigor e intencionalidade, o relato de experiência adquire relevância acadêmica ao tornar visíveis práticas e perspectivas que podem orientar ações em outros contextos, reconhecendo que a pesquisa em educação se constrói a partir da articulação entre a historicidade das trajetórias formativas e as experiências concretas vividas no cotidiano escolar (Fortunato; Neto, 2018).

Ademais, no relato de experiência, é essencial não apenas a busca por significados das interações, do contexto e dos processos de transformação, mas também o exercício reflexivo de ressignificar vivências, conferindo-lhes sentido formativo no processo de construção do conhecimento e na compreensão crítica das práticas educativas (Nascimento, 2016).

A experiência relatada desenvolveu-se no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, entre os anos de 2024 e 2025 período em que o autor, simultaneamente discente regular do programa e docente da educação básica, exerceu a função de representante estudantil em três instâncias colegiadas, a saber: a) Comissão Departamental, instância responsável pela condução das decisões acadêmicas e administrativas do programa, incluindo a aprovação de projetos, análise de processos, organização de calendários e encaminhamento de demandas ao colegiado superior; b) Comissão de Autoavaliação, encarregada de coordenar o processo contínuo de autoavaliação do curso, em consonância com as diretrizes da CAPES, por meio da coleta e análise de dados, elaboração de relatórios e proposição de ações de melhoria; e c) Comissão Geral de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade de Taubaté, responsável pela deliberação de questões de natureza didática, científica e pedagógica que envolvem as diferentes unidades de ensino vinculadas à universidade.

A construção do relato baseou-se na observação participante do autor durante as reuniões e demais atividades desenvolvidas por essas comissões ao longo do período mencionado. Foram produzidas anotações detalhadas durante a participação de cada reunião, contendo informações relativas às pautas discutidas, argumentos apresentados pelos participantes, processos decisórios observados, eventuais conflitos e consensos, bem como documentos analisados e reflexões iniciais sobre a experiência vivenciada.

De forma complementar, procedeu-se à análise de documentos institucionais relevantes, tais como regimentos, atas, relatórios, planos de trabalho e normativas internas, sob uma perspectiva reflexiva e crítica, alinhada aos objetivos do estudo.

A narrativa resultante foi elaborada com o compromisso de manter fidelidade à experiência vivida, priorizando episódios representativos dos processos formativos em curso e buscando evidenciar os aprendizados emergentes dessa participação.

Resultados e Discussão

A representação discente no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté demonstrou-se uma experiência formativa potente, indo além de sua função administrativa para se constituir como um espaço privilegiado de aprendizagem colaborativa e desenvolvimento profissional.

De acordo com Leite (2005), a gestão democrática na pós-graduação pressupõe a participação compartilhada como elemento central para a qualificação e o aprimoramento contínuo dos programas, na medida em que a inserção de diferentes sujeitos no processo decisório favorece uma compreensão ampliada dos mecanismos de autoavaliação e contribui para a consolidação de diretrizes institucionais mais representativas. Assim, a presença discente em instâncias colegiadas assume um papel estratégico na formação docente, ao articular vivências práticas e reflexivas que fortalecem competências essenciais ao exercício profissional na educação básica.

A atuação ativa em três distintas instâncias colegiadas possibilitou a ampliação das compreensões sobre a estrutura e o funcionamento da pós-graduação, revelando como os mecanismos de gestão, avaliação e organização curricular se articulam às políticas educacionais e influenciam diretamente as práticas docentes, inclusive na educação básica.

A inserção nesses espaços exigiu o domínio de documentos institucionais e normativos, como o regimento do programa e as diretrizes da CAPES, o que favoreceu o desenvolvimento da leitura crítica de textos oficiais, habilidade posteriormente mobilizada na análise de projetos político-pedagógicos e referenciais curriculares do ensino básico.

Destaca-se, ainda, a relevância da escuta qualificada, da empatia e da mediação de conflitos como competências indispensáveis nas instâncias deliberativas, as quais, quando transpostas para o contexto escolar, contribuem para o fortalecimento de relações interpessoais mais colaborativas e democráticas.

Conforme aponta Cardieri (2015), é essencial fortalecer práticas formativas que tenham o diálogo como princípio norteador da convivência escolar, entendendo a escola como um ambiente singular de encontros intergeracionais e interculturais, onde o reconhecimento da diversidade, a valorização da escuta, da expressão das subjetividades e da colaboração mútua contribui de forma significativa para a formação de sujeitos capazes de atuar em uma sociedade comprometida com o respeito mútuo, a justiça social e a vivência plena da democracia.

A responsabilidade de representar coletivamente os demais discentes do Programa demandou uma postura ética e dialógica, articulando diferentes perspectivas e interesses, além de fomentar o exercício da liderança compartilhada. Essa prática formativa potencializou a construção de uma identidade docente mais sensível à diversidade de vozes e ao valor da negociação no cotidiano educacional.

Em reuniões da Comissão Departamental, por exemplo, debates em torno de normas e procedimentos acadêmicos evidenciaram a necessidade de clareza, transparência e coerência institucional, princípios que passaram a orientar, de forma mais consciente, a atuação do professor no ensino básico.

