

Dispositivo analítico para a elaboração de processos e produtos educacionais a partir da interlocução entre a pesquisa e a prática profissional

Eduardo dos Santos de Oliveira Braga¹ 

Ana Lúcia Rodrigues Gama Russo² 

Giselle Rôças³ 

Marcus Vinícius Pereira⁴ 

Resumo

Neste artigo, propomos um Dispositivo Analítico de Produtos e Processos Educacionais (DAPE) que emerge da prática dos autores, com experiência em Programas de Pós-graduação (PPGs). A metodologia envolveu a proposição inicial do DAPE, seguida pelo envio do material para sete docentes permanentes de diferentes PPGs da Área de Ensino, que avaliaram o DAPE e ofereceram críticas e sugestões incorporadas na sua reelaboração. O DAPE é composto por dois mapas principais – um de reflexão e outro organizacional – desenvolvidos para auxiliar na construção de PEs que estejam alinhados com a identidade do PPG e as demandas da prática profissional. O DAPE visa contribuir para que os PEs se tornem instrumentos eficazes de interação entre teoria e prática, dialogando não apenas com a literatura acadêmica, mas também com o público-alvo e o contexto específico para o qual foi idealizada sua aplicação. Ele também funciona como suporte tanto para orientandos quanto para orientadores, promovendo momentos de reflexão e de escuta ativa, incentivando uma sensibilidade ao campo da prática e uma compreensão das múltiplas camadas de desenvolvimento que um PE exige.

Palavras-chave: programa de pós-graduação; método analítico; produto educacional; atividades de ensino-aprendizagem.

Analytical device for the development of educational processes and products based on the dialogue between research and professional practice

Abstract

In this paper, we propose an Analytical Device for Educational Products and Processes (ADEP) which emerges from the authors' practice, with experience in Graduate Programs (GPs). The methodology involved the initial proposal of the ADEP, followed by the sending of the material to seven professors from different GPs in the Teaching Area, who evaluated the ADEP and provided critiques and suggestions that were incorporated into its redesign. The ADEP consists of two main maps – one for

¹ Doutor em Ensino de Ciências, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, Rio de Janeiro, Brasil. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8742-6981>. E-mail: eduardo.braga@ifrj.edu.br.

² Doutora em Ensino de Ciências, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, Rio de Janeiro, Brasil. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9763-3909>. E-mail: ana.russo@ifrj.edu.br.

³ Doutora em Ecologia, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ e na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1669-7725>. E-mail: giselle.rocas@ifrj.edu.br.

⁴ Doutor em Educação em Ciências e Saúde, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – IFRJ, Rio de Janeiro, Brasil. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ e na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8203-7805>. E-mail: marcus.pereira@ifrj.edu.br.

reflection and one organizational – developed to assist in the construction of EPs that are aligned with the identity of the GP and the demands of professional practice. The ADEP aims to help EPs become effective tools for interaction between theory and practice, engaging not only with academic literature but also with the target audience and the specific context for which its application was designed. It also serves as support for both advisors and students, promoting moments of reflection and active listening, encouraging sensitivity to the practice field and an understanding of the multiple layers of development that an EP requires.

Keywords: academic degrees; analytical method; educational materials; learning processes.

Dispositivo analítico para el desarrollo de procesos y productos educativos basados en el diálogo entre la investigación y la práctica profesional.

Resumen

En este artículo, proponemos un Dispositivo Analítico de Productos y Procesos Educativos (DAPE), que surge de la práctica de los autores, con experiencia en Programas de Posgrado (PPGs). La metodología involucró la propuesta inicial del DAPE, seguida del envío del material a siete docentes permanentes de diferentes PPGs en el Área de Enseñanza, quienes evaluaron el DAPE y ofrecieron críticas y sugerencias incorporadas en su reelaboración. El DAPE está compuesto por dos mapas principales – uno de reflexión y otro organizacional – desarrollados para ayudar en la construcción de PEs que estén alineados con la identidad del PPG y las demandas de la práctica profesional. El DAPE tiene como objetivo contribuir a que los PEs se conviertan en instrumentos eficaces de interacción entre teoría y práctica, dialogando no solo con la literatura académica, sino también con el público objetivo y el contexto específico para el cual fue diseñada su aplicación. También funciona como soporte tanto para estudiantes como para asesores, promoviendo momentos de reflexión y de escucha activa, incentivando una sensibilidad hacia el campo de la práctica y una comprensión de las múltiples capas de desarrollo que un PE requiere.

Palabras clave: posgrado; métodos didáctico-pedagógico; proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tudo começou assim

Comece pelo começo... e prossiga até chegar ao fim; então pare. Rei de Copas - Alice no País das Maravilhas.

A epígrafe, retirada do livro Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll, refere-se ao julgamento do Valete de Copas, acusado de roubar as tortas da Rainha, e ilustra bem o foco deste texto. Durante o julgamento, o Coelho Branco encontra uma carta supostamente escrita pelo prisioneiro, mas o Valete nega a autoria, argumentando que a carta não possui assinatura. Em determinado momento, o Rei ordena que a carta seja lida, e o Coelho Branco pergunta: “Por onde eu começo, Majestade?” O Rei responde: “Comece pelo começo, vá até o fim e, então, pare”. Essa orientação clara e direta serve como um guia para abordar o desenvolvimento de Produtos e Processos Educacionais (PEs) no contexto da pesquisa em ensino.

A Área 46 – Ensino, uma das 50 áreas de avaliação da CAPES, se dedica especialmente à formação de professores tanto para a educação básica quanto para o ensino superior. Cyrino, Rizzatti e Rôças (2023) ressaltam que o escopo atual da

área abrange o ensino de conteúdos específicos de diversos campos do saber, como ciências, matemática, saúde, linguagens etc., em diferentes níveis (ensino básico e superior) e modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, educação profissional, educação para o campo, entre outras). Além disso, inclui diversas abordagens tais como diversidade, gênero, inclusão e relações étnico-raciais.

Com pesquisas pautadas em uma perspectiva interdisciplinar, tornou-se comum abordar temáticas sobre desigualdades sociais, mudanças climáticas, desconfiança da população acerca da Ciência, dentre outras ao contexto do ensino. Busca-se, com isso, reflexões e proposições teórico-práticas de políticas públicas, metodologias e/ou estratégias de ensino, desenvolvimento de material didático, popularização e comunicação da ciência etc. Assim, parcela importante das pesquisas realizadas pelos Programas de Pós-Graduação (PPGs) de Ensino apresenta um caráter de bidirecionalidade, incorporando nos cotidianos das pesquisas conhecimentos advindos tanto da academia como da prática sob uma perspectiva de retroalimentação.

No caso dos PPGs da modalidade profissional, essas características permeiam a ideação e desenvolvimento dos PEs, que devem ser narrados na dissertação ou na tese de maneira clara, fundamentada, propositiva e com aderência à proposta do PPG e ao escopo da Área 46 – Ensino. O PE se configura como uma extensão prática do problema de pesquisa, dialogando não somente com a literatura acadêmica, mas especialmente, com o público-alvo e o contexto em que ele se insere.

Retomando o objetivo proposto neste artigo, ou seja, traçar reflexões e análises que possam contribuir e dirimir dúvidas sobre a construção do PE por discentes e docentes de PPGs, apontamos algumas inquietações comuns sobre o PE: atendimento aos requisitos necessários ao que se espera em um PPG; conceitos envolvidos; parâmetros utilizados para avaliá-lo; composição e estrutura; formato; etc.

A fim de dirimir essas (e outras) inquietações e dúvidas, é necessário deter a leitura e o entendimento sobre os documentos orientadores elaborados pela Área 46 – Ensino da CAPES e os documentos específicos do PPG sobre construção e avaliação dos PEs. Além disso, consideramos fundamental a elaboração do Estado do Conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014; Vosgerau; Romanowski, 2014) não apenas sobre a parte teórica da pesquisa, mas também sobre a parte prática, ou seja,

os PEs, evidenciando outras produções que se relacionam, distinguem ou assemelham ao que é proposto.

Portanto, uma concepção holística da pesquisa em PPGs profissionais demanda uma revisão sistemática da literatura⁵ acerca do tema e outra dos PEs, além de uma articulação com o referencial teórico-metodológico e uma descrição detalhada das etapas de concepção, elaboração, aplicação, validação e, finalmente, análise do PE (Rôças *et al.*, 2020). Não se pode perder de vista que

a função de um PE desenvolvido em determinado contexto sócio-histórico é servir de produto interlocutivo a professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 2).

Outro aspecto importante: a qualidade de um PE e seu caráter inovador. A inovação é um elemento importante e está relacionada a fatores como a complexidade, impacto, aplicabilidade e aderência (Brasil, 2019a). Para a Área de Ensino, a inovação está relacionada à originalidade ou ao ineditismo da pesquisa ao abordar temas pouco explorados ou desenvolver novos PEs (Brasil, 2019a, b). Por conseguinte, é necessária a reflexão sobre o grau do caráter inovador de um PE e se todo PE pode ou não ser considerado uma inovação. Nessa linha, trazemos o conceito de remixagem, processo em que se combina, modifica e/ou reinterpreta PEs para criar um novo e original, que expande ao se reapropriar e ressignificar elementos de PEs existentes (Rizzatti *et al.*, 2020). Trata-se de um processo criativo e inovador que permite dialogar com produções técnicas anteriores – em nada diferente da prática de pesquisas teóricas a partir da remixagem de produções bibliográficas existentes para gerar novos conhecimentos – que não pressupõe só copiar ou replicar, mas sim reinterpretar, ressignificar e expandir visando à inovação e à relevância no contexto de remixagem. Infelizmente, esse processo é pouco utilizado pela ilusão de que criar algo “completamente novo e a partir do zero” define a originalidade e a validade do PE, o que não é necessariamente verdade.

Além disso, a abrangência e a capacidade de replicação do PE devem ser cuidadosamente analisadas, considerando a sua relevância e impacto social. Um PE é desenvolvido no contexto de uma pesquisa para um nível e modalidade de ensino e com endereçamento definido (público-alvo), assim, a aplicação de um PE em

⁵ A revisão sistemática da literatura pode se configurar como um levantamento bibliográfico (mestrado) ou do estado do conhecimento (doutorado).

diferentes situações requer apropriação e recontextualização, que também devem ser levadas em conta ao se analisar o seu caráter inovador.

É recorrente entre pesquisadores da área de Ensino que atuam na modalidade profissional buscar constantemente uma melhor compreensão e aprimoramento da pesquisa e desenvolvimento dos PEs e, justamente por isso, neste artigo trazemos a proposição de um Dispositivo Analítico de Produtos e Processos Educacionais (DAPE) para acompanhamento e avaliação de PEs a partir de reflexões sobre a interlocução entre a pesquisa e a prática profissional. Espera-se também que esse dispositivo embase orientandos e orientadores durante o processo de desenvolvimento do PE, ampliando os momentos de reflexão, de escuta ativa dos sujeitos envolvidos, de sensibilidade ao campo da prática e da compreensão das múltiplas camadas de desenvolvimento que um PE demanda.

Como chegamos a um Dispositivo Analítico

Os PEs passaram a ter um papel relevante na área acadêmica, especialmente a partir da criação dos Mestrados Profissionais (Brasil, 1995, 2009) e dos primeiros cursos após a criação da Área 46 em 2000, originalmente denominada Ensino de Ciências e Matemática e renomeada como Ensino em 2011, e mais intensamente com a criação dos Doutorados Profissionais (Brasil, 2017, 2019b), sendo os primeiros cursos aprovados em 2018 e ofertados a partir de 2019 (sendo o nosso, um dos quatro primeiros aprovados nesse início). A metodologia aplicada foi de natureza qualitativa, que, conforme Flick (2009), busca assegurar a adequação dos métodos e teorias ao contexto da pesquisa, não se limitando a fenômenos excepcionais ou que demandem um quantitativo amostral extenso, permitindo a inclusão das perspectivas dos participantes e, conseqüentemente, sua diversidade. Além disso, prioriza a reflexividade do pesquisador e da pesquisa, aliada a uma variedade de abordagens e métodos.

Assim, a ideia e a necessidade de desenvolvimento do DAPE surgem da prática dos autores deste artigo, como docentes de um PPG da modalidade profissional criado em 2007, e que atuam em disciplinas voltadas à reflexão do campo da prática profissional. Três de nós quatro somos oriundos de mestrados e/ou doutorados profissionais. Nosso programa iniciou com nota 3 e alcançou nota 5 nas duas últimas avaliações quadrienais empreendidas pela CAPES. Desta maneira, as vivências,

reflexões e discussões com colegas do nosso e de outros PPGs, bem como as interlocuções com estudantes em sala de aula e com integrantes de nossos grupos de pesquisa⁶, nos levaram à proposição do DAPE para subsidiar o processo de desenvolvimento e avaliação do PE, o qual está composto por um mapa de reflexão e um organizacional.