A participação na Comissão de Autoavaliação, com destaque no processo de elaboração do relatório Sucupira, permitiu compreender os critérios que orientam a qualidade da pós-graduação e incentivou reflexões sobre o impacto social das pesquisas desenvolvidas, promovendo um olhar mais sistemático sobre os indicadores de relevância educacional.

Segundo Rossit *et al.* (2024), a autoavaliação é um processo de análise interna realizado de forma coletiva pelos sujeitos que integram a instituição, com o objetivo

de identificar aspectos promissores, diagnosticar limitações e apontar possibilidades de aprimoramento, constituindo-se como uma prática sustentada na reflexão crítica e na participação ativa.

Nesse contexto, a seleção de evidências e a análise de dados fortaleceram a valorização da pesquisa aplicada como ferramenta de transformação das práticas pedagógicas, impactando diretamente a atuação docente ao fomentar a sistematização de indicadores de aprendizagem como suporte para o planejamento e a tomada de decisões em sala de aula.

Corroborando essa perspectiva, Haydt (2006) ressalta que a avaliação a avaliação, ao analisar os avanços e dificuldades dos discentes, proporciona ao professor orientações essenciais para direcionar e aprimorar sua prática pedagógica, contribuindo diretamente para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

A atuação como representante discente também explicitou a tensão constante entre a rigidez burocrática das instituições e as reais possibilidades de intervenção dos estudantes, evidenciando que, apesar das estruturas hierarquizadas, existem espaços para mudanças quando a participação é qualificada, fundamentada e comprometida. A mediação de pautas estudantis, como a flexibilização de prazos ou a proposição de melhorias nos processos acadêmicos, revelou-se não apenas possível, mas pedagógica, ao ensinar sobre escuta ativa, negociação institucional e responsabilidade mútua.

Entretanto, a experiência também implicou desafios, como conciliar as demandas da representação discente com as exigências do exercício docente e da trajetória acadêmica, o que exigiu planejamento, gestão eficiente do tempo e priorização de tarefas.

Conforme apontam Piovezan e Ri (2019), nas últimas décadas, os docentes têm enfrentado como um dos maiores desafios a sobrecarga de trabalho combinada com a insuficiência de tempo disponível para o desenvolvimento contínuo e aprimoramento profissional.

Além disso, outro desafio consistiu na dificuldade de mobilizar e engajar de forma contínua os demais estudantes, uma vez que a participação ativa nos espaços colegiados nem sempre despertava interesse ou compromisso entre os pares, exigindo esforços constantes para promover diálogo, sensibilização e estratégias

eficazes de comunicação que estimulassem a colaboração coletiva e fortalecessem a representatividade estudantil.

Essa dificuldade, igualmente destacada por Araujo *et al.* (2022), ressalta a importância de evitar que a representação se reduza à autorrepresentação, um fenômeno que transcende particularidades locais e está inserido no contexto mais amplo dos modelos tradicionais de representatividade na sociedade brasileira.

Não obstante, persiste o desafio de consolidar uma cultura institucional alicerçada no engajamento e na participação ativa, que vá além das questões burocráticas e promova práticas sustentadas na corresponsabilidade, favorecendo uma formação docente crítica, reflexiva e alinhada aos princípios da democratização educacional.

Considerações Finais

Os desdobramentos formativos evidenciados ao longo da experiência demonstram que a atuação em comissões institucionais oferece oportunidades de aprendizagem complexas, críticas e aplicáveis, dificilmente acessadas apenas por meio das disciplinas curriculares ou do processo de pesquisa individual.

Ao interagir com diferentes setores da estrutura acadêmica e participar ativamente dos processos decisórios, o discente amplia sua compreensão sobre os mecanismos de funcionamento da pós-graduação, desenvolvendo competências essenciais para o exercício profissional na educação, como a capacidade de análise crítica, argumentação fundamentada, negociação, tomada de decisão coletiva, leitura política dos contextos institucionais, e uma autonomia ancorada na ética, na escuta e no discernimento.

Nesse sentido, a representação discente não deve ser compreendida como um acréscimo secundário ou um encargo isolado na trajetória do mestrando profissional, mas como um componente formativo não formal de alto valor pedagógico, capaz de posicionar o estudante no centro das decisões que afetam sua formação e o próprio Programa.

Tal vivência contribui para a constituição de sujeitos capazes de atuar não apenas como pesquisadores de sua prática educativa, mas também como agentes

críticos na construção, gestão e avaliação de políticas educacionais em diferentes esferas institucionais.

Ressalta-se, ainda, a importância de os Programas de Mestrado Profissional em Educação reconhecerem institucionalmente o papel da representação discente, garantindo condições para sua participação efetiva e criando espaços de escuta, acolhimento, socialização e reflexão coletiva sobre essa experiência, o que implica também na necessidade de ações formativas específicas que fortaleçam o protagonismo estudantil. Valorizar esse engajamento é investir na formação de profissionais mais conscientes, colaborativos e preparados para liderar mudanças nos contextos escolares e acadêmicos.