A partir da primeira versão do DAPE, ele foi encaminhado para sete docentes permanentes de distintos PPGs da Área de Ensino para que o avaliassem e emitissem críticas e sugestões. De maneira geral, todos entenderam a necessidade e importância dessa ação, propondo novas reflexões, alterações e ajustes. Após a leitura e escuta ativa dos questionamentos e reflexões sugeridas pelos especialistas, partimos para a reelaboração do dispositivo, obtendo-se como resultado os mapas apresentados a seguir que, juntos, constituem o DAPE.

Contribuições sobre o Produto ou Processo Educacional

A produção de PEs nos PPGs na Área de Ensino tem sido tema de debate e análise por diversos autores, que investigam tanto os desafios quanto as possibilidades pedagógicas e sociais que esses produtos representam. Freitas (2021) ressalta que os PEs não devem ser tratados como meros apêndices das dissertações e teses, mas como elementos centrais que articulam teoria e prática, apresentando soluções reais para as questões identificadas no contexto educacional específico do pesquisador – discente do PPG. A CAPES, por meio da Área 46 – Ensino, reforça a importância dessa integração ao enfatizar que os PEs devem contribuir significativamente para a prática docente e para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas (Brasil, 2019a).

Segundo Mendonça *et al.* (2022), o PE é mais do que uma produção acadêmica – ele é um processo de constante interação entre o conhecimento teórico e as práticas docentes. Nesse sentido, o PE precisa ser construído de modo a permitir adaptações e releituras, alinhando-se ao que Rizzatti *et al.* (2020) chamam de interlocução produtiva, em que o PE é um recurso que transcende o campo acadêmico e contribui diretamente para o ensino, sendo acessível a professores e alunos em diversas realidades educacionais.

⁶ CAFE – Omitido para avaliação

O Documento da Área de Ensino (Brasil, 2019a) também destaca que os PPGs devem estimular o desenvolvimento de PEs que respondam às problemáticas cotidianas do ensino. Esse é um ponto reforçado por Araújo-Jorge, Sovierzoski e Borba (2017) ao argumentarem que o ensino deve ir além dos paradigmas tradicionais, incluindo abordagens que incentivem a inovação e a reflexão crítica sobre as práticas educativas. Essa perspectiva “fora da caixa” enfatiza que os PEs devem abordar questões relevantes para a sociedade contemporânea, como desigualdades sociais e mudanças climáticas, que têm impacto direto na educação.

Freitas (2021) aponta que a produção de PEs no contexto dos PPGs de Ensino não é apenas uma extensão da pesquisa acadêmica, mas sim um exercício reflexivo e prático que se alinha às exigências do programa e às necessidades do contexto escolar. Para que o PE atinja seu potencial, é fundamental que ele seja desenvolvido em diálogo constante com as demandas e desafios da sala de aula (ou de outro espaço da prática profissional em ensino), um conceito que é também reforçado por Cyrino, Rizzatti e Rôças (2023), ao defenderem que a Área 46 de Ensino é marcada pela interdisciplinaridade e pelo compromisso com a formação de professores em diversos níveis. Elas destacam que o PE, ao articular conteúdo teórico com práticas pedagógicas, auxilia na formação docente e na promoção de uma educação que responda aos desafios sociais e educacionais atuais.

Para Mendonça *et al.* (2022), um dos aspectos críticos do desenvolvimento do PE é que ele deve ser embasado em teorias educacionais sólidas e, ao mesmo tempo, adaptável às diversas realidades e contextos educacionais. Isso envolve uma análise cuidadosa do que se denominam estrutura e aderência do PE, considerando tanto os fundamentos teóricos quanto as metodologias práticas que permitem a sua aplicação em contextos distintos. Segundo os autores, essa abordagem possibilita que o PE funcione como um instrumento de transformação, especialmente quando associado a práticas pedagógicas inovadoras e a uma comunicação acessível e atraente para o público-alvo.

Cabe destacar ainda que os desafios enfrentados na construção do PE vão além de sua concepção e implementação, abrangendo também a sua validação e replicação em diferentes contextos. Rizzatti *et al.* (2020) observam que o processo de validação dos PEs requer um planejamento rigoroso, que garanta sua efetividade e relevância para a prática educacional. A CAPES, no relatório do grupo de trabalho

sobre produção técnica (Brasil, 2019c), também enfatiza que os PEs devem ser avaliados de forma a verificar seu impacto e aplicabilidade, assegurando que cumpram o papel transformador e educacional esperado. Esse processo de avaliação e validação é considerado por Freitas (2021) como um ponto importante para a consolidação dos PEs, pois garante que eles possam atender não somente às expectativas acadêmicas, mas também às necessidades reais da prática pedagógica.

No entanto, Mendonça *et al.* (2022) alertam que um dos principais desafios para os pesquisadores é a dupla função que o PE assume, devendo ser acadêmico e, ao mesmo tempo, acessível. Essa necessidade de combinar rigor científico com uma linguagem compreensível para públicos não especializados torna o processo de construção do PE complexo e, por vezes, exaustivo. Para superar esse desafio, esses autores sugerem que os PEs sejam desenvolvidos sob uma perspectiva dialógica, em constante interação com os possíveis usuários, o que inclui professores, alunos e demais profissionais do ensino.

Ainda que a função social dos PEs seja amplamente discutida na literatura e considerada um dos principais pilares de sua concepção, Freitas (2021) afirma que eles têm como propósito não apenas aprimorar a prática docente, mas também fomentar uma educação mais inclusiva e conectada com o cotidiano dos estudantes. Essa visão é corroborada por Araújo-Jorge, Sovierzoski e Borba (2017), que veem os PEs como instrumentos que podem contribuir para a democratização do conhecimento ao promoverem o acesso a conteúdos científicos e pedagógicos de maneira clara e prática. Os autores defendem que os PEs, ao incorporarem temas como inclusão e diversidade, ampliam as possibilidades de engajamento dos alunos, promovendo um ensino que reflete a realidade social e cultural dos estudantes.

Ainda nesse contexto, Rôças *et al.* (2020) enfatizam que os PEs devem ser desenvolvidos de forma a respeitar a diversidade cultural, étnica e social dos sujeitos, promovendo um ensino que seja sensível às suas necessidades e experiências. Cyrino, Rizzatti e Rôças (2023) argumentam que os PEs, ao abordarem temas como relações étnico-raciais e inclusão, contribuem para uma formação cidadã, incentivando os alunos a refletirem sobre seu papel na sociedade e a desenvolverem uma visão crítica sobre as questões contemporâneas.

A análise dos estudos sobre PEs na Área 46 revela que sua construção exige um equilíbrio cuidadoso entre rigor acadêmico, aplicabilidade prática e



responsabilidade social. Freitas (2021) e Rizzatti *et al.* (2020) destacam que os PEs, quando desenvolvidos de forma colaborativa e reflexiva, têm o potencial de promover uma educação mais significativa e transformadora. No entanto, a sua implementação enfrenta desafios práticos, especialmente no que diz respeito à sua acessibilidade e adaptabilidade a diferentes contextos.

Para aprofundar essa discussão, apresentamos o Quadro 1 que sintetiza as principais contribuições e aspectos críticos relacionados aos PEs a partir de Mendonça *et al.* (2022) e, em especial, Freitas (2021). Esse quadro se configura como um instrumento de referência para uma compreensão mais aprofundada das diversas dimensões que permeiam a construção de um PE, evidenciando a importância da análise crítica e reflexiva nesse processo. Assim, busca-se transcender a mera formalidade do PE e conectar as especificidades do que é produzido ao que está implícito em sua concepção, promovendo uma discussão que dialogue com os desafios contemporâneos da educação.

Quadro 1: Análise da dimensão e do eixo para produtos e processos educacionais.

DIMENSÃO	EIXO	SÍNTESE ANALÍTICA
Semântica	Conceitual	A dimensão semântica foca na clareza e na coerência das mensagens transmitidas, enquanto o eixo conceitual estrutura o conteúdo com base em uma análise dos temas e do perfil do público. A integração desses dois aspectos contribui para a elaboração de um PE que é tanto informativo quanto pedagogicamente eficiente, atendendo tanto aos objetivos comunicacionais quanto educacionais.
Sintática	Comunicacional	A dimensão sintática foca na estrutura visual e simbólica que facilita a decodificação da mensagem, enquanto o eixo comunicacional abrange a escolha do meio mais apropriado para entregar essa mensagem, considerando o contexto e o público. Ambos, quando articulados, promovem um PE mais compreensível, assegurando que a comunicação seja adequada ao conteúdo, propósito educativo e público-alvo.
Pragmática	Didático-Pedagógico	A dimensão pragmática assegura que o material tenha uso funcional e relevante, enquanto o eixo didático-pedagógico estrutura o ensino e orienta metodologicamente o aprendizado. Juntos, promovem um PE que não apenas se aplica ao contexto, mas também possui uma estrutura pedagógica sólida para guiar o processo de ensino-aprendizagem.
Estética	Funcional	A dimensão estética trata da atratividade e da conexão emocional com o público, enquanto o eixo funcional integra esses elementos visuais ao propósito prático do material, conferindo-lhe eficiência e acessibilidade. Juntos, esses dois

		aspectos garantem que o PE seja não só visualmente interessante, mas também efetivo na comunicação de seu conteúdo e propósito educacional, maximizando a adesão e o impacto.
--	--	---

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Freitas (2021) e Mendonça *et al.* (2022)

Sintetizando, os PEs são processos dinâmicos de aprendizagem e reflexão que buscam responder às demandas da prática profissional e promover uma educação que seja relevante e significativa para todas as pessoas envolvidas. Com esse quadro em mente, podemos aprofundar a análise das discussões críticas sobre a produção de PEs na área de Ensino, considerando as contribuições de diversos autores e as implicações práticas e sociais. Nesse contexto, torna-se essencial explorar as dimensões da análise e reflexão no desenvolvimento do PE, que nos permitirá compreender melhor os dispositivos voltados para a análise crítica e reflexiva da elaboração de PEs proposta na próxima seção.

Análise da Elaboração de Produtos ou Processos Educacionais

Nesta seção, trazemos uma análise construída sobre a base de um dispositivo que integra múltiplas perspectivas teóricas, incluindo a abordagem atribuída por Freitas (2021) e Mendonça *et al.* (2022). O potencial do DAPE está voltado para a análise crítica e reflexiva da elaboração de um PE, que tem como objetivo promover uma leitura dos dados coletados, buscando não apenas descrevê-los, mas também interpretá-los à luz de aportes teóricos e metodológicos. O uso do dispositivo permite evidenciar as particularidades das interações entre sujeitos, espaços de aprendizagem e os processos de ensino, com ênfase em como os elementos culturais e sociais influenciam a construção de um PE.

Desta forma, partimos da posição de centralidade do PE, elencando cinco categorias diretivas que auxiliam no processo de sua elaboração, a saber: (i) objetivos e propósito; (ii) características e alinhamento com o contexto acadêmico; (iii) clareza e compreensão; (iv) estratégias de implementação e disseminação; (v) avaliação. Para organizar essas reflexões, formulamos perguntas norteadoras para cada uma dessas categorias, identificadas por um código de cor que representa as distintas etapas do percurso de desenvolvimento e reflexão do PE. No Quadro 2, as categorias são apresentadas com perguntas orientadoras acompanhadas de sinopses.

Quadro 2 - Categorias diretivas, perguntas orientadoras e sinopse para a elaboração de um processo ou produto educacional.

Categorias Diretivas	Perguntas Orientadoras	Sinopse
Objetivos e propósito (CD1)	A pergunta de pesquisa está conectada com a prática profissional do pós-graduando?	Garante a vinculação da pesquisa às experiências profissionais do pesquisador.
	Qual é o objetivo da pesquisa?	Define o foco central da investigação, orientando o desenvolvimento do PE.
	Qual é o objetivo pedagógico do PE?	Delimita as metas específicas sobre os aspectos pedagógicos do PE, essencial para o planejamento da sua estrutura.
	Para quem construiu a escrita do PE?	Reflete sobre o público-alvo para o qual o PE é elaborado e como ele será apresentado e utilizado.
Características e alinhamento com o contexto acadêmico (CD2)	O PE tem aderência ao escopo da Área de Ensino, à área de concentração e à linha de pesquisa do Programa?	Verifica a sintonia do PE com a Área de Ensino e o Programa.
	O PE tem artefatos? Quais? São, realmente, artefatos?	Questiona a produção de materiais ou recursos auxiliares, mas que são importantes para a elaboração ou utilização do processo ou produto educacional.
	Quais são as contribuições do PE para o público a quem ele se destina?	Explora como o PE será útil para o público específico.
Clareza e compreensão (CD3)	Com quem elaboro a pesquisa e o desenvolvimento do PE?	Aborda a importância de identificar a presença de distintos sujeitos que colaboram no processo do desenvolvimento da pesquisa e do PE.
	É um produto ou processo educacional?	Reflete sobre a natureza do que está sendo construído (produto ou processo).
	Quais são as principais características do PE?	Incentiva a capacidade de explicar o PE de forma completa e concisa de forma todas as dimensões de um PE.
Estratégias de implementação e disseminação (CD4)	Como implementar o PE?	Envolve o planejamento de etapas e recursos necessários para colocar o PE em prática.
	Como divulgar o PE?	Trata das estratégias de comunicação e compartilhamento do PE com o público-alvo inicial, em especial quando for um processo educacional.
Avaliação (CD5)	Quais são os impactos do PE para o pós-graduando?	Reflete sobre o crescimento pessoal e profissional esperado pelo pesquisador.
	Quais são os impactos do PE para o público-alvo a quem ele se destina?	Investiga como o PE influenciará o público-alvo.
	Como avaliar o PE?	Propõe estratégias, critérios e instrumentos para medir a qualidade PE junto ao público-alvo.
	Como validar o PE?	Define instâncias e que garantirão a validade do PE em contexto específico.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