Como limitação deste estudo, ressalta-se que se trata de um relato de experiência singular, contextualizado em um programa específico, recomendando-se que futuras pesquisas possam investigar, de forma mais ampla, a percepção de outros discentes representantes em diferentes Mestrados Profissionais em Educação, utilizando outras metodologias, para consolidar as potencialidades formativas aqui apontadas.

Ainda assim, a riqueza dessa vivência evidencia de forma expressiva o potencial pedagógico da participação democrática e qualificada na vida acadêmica, reafirmando seu papel na constituição de uma formação docente mais engajada, reflexiva e comprometida com a transformação educacional.

Referências

ABREU, R. M. de A. Profissionalização Docente e os Desafios na Contemporaneidade. **Revista Acadêmica em Humanidades**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 152-152, 14 dez. 2020.

AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. Contribuições do Mestrado Profissional em Educação para a Formação Docente. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 85-104, 7 dez. 2016.

ANDRADE, M. de F. R. de; APARÍCIO, A. S. M. Universidade e Educação Básica: contribuições do mestrado profissional em educação. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 2, p. 516-526, 20 ago. 2024.

ANDRÉ, M. Mestrado Profissional e Mestrado Acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 25 ago. 2017.

ARAUJO, P. N. de; CARVALHO, K. V.; OLIVEIRA, P. S. de; SANTOS, K. da S.; SILVA, J. P. da; KASPER, M.; FORTUNA, C. M. A experiência de Pós-Graduandas na Representação Discente: um olhar para a formação. In: 15º Congresso Internacional da Rede Unida, **Revista Saúde em Redes**. Vitória: Editora Rede Unida, 2022. p. 2027-2030.

BARBOSA, L. de A.; SALES, M. C.; SOUZA, I. L. L. de; SALES, A. F. G.; SILVA, G. C. N. da; JÚNIOR, M. M. de L. Extensão como Ferramenta de Aproximação da Universidade com o Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 316-327, dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 ago. 2025.

CAMPOS, M. A. T.; GUÉRIOS, E. Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 35-51, mar. 2017.

CARDIERI, E. O Diálogo nas Relações Escolares e na Atuação Docente: uma dimensão negligenciada na prática educativa? In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-21.

FARINA, L.; BENVENUTTI, D. B. **Formação continuada de professores: perspectiva humana e emancipatória**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2024. 152 p.

FERREIRA, L. M. Mestrado Profissional e seus Desafios. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, [S.L.], v. 42, n. 1, p. 9-13, 2015.

FIALHO, N. H.; HETKOWSKI, T. M. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 19-34, mar. 2017.

FORTUNATO, I.; NETO, A. S. (org.). **Método(s) de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. 100 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019. 144 p.

HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006. 224 p.

LEITE, D. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005. 144 p.

MAGNATA, R. C. V. **Participação e representação estudantil no conselho de classe: compreensões e significados para a avaliação da aprendizagem e para processos democráticos na escola**. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.

MONTEIRO, M. A. A.; MONTEIRO, I. C. de C.; AZEVEDO, T. C. A. M. de. Visões de Autonomia do Professor e sua influência na Prática Pedagógica. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 117-130, dez. 2010.

NASCIMENTO, R. de O. **A ferramenta PDDE Interativo como indicador de caminhos: relato de experiência em uma escola da rede municipal de São Paulo**. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NOGUEIRA, E. D.; NERES, C. C.; BRITO, V. M. Mestrado Profissional em Educação: a constituição do professor/pesquisador e o retorno para a escola. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 63-75, 2 abr. 2018.

NUNES, D. R.; MOSSIN, E. A. Cidadania e Democracia. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 01-15, 24 abr. 2025.

OLIVEIRA, F. E. de. **Representação Estudantil em Órgãos Colegiados: práticas educativas no conselho superior do IFG**. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Anápolis, 2021.

PAULILO, M. A. S. A Pesquisa Qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 135-148, dez. 1999.

PIOVEZAN, P. R.; RI, N. M. dal. Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-21, 2019.

RIGUE, F. M.; NUÑEZ, M. B. A representação discente na pós-graduação: tramando alguns fios e perspectivas. **Revista Teias**, [S.L.], v. 23, n. 69, p. 427-437, 28 maio 2022.

ROSSIT, R. A. S.; POLETTO, P. R.; FIGUEIREDO, L. da R. U.; LOPES, K. F.; MAZZAIA, M. C. Autoavaliação como estratégia de planejamento em um programa de pós-graduação. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 29, p. 1-16, 2024.

SAMPAIO, A. V. O.; OLIVEIRA, L. A. de; SANTOS, M. F. Ensino e aprendizagem de Geografia. **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 29, n. 59, p. 360-376, 29 out. 2020.

SILVA, D. C. da; JÚNIOR, F. R. F. M.; SILVA, T. M. R.; NUNES, J. B. C. Características de Pesquisas Qualitativas: estudo em teses de um programa de Pós-graduação em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1-16, 2022.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 288 p.