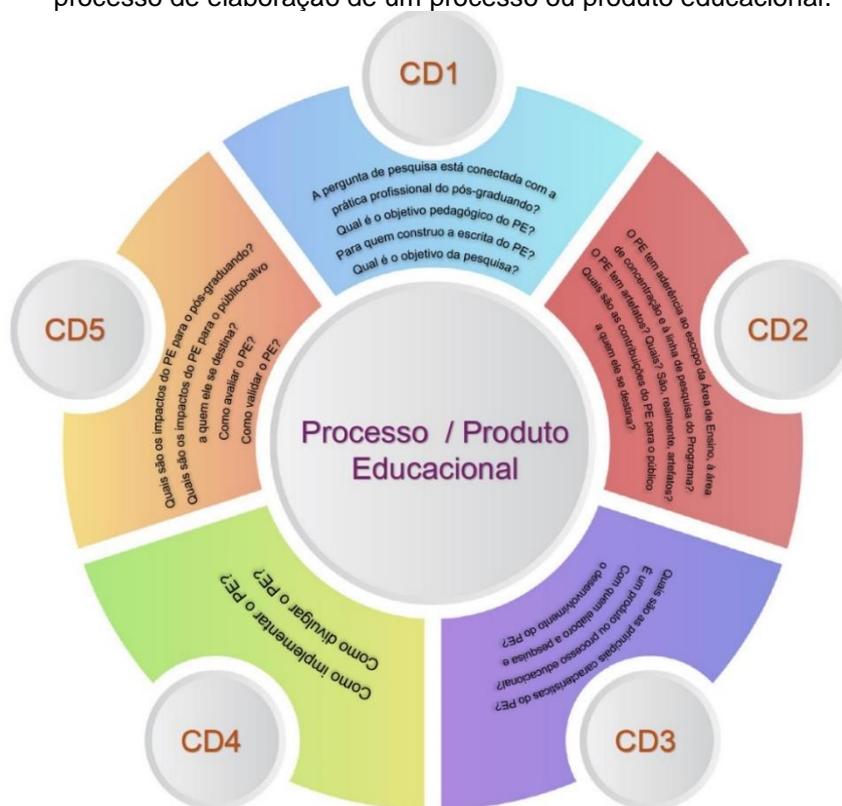
No entanto, vale ressaltar que essas categorias não são apartadas, pois as questões se inter-relacionam, refletindo a natureza complexa e integrada do processo de construção de um PE. Portanto, elas se sobrepõem porque o desenvolvimento de um PE é um processo interconectado e dinâmico. Por exemplo, a clareza na definição dos objetivos do PE tem impacto direto na forma como ele será implementado e

avaliado. Da mesma maneira, a sua validação depende da clareza com que ele é explicado e de seu alinhamento com o contexto acadêmico. Assim, a natureza não disjunta dessas categorias e reflete a complexidade do processo de pesquisa e desenvolvimento de um PE.

DAPE – Dispositivo Analítico de Produtos ou Processos Educacionais

A partir das categorias diretivas apresentadas anteriormente, operacionalizamos o DAPE, composto de dois mapas: um de reflexão e outro organizacional. O mapa de reflexão (Figura 1) é a ilustração das categorias diretivas e tem como objetivo apoiar a construção do PE ao longo do desenvolvimento de dissertações ou teses em PPGs profissionais da área de Ensino. Por meio de um conjunto de perguntas estratégicas, o mapa busca orientar uma reflexão cuidadosa sobre diversos aspectos essenciais para a criação, implementação, avaliação e disseminação do PE. Essas questões são centrais para que o discente e o docente, em colaboração, compreendam as diferentes etapas do processo de desenvolvimento do PE, da concepção à análise dos impactos.

Figura 1 - Mapa de reflexão contendo as categorias diretivas (CD) e perguntas orientadoras do processo de elaboração de um processo ou produto educacional.



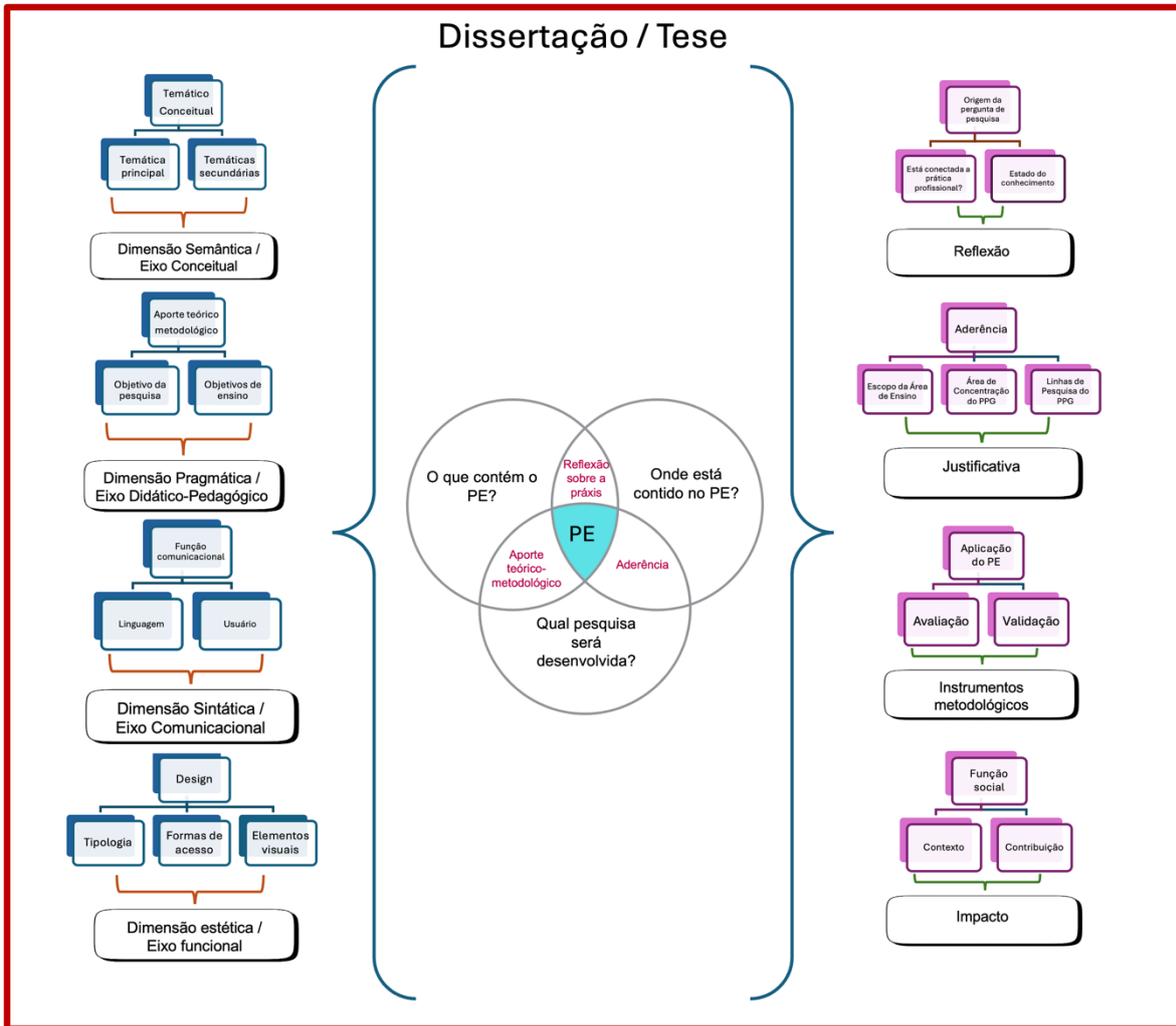
Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

A Figura 1, portanto, apresenta um panorama das categorias centrais para a construção do PE, explorando a estrutura organizacional por meio de questões que auxiliam a refletir sobre diferentes dimensões do PE. Nessa primeira etapa, a reflexão se concentrou em um conjunto de categorias que, embora conectadas, têm como intencionalidade organizar o pensamento crítico sobre a proposta de intervenção educacional, seu desenvolvimento, e as etapas de disseminação e validação.

O segundo componente do DAPE é o mapa organizacional (Figura 2), que aprofunda a análise teórico-metodológica ao propor uma investigação detalhada dos elementos estruturais do PE. Esse mapa não apenas incorpora seus fundamentos teóricos e metodológicos, como também examina sua configuração, sua adequação ao contexto acadêmico e seu papel social no exercício profissional do discente. Enquanto o mapa de reflexão (Figura 1) oferece uma oportunidade de (re)construção da base conceitual do PE, o organizacional (Figura 2) foca em como esses conceitos são concretizados na prática profissional e se articulam com o cenário mais amplo de pesquisa e docência. A parte central do mapa organizacional considera pontos essenciais durante o processo de construção, considerando as distintas camadas teórico-metodológicas (lado esquerdo) e aspectos relacionados à aderência e contexto de desenvolvimento (lado direito).

Baseando-se nas reflexões de Rizzatti *et al.* (2020), Rôças *et al.* (2020), Freitas (2021) e Mendonça *et al.* (2022) – afinal, sim, nós remixamos – além das experiências acumuladas pelos autores, o mapa organizacional foi estruturado em torno de três eixos principais que se relacionam diretamente com as reflexões trazidas pelo mapa de reflexão, são eles: (1) O que contém o PE?; (2) Onde está inserido o PE?; (3) Qual pesquisa será desenvolvida? Esses três eixos centrais são interdependentes e apresentam interseções que ressaltam a importância de articular teoria, metodologia, conteúdo, contexto e prática profissional. O PE emerge precisamente nessa interseção dos três eixos, destacando como esses elementos se conectam e se influenciam mutuamente, e é justamente na interseção, sob uma abordagem integral e holística, que se consolida o PE.

Figura 2 - Mapa organizacional para orientar a elaboração de um processo ou produto educacional, considerando os três eixos de concepção do PE suas respectivas camadas.



Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Eixo 1 – O que contém o PE?

O primeiro eixo explora o conteúdo, dividindo-se em categorias específicas que orientam na construção das distintas camadas que compõem um PE. A primeira camada temático-conceitual correlaciona as bases conceituais e temáticas que sustentam o PE. A definição da temática principal e das temáticas secundárias é importante para que se mantenha foco e coerência, alinhando o PE ao campo de estudo pertinente. Essa camada se alinha à Dimensão Semântica / Eixo Conceitual ao garantir a necessidade da clareza e a coesão dos conceitos trabalhados, bem como dos aportes teóricos utilizados.

A segunda camada está relacionada ao aporte teórico-metodológico, pilar do desenvolvimento de um PE a partir de uma pesquisa de mestrado ou de doutorado.

Essa camada extrapola o elo entre teoria e prática, pois deve considerar quais caminhos metodológicos serão assumidos para atender, ao mesmo tempo, aos objetivos de pesquisa e aos objetivos de ensino (pedagógicos) do PE – aspecto essencial em nosso entendimento, já que era apontado como uma fragilidade no início da modalidade profissional. Neste momento há a necessidade de reflexão de dois conjuntos distintos de objetivos: os objetivos da pesquisa e suas relações com as etapas metodológicas de coleta e análise de dados; e os objetivos do PE com foco no ensino, mais pedagógico. Essa camada se alinha à Dimensão Pragmática / Eixo Didático-Pedagógico ao estabelecer uma conexão entre o conteúdo do PE e sua aplicabilidade no espaço da prática profissional de ensino.

A terceira camada aborda os aspectos relacionados à função comunicacional do PE, enfatizando as escolhas de formato, linguagem e canal de comunicação. O PE pode se materializar em texto, imagem, áudio, vídeo, ou a conjugação desses, e assumir diferentes tipologias de acordo com as diretrizes da Área de Ensino. Essas escolhas precisam refletir a intenção pedagógica e a acessibilidade ao público-alvo, e ainda levar em consideração um modelo mais complexo e atual de comunicação. Para além do ultrapassado modelo emissor-mensagem-receptor, considera-se um processo interativo e dinâmico em que emissor e receptor têm papéis mais flexíveis, frequentemente se alternando ao longo do circuito da comunicação descentralizada e participativa, mais fluida e menos hierárquica.

Nesse modelo comunicacional, todas as pessoas podem contribuir e influenciar mensagens, especialmente o receptor (usuário imaginado no endereçamento do PE). Essa camada se alinha à Dimensão Sintática / Eixo Comunicacional ao garantir que a linguagem escolhida para o PE seja coerente, ao mesmo tempo, com os objetivos de comunicação e de ensino. Aqui, nos apropriamos do conceito de endereçamento trazido por Ellsworth (2001) ao pensar o cinema na educação para o PE, indagando: Quem o PE pensa que são seus usuários? Quem o PE quer que seus usuários sejam? Ainda que haja muitas possibilidades de quem são esses usuários público-alvo do PE, eles nunca são, apenas ou totalmente, quem os idealizadores pensam que eles são, e, da mesma forma, o PE também não é exatamente o que ele pensa que é. Assim, o endereçamento assume importância nessa camada, especialmente porque é um conceito nem sempre levado em conta, em uma crença ilusória de uma suposta

universalidade do PE que não considera o contexto e as particularidades dos interlocutores.

A quarta e última camada está relacionada ao design e composição do PE, incluindo a tipologia do material, as formas de acesso e os elementos visuais. Retoma aspectos da dimensão estética /eixo funcional do PE, que considera como ele será apresentado de maneira visual e de que forma os usuários interagirão com ele. Isso tem sido mais comum para os PEs no âmbito de doutorados profissionais em função da maior permanência e exposição temporal ao campo da pesquisa. Nesses casos, um dilema surge em relação à forma como esse PE será materializado e disponibilizado, por exemplo, em um repositório da instituição ofertante do PPG ou mesmo o EduCapes. Nosso encaminhamento tem sido na reflexão sobre o que queremos compartilhar do PE: as etapas a serem reproduzidas? os resultados a serem divulgados? Essa reflexão se faz necessária pois nem sempre a materialidade do PE coincide com a de sua disseminação – se o PE, por exemplo, é um livro, um áudio ou um vídeo, a disseminação pode equivaler à sua materialidade, por outro lado, se o PE é, por exemplo, um evento ou um clube de ciências, haverá necessidade de materializar algo para sua disseminação. Essa necessidade em geral não é levada em conta no primeiro caso, ainda que seja possível disseminar não necessariamente a materialidade equivalente ao PE, como um vídeo ser disseminado por meio de um livro que traz os resultados da pesquisa de sua exibição, ou como um livro ser disseminado por meio de um episódio de *podcast* que divulga seu teor – muitas são as possibilidades, desde que elas guardem relação com a pesquisa de mestrado ou de doutorado, e as diretrizes da Área 46 – Ensino. Além disso, a disseminação deve alcançar diversos segmentos da sociedade, especialmente em espaços de atuação dos egressos, por diferentes meios e formatos de comunicação e popularização da ciência.

Eixo 2 – Onde está inserido o PE?

No segundo eixo são abarcados os aspectos da inserção do PE no contexto acadêmico e profissional, bem como os objetivos propostos. Primeiramente, temos a camada Reflexão, que remete a uma análise sobre a problemática da pesquisa e do PE. Ela deve estar conectada tanto a prática profissional do pós-graduando para ter relevância acadêmica e pessoal em seu desenvolvimento, quanto ao estado do conhecimento, essencial para identificar as lacunas do tema e dos PE já elaborados.

A segunda camada é a da justificativa e aderência. A pesquisa e o PE necessitam estar contidos no escopo da Área 46 – Ensino, evitando sobreposição com temáticas da educação, da saúde coletiva, da sociologia e de outros campos do conhecimento. É preciso reforçar a todo instante e não perder de vista que nossas pesquisas devem ser sobre o “Ensino de”, e não tomar o ensino como contextual apenas – o objeto de pesquisa deve residir no ensino. Exemplificamos: uma pesquisa sobre o desenvolvimento de um repositório para materiais educativos textuais e que traz referenciais teórico-metodológicos da computação e da biblioteconomia explicitamente não tem um objeto circunscrito ao campo do “Ensino de”; diferentemente de uma pesquisa em que se busca entender como estudantes aprendem ou como professoras (es) ensinam utilizando um repositório de materiais educativos textuais tomando por base referenciais teórico-metodológicos do ensino. Compreendida essa distinção, nos debruçamos sobre a relação do PE com a área de concentração e a linha de pesquisa do PPG a fim de garantir a sua aderência ao programa em que foi desenvolvido.

A terceira camada, instrumentos metodológicos, está relacionada a aplicação do PE, a qual deve ocorrer no contexto real da prática profissional. No caso do mestrado profissional, esta aplicação é mais simplificada e objetiva análise mínimas para identificar se o PE proposto tem potencial para atender as demandas iniciais. Deve ainda prever uma avaliação junto aos sujeitos da pesquisa e passar por uma instância de validação, a banca final de defesa. Para pesquisas que são fruto de um doutorado profissional é essencial que este PE tenha uma exposição prolongada no tempo e cenário da pesquisa. Desta forma, o PE pode ser aplicado e replicado, ser avaliado e validado em contexto real da prática. Aqui é importante destacar que uma instância de validação deve ser realizada no âmbito do desenvolvimento da pesquisa e a outra pela banca de defesa final da Tese.

A quarta e última camada remete e reforça a conexão com a função social do PE, que considera o contexto em que se insere e sua contribuição para a democratização do ensino e a transformação social. Em outras palavras, o PE deve ir além do propósito acadêmico, refletindo seu impacto prático e promovendo mudanças concretas em termos de democratização do ensino e transformação social.

Eixo 3 – Qual pesquisa será desenvolvida?

O terceiro eixo reside na pesquisa a ser desenvolvida e remete, a todo instante, ao fato de que o PE elaborado no seio dos PPGs da Área 46 – Ensino são fruto de uma pesquisa acadêmica com demandas que emergem do contexto da prática profissional do pós-graduando. Tais reflexões garantem que o PE não seja um exercício teórico isolado, mas sim embasado em experiências práticas concretas, capazes de refletir o ambiente educacional, evidenciando que seu desenvolvimento está inserido em um projeto maior de pesquisa, que busca contribuir para a formação acadêmica do discente profissional pesquisador e para o avanço das práticas pedagógicas.

A concepção do DAPE com dois componentes – mapa de reflexão (Figura 1) e mapa organizacional (Figura 2) – se deu a partir da necessidade de que para estruturar o desenvolvimento do PE devem ser considerados tanto os elementos teóricos quanto os práticos, ancorando-o em reflexões que partem da atuação profissional do pós-graduando e apartando-o de uma perspectiva tecnicista.

Diferentes formas de aplicação incluem, por exemplo, o desenvolvimento de um PE voltado para a formação continuada de professores de matemática, no qual a problemática identificada está relacionada à dificuldade de integração de tecnologias digitais no ensino. Ao delimitar a temática principal — integração de tecnologias digitais — e temáticas secundárias — métodos de avaliação e práticas colaborativas —, o pesquisador pode definir o aporte teórico-metodológico e as melhores estratégias para linguagens e canais de comunicação (uso de videoaulas, plataformas interativas etc.), garantindo que o PE tenha impacto real e seja acessível ao público-alvo. Dessa forma, a Figura 2 oferece uma continuidade à Figura 1, proporcionando uma visão holística sobre o desenvolvimento de um PE, integrando teoria, prática e reflexão crítica. Juntas, essas figuras constituem o DAPE com o objetivo de ser um instrumento de reflexão e análise tanto para o planejamento quanto para a execução da pesquisa, servindo como uma base para a criação de PEs que respondam às demandas contemporâneas do campo de ensino e aprendizagem.

E chegamos até aqui

Produzir uma dissertação ou tese exige, por si só, um exercício acadêmico e cognitivo significativo: como desenvolver algo que tenha relevância científica e social



para além de quem o concebeu? Acrescenta-se a isso, para a Área de Ensino, a obrigatoriedade de um PE associado à pesquisa, mantendo o rigor acadêmico e o alinhamento à proposta do PPG, que deve adotar uma linguagem e um formato acessíveis para aqueles que, pelo menos naquele momento, não fazem parte do meio acadêmico. Esse é um desafio considerável e é justamente uma das diferenças entre a dissertação ou a tese e o PE: para quem cada um é endereçado.

Nesse sentido, o PE não pode ser visto como um simples apêndice do texto monográfico concretizado na dissertação de mestrado ou na tese de doutorado, mas como uma resposta concreta a questões motivadoras, nascidas da reflexão, autocrítica e dos questionamentos que o pós-graduando encontra ou encontrou anteriormente em sua prática docente e que carrega como um incômodo que se transformará em seu problema de pesquisa.

Trata-se de um recurso que deve, de forma clara, coesa e objetiva, apoiar tanto a própria prática profissional no campo do “Ensino de” quanto às práticas de outros colegas, oferecendo abordagens diferenciadas que promovam uma maior relevância nos conteúdos científicos, além de estabelecer vínculos com o cotidiano dos alunos. O PE visa dar significado social ao cotidiano do ensino, buscando, essencialmente, conectar o humano ao processo educativo e resgatar a centralidade dos professores neste processo. Não se pode perder de vista que a modalidade profissional da pós-graduação tem por objetivo refletir sobre o cotidiano da prática e sobre soluções para as questões que a impactam. Por isso, o PE deve ser fruto de um estudo ancorado em referenciais teóricos que balizem os objetivos didático-pedagógicos que permeiam sua construção. Ao avaliá-lo e analisá-lo à luz de metodologias de ensino e de pesquisa, e à luz de consultas àqueles que farão uso do material produzido, respeita-se o essencial, pois a devolutiva deve ir ao encontro das expectativas de respostas à questão que originou sua construção.

Desta forma, neste artigo, temos como premissa básica não apontar um caminho a ser seguido *ipsis litteris*, afinal respeitamos a diversidade dos 92 PPGs profissionais com seus 110 cursos (91 mestrados e 19 doutorados) da Área 46 – Ensino. Há uma variedade de PEs a serem propostos até mesmo em relação ao quesito regionalidade, mas, guardadas as devidas proporções, espera-se que essa leitura ilumine outras possibilidades de avaliação e análise dos PEs sob outras perspectivas.

Insistimos que a dinamicidade e a constante evolução do conhecimento que mais se assemelham às sequências de *loopings* de uma montanha russa após a queda vertiginosa, não nos permite dizer que a proposta do DAPE aqui apresentada seja determinante e final. Muito pelo contrário, é a partir desse dispositivo que se espera que o olhar sobre e para os PEs sempre amplie e redefina caminhos e estratégias. É na mudança a partir da reflexão crítica e nas trocas de pareceres que o conhecimento se constrói e se consolida. Agora, esperamos ser remixados por outras pessoas, pesquisadoras da Área de Ensino, que podem apresentar resultados da aplicação do DAPE ou até mesmo componham as Figuras 1 e 2 que o constituem em uma nova imagem remixada da operacionalização do DAPE feita por quem tem maior habilidade para o design. Nos rebobinem e nos remixem. Estamos à disposição!

Agradecimentos

Aos doutorandos das turmas de 2022, 2023 e 2024 do PROPEC. Aos integrantes do grupo de pesquisa CAFE e GPTEC. Aos docentes que atuaram como validadores do dispositivo. Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Referências

ARAÚJO-JORGE, T. C.; SOVIERZOSKI, H. H.; BORBA, M. de C. A área de ensino após a avaliação quadrienal da CAPES: reflexões fora da caixa, inovações e desafios em 2017. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Curitiba, v. 10, n. 3, p. 1-15, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/7744>. Acesso em: 03 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área – Ensino**. Brasília: MEC/Capes, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília: MEC/Capes, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Produção Técnica – Grupo de Trabalho**. Brasília: MEC/Capes, 2019c.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais. Brasília: MEC/Capes, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília: MEC/Capes, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995**. Determina a implantação na CAPES de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. Brasília: MEC/Capes, 1995.

CYRINO, M. C. de C. T.; RIZZATTI, I. N.; RÔÇAS, G. Os desafios da Área de Ensino: “é caminhando que se faz o caminho”. **Bolema**, Rio Claro, v. 37, n. 76, p. i-xvi, ago. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/9CBSghhNk3krLDZWvfgNkQH>. Acesso em: 12 out. 2024.

ELLSWORTH, E. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Nunca fomos humanos**: metamorfoses da subjetividade contemporânea. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, R. Produtos educacionais na Área de Ensino da Capes: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Espírito Santo, v. 5, n. 2, p. 5–20, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MENDONÇA, A. P. *et al.* O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 8, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2114>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 03 ago. 2024.

RIZZATTI, I. M. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 10 ago. 2024.

RÔÇAS, G. *et al* **Ensaio sobre a cegueira**: reflexões acerca de processos formativos na área de ensino e o lugar da escola. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 23 set. 2024.

Recebido: 09/11/2024

Aprovado: 12/03/2025

Publicado: 21/03/2025

Como citar (ABNT): BRAGA, E. S. O. *et al*. Dispositivo analítico para a elaboração de processos e produtos educacionais a partir da interlocução entre a pesquisa e a prática profissional. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 11, e256025, 2025.

Contribuição de autoria:

Eduardo dos Santos de Oliveira Braga: Conceituação, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, redação (rascunho original).

Ana Lúcia Rodrigues Gama Russo: Conceituação, análise formal, metodologia, redação (rascunho original).

Giselle Rôças: Conceituação, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, redação (revisão e edição).

Marcus Vinícius Pereira: Conceituação, validação, análise formal, visualização e redação (revisão e edição).

Editor responsável: Iandra Maria Weirich da Silva Coelho

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional

