

PRODUTOS EDUCACIONAIS E PESQUISA NARRATIVA: PONTOS E CONTRAPONTO

*EDUCATIONAL PRODUCTS AND NARRATIVE RESEARCH: POINTS AND
COUNTERPOINTS*

Felipe da Costa Negrão¹
Luciani Andrade de Andrade²
Amarildo Menezes Gonzaga³

Resumo

Este artigo, fundamentado em uma revisão bibliográfica e na vivência dos autores em um programa de doutorado profissional, reflete sobre a natureza do produto educacional quando concebido sob as lentes da pesquisa narrativa. A partir de uma análise que articula as bases teórico-epistemológicas da área com as especificidades do campo de atuação profissional, o artigo demonstra que o produto educacional não é uma "vareta mágica" ou uma solução pronta. Pelo contrário, sua concepção é um processo que emerge do exercício (auto)biográfico do pesquisador, honrando a experiência dos participantes e se materializando como um recurso para promoção da reflexividade crítica. O artigo defende que o produto educacional narrativo deve ser acessível e autoexplicativo, pautado em três pilares essenciais: a voz e a assinatura do pesquisador, que conferem autenticidade ao material, e a audiência, que se torna o princípio orientador da sua composição. Além disso, a avaliação desse produto também se constitui de um processo narrativo, realizado por meio de textos de campo que capturam a experiência dos participantes e superam a frieza de critérios predefinidos em fichas avaliativas convencionais. O artigo contribui para o campo ao detalhar as especificidades e os desafios de conceber produtos educacionais a partir da pesquisa narrativa, servindo como um ponto de partida para outros pesquisadores de programas de pós-graduação profissionais.

Palavras-chave: Produtos Educacionais; Experiência; Pesquisa Narrativa.

Abstract

This article, based on a literature review and the authors' experience in a professional doctoral program, reflects on the nature of the educational product when conceived through the lens of narrative research. Drawing from an analysis that links the area's

¹ Doutorando em Ensino Tecnológico, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. Professor do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

² Doutoranda em Ensino Tecnológico, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM.

³ Doutor em Desenvolvimento Curricular pela Universidad de Valladolid – UVA.

theoretical and epistemological foundations with the specificities of professional practice, the article demonstrates that the educational product is not a "magic wand" or a ready-made solution. On the contrary, its conception is a process that emerges from the researcher's (auto)biographical exercise, honoring the participants' experience and materializing as a resource to promote critical reflexivity. The article argues that the narrative educational product must be accessible and self-explanatory, based on three essential pillars: the researcher's voice and signature, which lend authenticity to the material, and the audience, which becomes the guiding principle of its composition. Furthermore, the evaluation of this product also constitutes a narrative process, conducted through field texts that capture the participants' experience and overcome the coldness of predefined criteria in conventional evaluation forms. The article contributes to the field by detailing the specificities and challenges of conceiving educational products from narrative research, serving as a starting point for other researchers in professional graduate programs.

Keywords: Educational Products; Experience; Narrative Research.

Introdução

A pesquisa narrativa é amplamente reconhecida como uma "forma de compreender a experiência" (Clandinin; Connelly, 2011, p. 51). No campo da formação de professores, a pesquisa narrativa se destaca como um meio para interpretar os sentidos atribuídos ao trabalho docente em seus diferentes espaços, contextos e temporalidades (Bolivar; Domingo; Fernandez, 2001). Assim, a pesquisa narrativa consolida estudos sobre a experiência de ser professor, tanto na formação inicial (licenciaturas) quanto na formação continuada ou em serviço.

A experiência é um termo central no campo das pesquisas narrativas. O conceito constitui o foco de qualquer investigação dessa natureza, abordando tanto a experiência do pesquisador quanto a dos participantes, e, na maioria dos casos, a de ambos. No marco teórico sobre a experiência, Dewey (2023) e Larrosa (2014) se destacam como autores expoentes, cujas contribuições conferem ao conceito importantes especificidades que fundamentam nossa abordagem de pesquisa narrativa, especialmente no campo da formação de professores.

Na concepção de Dewey (2023), a experiência não é um evento isolado, mas um processo contínuo que se desenvolve pela interação do sujeito com o mundo externo. Nesse sentido, a experiência se constitui como um *continuum* no qual, segundo o autor, "toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão" (Dewey, 2023, p. 39-40). Essa dinâmica de retroalimentação testifica que a experiência não se

materializa no "vácuo", sendo sempre um produto de uma complexa teia de interações e vivências.

Para Larrosa (2014, p. 22), a experiência assume um caráter poético e político, distinguindo-se do mero experimento por não ser um objeto fabricado. Ao criticar o ritmo frenético da sociedade contemporânea, o autor argumenta que a experiência se torna "cada vez mais rara, por falta de tempo". Nesse sentido, o ato de experienciar carrega em si o "tremor", conceito central em sua obra que nos revela que uma experiência exige atenção, pausa, silêncio, escuta ativa, pensamento comedido, sentidos apurados e apreço aos detalhes (Larrosa, 2014).

A convergência das concepções de experiência de Dewey e Larrosa oferece um sólido marco teórico para nossa pesquisa narrativa. Enquanto Dewey (2023) concebe a experiência como um processo contínuo e pragmático, que se retroalimenta e molda o sujeito, Larrosa (2014) a define em sua dimensão poética e política, destacando a necessidade de atenção e pausa para que o "tremor" se manifeste. Juntos, os autores (e)levam a investigação para além da simples recolha de relatos, permitindo enxergar as narrativas como dispositivos para desvelar a complexidade do *continuum* experiencial que constitui a prática docente.

Com a compreensão da experiência como foco, adotamos a perspectiva de Clandinin e Connelly (2011) para guiar nossa pesquisa narrativa em nível de doutorado. Essa abordagem, que visa compreender as vivências por meio de relatos, é estruturada em um espaço tridimensional, cujo movimento de produção de dados explora três dimensões interdependentes: a temporal, que reconhece como as narrativas conectam presente, passado e futuro; a situacional, que evidencia como as vivências estão enraizadas em um tempo e espaço específicos; e a relacional, que assume a pesquisa como um ato de respeito e colaboração entre o pesquisador e o participante (Clandinin; Connelly, 2011).

À luz do contexto teórico-epistemológico apresentado, atuamos como pesquisadores narrativos vinculados ao Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Na condição de doutorandos de um programa profissional na área de Ensino, assumimos uma dupla tarefa. A primeira, elaborar uma tese que seja resultado de uma investigação baseada em nossa prática profissional. A segunda, criar, avaliar e validar um produto educacional que possa propor intervenções em nosso local de trabalho.

A recente criação dos doutorados profissionais na área de Ensino no Brasil impõe um contínuo processo de avaliação e autoavaliação. Nesse cenário, pesquisadores da área têm se dedicado a consolidar o entendimento sobre a natureza desses programas, com foco especial nas discussões sobre o produto educacional. Essa busca por sedimentar conhecimentos expande as normativas já consolidadas nos cursos de mestrado profissional, oferecendo um arcabouço sólido para o desenvolvimento desses novos cursos (Rôças; Moreira; Pereira, 2018; Curi; Gazire; Rôças; Rizzatti; Alves; Oliveira; Quartieri; Domingues, 2021).

Os programas profissionais se destacam por formar pesquisadores da própria prática, capazes de articular saberes e tecnologias para o desenvolvimento de intervenções em seu cenário de atuação profissional (Brasil, 2019). Nesse sentido, o produto educacional surge como um recurso de intervenção pedagógica que desperta no mestrando/doutorando a reflexão sobre seu ofício, tornando-o “incapaz de retornar a seu ambiente de trabalho e não reviver esse processo reflexivo sempre que se deparar com um problema relacionado a sua prática” (Pereira; Rôças, 2020, p. 9). Essa dinâmica de reflexão está alinhada à própria definição da área de Ensino, que concebe o produto educacional como “um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional” (Brasil, 2019, p. 16).

Este artigo se baseia em uma revisão bibliográfica (Fonseca, 2010) desenvolvida para a tese de doutorado. Para sustentar nossa compreensão sobre o que é um produto educacional quando este é fruto da pesquisa narrativa, analisamos a produção científico-acadêmica a partir de três levantamentos: o panorama da pesquisa narrativa na formação de professores nos níveis internacional e nacional (Negrão; Gonzaga, 2025; Negrão; Coelho, 2024) e o mapeamento específico de produtos educacionais de cunho narrativo em Programas profissionais da Área de Ensino (Negrão; Gonzaga, 2024). A articulação desses dados nos permitiu equacionar a seguinte questão: Que nuances, especificidades e desafios emergem da elaboração de um produto educacional com base na pesquisa narrativa, e quais suas contribuições para o campo da formação de professores?

A justificativa para este artigo reside em uma lacuna na literatura, pois embora existam diversas referências sobre a composição de produtos educacionais, com discussões aprofundadas sobre suas camadas e dimensões, a maioria dessas obras

adota uma abordagem mais generalista. Nesse contexto, este artigo busca explorar as especificidades, nuances, desafios e originalidades de um produto educacional vinculado a uma pesquisa narrativa em nível de mestrado/doutorado profissional, a fim de oferecer maior clareza a outros pesquisadores e estabelecer um diálogo ainda pouco explorado na área de Ensino.

A composição do Produto Educacional na Pesquisa Narrativa

A obscuridade criadora de Clarice Lispector (2020) — termo que ilustra a dificuldade de encontrar as palavras e o fluxo de um texto — serve como metáfora para a jornada do pesquisador narrativo em um programa de pós-graduação profissional. Esse percurso formativo nos instiga a propor intervenções em nosso próprio ambiente de trabalho, as quais se materializam como um produto educacional, que pode ser um curso de formação complementar, um material didático/instrucional, oficinas, tecnologias sociais, dentre outros (Brasil, 2019).

No livro *Água Viva*, Lispector (2020) também aborda o processo de criação como um exercício de busca profunda e reinvenção, uma jornada de dor que, ao final, culmina na convicção de que se “é” algo. Para a autora, a palavra “é” — por mais pequena que seja — é a mais poderosa do dicionário.

É com esse sentido de criação e transformação que esta seção se dedica a explorar as especificidades, nuances, desafios e originalidades de um produto educacional pensado para a formação de professores sob as lentes teórico-metodológicas da pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2011). Guiados pela máxima de que “a verdade última a gente nunca diz” (Lispector, 2020, p. 53), este artigo sugere caminhos, possibilidades e referências que encontramos em nosso percurso de doutorado, sem a intenção de impor verdades absolutas ou regras enrijecidas.

O exercício (auto)biográfico como gênese do Produto Educacional

A gênese do produto educacional na pesquisa narrativa está profundamente ligada a um exercício (auto)biográfico do pesquisador. Diferente de abordagens formalistas, que concebem o produto educacional como a “solução” para um problema predefinido, partindo da ideia do pesquisador como uma autoridade que detém o

conhecimento para transformar um contexto, o pesquisador narrativo assume um compromisso inicial com a própria experiência. Isso significa um mergulho profundo no inventário de si a fim de encontrar o *puzzle* — o problema de sua pesquisa (Clandinin; Connelly, 2011; Prado; Frauendorf; Chautz, 2018).

O *puzzle*, que consiste no fenômeno a ser estudado narrativamente, pode ser exemplificado pela própria pesquisa de doutorado de um dos autores deste artigo. A questão enigmática de sua tese emerge de sua vivência com a matemática na Educação Básica, marcada por dificuldades e medos. Ao se tornar professor universitário e lecionar Educação Matemática no curso de Pedagogia, o autor passa a receber alunos com experiências similares à sua. Esse cenário exige um trabalho interventivo para compreender essas histórias de vida-formação por meio de narrativas (auto)biográficas. Desse contexto, emerge o produto educacional: um diário narrativo, cuja finalidade é orientar a escrita de si por meio de convites à reflexão (perguntas) sobre a experiência com a matemática em diferentes tempos e espaços (Negrão; Anic, 2024; 2025).

A constituição do produto educacional nas bases teórico-epistemológicas da pesquisa narrativa segue um fluxo orgânico. Esse processo exige do pesquisador narrativo as habilidades de pausa, olhar atento e escuta ativa, entre outras, listadas sob a ótica dos “tremores” de Larrosa (2014). É a partir desse olhar sensível que o processo de criação se inicia com um exercício (auto)biográfico, no qual o pesquisador se debruça sobre sua própria experiência para compreender o que é, quem é, e onde e com quem atua. Desse olhar crítico para si, é possível identificar as necessidades formativas que circundam seu tempo e espaço profissional, permitindo a concepção de um produto educacional genuinamente alinhado à prática (Negrão; Gonzaga, 2024).

Esse modo de pensar demonstra uma fidelidade às orientações da própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que concebe as pesquisas da área de Ensino como promotoras da transformação da prática pedagógica dos professores, sendo necessária “a constituição do professor como pesquisador, inclusive de sua própria prática” (Brasil, 2019, p. 9).

Nesse sentido, ao inventariar-se para identificar o *puzzle* — o fenômeno a ser estudado narrativamente —, o pesquisador narrativo em um programa profissional da área de Ensino planeja um produto educacional de caráter intervencionista a partir de “problemas identificados na e pela prática profissional do pós-graduando” (Curi;

Gazire; Rôças; Rizzatti; Alves; Oliveira; Quartieri; Domingues, 2021, p. 219). Portanto, a pesquisa e o produto educacional não são separados, mas sim a mesma manifestação vista de lados diferentes: um é o processo, o outro é a materialização.

É importante frisar que embora o produto educacional emerja do contexto do próprio pesquisador, isso não se torna um ato narcísico. Pelo contrário, o pesquisador narrativo compreende que sua história de vida-formação, ainda que singular, se pluraliza ao encontrar ressonância na realidade de outros.

O exercício (auto)biográfico, embora seja um pré-requisito para qualquer pesquisa narrativa, adquire uma função estratégica em programas de pós-graduação profissionais. Nesse contexto, esse exercício não serve apenas para a identificação do *puzzle* da pesquisa, mas se torna a própria base para a concepção e a materialização do produto educacional. Essa abordagem, conforme Clandinin e Connelly (2011), exige que o interesse pessoal esteja intrinsecamente ligado a um senso de relevância e a amplas preocupações sociais. Dessa forma, o produto emerge diretamente da experiência singular do pesquisador, garantindo que seja um artefato genuinamente relevante, intervencionista e alinhado à sua prática profissional.

A presença do Espaço Tridimensional no Produto Educacional Narrativo

Os estudos de Clandinin e Connelly (2011) sobre pesquisa narrativa introduzem o conceito de espaço tridimensional como parte fundante no desenvolvimento investigativo das experiências. Nesse referencial, o espaço tridimensional é composto por três dimensões: a temporal, relacionada aos movimentos experienciais entre tempos (passado, presente e futuro); a relacional, que compreende as interações entre os sujeitos da experiência; e a situacional, que corresponde aos lugares e paisagens onde as experiências foram vivenciadas (Gonçalves; Nardi, 2016).

A compreensão desse conceito é basilar, pois imprime o caráter epistemológico da pesquisa narrativa, guiando as ações investigativas em quatro direções sugeridas por Clandinin e Connelly (2011): introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva. O produto educacional de uma pesquisa narrativa, portanto, precisa ser fiel a essa concepção, refletindo a interconexão dessas dimensões em sua composição. Isso exige que o pesquisador compreenda as bases teóricas dessa abordagem, de modo que a composição do produto se afaste de uma

concepção puramente técnica e se aproxime de um viés mais reflexivo, dialógico e construído coletivamente, que priorize as experiências de si e dos outros.

Considerando a dimensão temporal, os produtos educacionais para a formação de professores devem possibilitar que o docente, em formação inicial ou contínua, vislumbre experiências entretempos. O produto precisa dialogar com as vivências do passado (retrospectiva), refletir sobre o ofício professoral do presente, por intermédio de práticas que objetivem o exercício crítico-reflexivo sobre si (introspecção) e sobre o cenário exterior (extrospectivo), assim como desenvolver atividades que abordem o futuro (prospectivo) (Passeggi, 2021). Nesse sentido, o produto educacional deve ser constituído de propostas formativas que permitam “dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido” (Passeggi, 2021, p. 94).

No que se refere à dimensão relacional, a pesquisa narrativa se constitui em uma rede de conexões. Por isso, defendemos que se estruture uma relação de confiança entre pesquisadores e participantes, uma vez que “a dialogicidade é que possibilita essa reciprocidade de tornar-se outro e ver-se pelos olhos do outro” (Marquesin; Nacarato, 2018, p. 94). Em nossas pesquisas de doutorado, os professores que participam — sejam licenciandos ou profissionais em formação — não são meros sujeitos, mas assumem um protagonismo ativo.

Embora o percurso acadêmico possa ser solitário em muitos aspectos, a pós-graduação profissional exige um diálogo constante com o público-alvo. Essa interação é essencial, pois o produto educacional projetado precisa ser reconhecido, aprovado e replicável em diferentes contextos (Mendonça; Rizzatti; Rôças; Farias, 2022). Portanto, ao propor um produto a partir de uma pesquisa narrativa, entendemos que o professor-participante precisa ser um agente ativo em todas as etapas de sua composição, validando-o e contribuindo com reflexões sobre suas diferentes camadas.

Quanto à dimensão situacional, os estudos narrativos no campo da formação de professores têm se desenvolvido em diversos cenários, como escolas, cursos de formação docente, ambientes virtuais ou espaços não formais de ensino (Gonçalves; Nardi, 2016). Em termos de produto educacional, o pós-graduando precisa dialogar com o ambiente de sua prática profissional, comprometendo-se socialmente com o exercício crítico-reflexivo sobre como sua produção pode promover transformações

na realidade educativa, seja na Educação Básica, Técnica ou Superior (Mendonça; Rizzatti; Rôças; Farias, 2022).

É fundamental destacar que as três dimensões são interdependentes e se entrelaçam de forma indissociável, tanto na pesquisa quanto na composição do produto educacional. Por exemplo, a reflexão sobre uma experiência passada (dimensão temporal) de um aluno ou professor (dimensão relacional) só é possível quando contextualizada em um determinado lugar ou paisagem (dimensão situacional). Ignorar essa complexidade é negligenciar a totalidade da experiência, comprometendo a fidelidade do produto educacional ao referencial teórico-epistemológico da pesquisa narrativa.

Nesse sentido, a imersão no campo de pesquisa, vivenciando experiências junto aos participantes, é o que permite ao pesquisador reconhecer os elementos do espaço tridimensional no intuito de compor as dimensões do produto educacional de modo assertivo. Afinal, a “complexidade do espaço tridimensional na Pesquisa Narrativa é a base para o princípio da mudança” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 172), e é essa compreensão holística da experiência que torna o produto um verdadeiro agente de transformação.

A dimensão crítica e reflexiva do Produto Educacional

Os produtos educacionais não são a solução para todos os problemas que assolam a escola/universidade. Por isso, não são, como aludem Pereira e Rôças (2020, p. 15), “varetas mágicas”. Do contrário, impera a necessidade de políticas públicas de valorização docente que incluam justa jornada e remuneração adequada. Entretanto, distanciando-se da ideia tecnicista e do *modus operandi* do “fazer pelo fazer”, entendemos que o produto educacional pode ser uma “luz” no caminhar de profissionais que buscam por estratégias pedagógicas *outras* (Pereira; Rôças, 2020).

Essa “luz” se manifesta ao entender que os produtos educacionais oriundos da pesquisa narrativa não devem ser (engo)lidos e reproduzidos acriticamente como “receitas prescritivas” (Rôças; Bomfim, 2018, p. 4). Seu reuso, portanto, não é uma reprodução tecnicista, mas a materialização de uma análise crítica sobre os diferentes contextos profissionais (Rizzatti; Mendonça; Mattos; Rôças; Silva; Cavalcanti; Oliveira, 2020, p. 14), tangenciada por uma articulação epistemológica, teórica, metodológica e, no caso da pesquisa narrativa, também de ordem ontológica.

No que concerne aos produtos educacionais do eixo de formação de professores, buscamos desviar os olhares de uma formação pautada na racionalidade técnica, em que os docentes atuam como “simples implementadores de roteiros curriculares com orientações que são uniformes para todas as instituições educativas” (Gasparelo; Schneckenberg, 2017, p. 1127). O produto educacional, nesse contexto, opera em uma lógica distinta. Enquanto um artefato técnico se baseia em ritos, regras e etapas rígidas, o produto educacional narrativo, em sua essência, caminha por outros rumos.

Em nossa concepção teórica, o produto educacional opera o processo formativo como uma parte substancial da vida em sua inteireza, sem separar o que é vida do que é formação, pois tudo está imbricado. É um produto que convida à escrita de si ou a contar de si, atribuindo um lugar de protagonismo às experiências de cada participante que interage com a produção. Assim, o produto deve ser bem escrito a fim de possibilitar ao leitor “um lugar para imaginar os seus próprios usos e aplicações” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 76), compreendendo que se trata de uma coleção de dilemas abertos, e não de respostas prontas.

Essa compreensão se alinha à ideia de que a reflexividade deveria compor um eixo do currículo de formação de professores (Pereira; André, 2017). Por isso, reforçamos que formações pautadas exclusivamente na racionalidade técnica possuem limitações, e não se adequam a todas as realidades educacionais, uma vez que se houvesse receitas para os dilemas educacionais, estes não mais existiriam (Alarcão, 1996). Como pesquisadores narrativos, entendemos a importância das ações formativas mais técnicas, mas temos nos aventurado em defesa de uma formação *outra*, que se alie à racionalidade crítica e aos referenciais da reflexividade, especialmente porque “se queremos professores que reflitem sobre as suas práticas, então os cursos de formação têm de ser organizados em função dessa realidade” (Flores, 2010, p. 186).

Por fim, essa visão se alia à ideia de que o produto educacional precisa ser replicável, distanciando-se de uma mera reprodução mecânica. Ao ser acessado em repositórios institucionais, sua redação e organização devem despertar o leitor para o reuso, a revisão, a remixagem, a redistribuição e a retenção de modo crítico (Rizzatti; Mendonça; Mattos; Rôças; Silva; Cavalcanti; Oliveira, 2020). Isso porque, como material fruto de uma pesquisa narrativa, sua essência não é a de uma “receita prescritiva”, mas a de um genuíno convite à reflexão.

Voz, assinatura e audiência: pilares do Produto Educacional Narrativo

O produto educacional é gerado em um programa de pós-graduação profissional, conforme abordado anteriormente. Após a defesa e a disponibilização do material em rede, este deixa de ser uma produção individual para se tornar um recurso público, acessível a docentes da Educação Básica e Ensino Superior, assim como a profissionais que atuam em espaços formais e não formais (Brasil, 2019). Por isso, o produto tem que ser autoexplicativo e não deve exigir a leitura da dissertação ou tese para sua devida replicabilidade (Pereira; Rôças, 2020).

Um produto educacional constituído a partir da pesquisa narrativa precisa preocupar-se com três fatores essenciais: voz, assinatura e audiência (Clandinin; Connelly, 2011). A voz refere-se ao tom e à perspectiva única do pesquisador-narrador, que se manifesta na valorização das experiências dos participantes (Clandinin; Connelly, 2011). Essa dupla expressão confere ao material a autenticidade necessária para que a audiência se sinta genuinamente conectada (Clandinin; Connelly, 2011). A assinatura, por sua vez, é a marca da presença do pesquisador no trabalho, manifestando-se nas escolhas metodológicas e na forma como o conhecimento é apresentado (Clandinin; Connelly, 2011). É esse "toque pessoal" que torna o produto "facilmente identificável" (Clandinin; Connelly, 2011, p. 197) como fruto de um determinado pesquisador e/ou grupo de pesquisadores. Por fim, a audiência não é apenas o público-alvo, mas o princípio orientador que direciona a criação do material, garantindo que dialogue com as experiências e necessidades reais de seus usuários (Clandinin; Connelly, 2011).

No que se refere à audiência ainda, os autores nos inspiram a ter vigilância técnica quanto à escrita, visto que o público-alvo precisa identificar-se e compreender facilmente o material. Essa preocupação justifica a necessidade de imersão no campo de pesquisa mencionada anteriormente. No caso da formação de professores, é crucial conhecer a linguagem, os modos de pensar e fazer a docência, e principalmente os limites e desafios da profissão, para que o produto não se torne utópico e incoerente com a realidade educacional em nível básico, técnico e/ou superior.

Como sugestão de encaminhamento para a vigilância técnica, indicamos que o produto seja alvo de discussões e reflexões em comunidades responsivas, ou seja, pares que possam lê-lo e desenvolver apontamentos que nos auxiliem "a ver outros

sentidos” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 96). Na literatura, referências a comitês *ad hoc*, juízes e grupos de pesquisa são encontrados como coletivos de aprimoramento do produto educacional (Brasil, 2019).

Em nossa experiência de doutoramento, nossos produtos passaram por algumas instâncias de avaliação. A primeira ocorreu nas Bancas Examinadoras dos *Workshop* I e II. Em seguida, na fase de prática profissional, “aplicamos” a versão mais rudimentar do produto com o público-alvo para uma avaliação direta. Depois, fomos submetidos ao Exame de Qualificação, e por fim, à etapa de validação, na qual utilizamos o comitê *ad hoc* para aprimorar uma nova versão do nosso material. O comitê, por exemplo, assumiu o compromisso de identificar possibilidades de mudanças a partir de uma ficha construída especialmente para essa etapa, e em seguida participou de uma conversa narrativa para que ouvíssemos suas impressões sobre o processo de validação e interação com os produtos.

Esses movimentos avaliativos não são meras formalidades, mas uma parte essencial para que o produto educacional cumpra seu objetivo. Eles exigem que o pesquisador narrativo esteja atento às bases teóricas e aos critérios do programa de pós-graduação, que por sua vez, atende às normativas da Capes. É necessário um entendimento da própria área de Ensino e da ideia de produto educacional, além de estar aberto para tecer modificações que deixem o material ainda mais acessível e convidativo, despertando o interesse de outros pares.

A avaliação narrativa do Produto Educacional

Na pesquisa narrativa, os textos de campo são criados pelos pesquisadores e participantes a partir da análise da “experiência em curso”, sendo compreendidos como registros do processo de pesquisa-intervenção que “dizem muito sobre o que não é dito e nem notado” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 134). Por sua vez, os produtos educacionais perpassam por diferentes versões ao longo do mestrado/doutorado profissional, como visto na subseção anterior, e tais versões são geradas por meio da interação com o público-alvo, comitês avaliativos, bancas examinadoras, grupos de pesquisa, entre outros (Mendonça; Rizzatti; Rôças; Farias, 2022).

Os textos de campo são delineados em consonância com os dispositivos de formação, como entrevistas narrativas, diários, cartas, memoriais e conversas. O registro escrito, visual ou oral é fundamental para fomentar o olhar crítico-reflexivo

sobre o vivido e o experienciado, pois pesquisadores narrativos não podem evadir da “tarefa do criticismo” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 234). Com relação ao produto educacional, o *feedback* recebido por meio dos textos de campo serve como referência na sua composição, e por isso, esses registros devem fazer parte do cronograma de trabalho dos pós-graduandos.

Como o foco do programa profissional é o produto educacional, os pesquisadores não podem se concentrar apenas na produção de dados para a análise e redação da tese/dissertação. É preciso também criar agendas e situações formativas para que os participantes da pesquisa possam emitir sugestões, críticas, reflexões e apontamentos para a produção em andamento.

Em nossas pesquisas, os textos de campo foram cruciais para a melhoria de nossos produtos educacionais, tanto de forma escrita, por meio de diários (auto)biográficos, quanto em encontros de conversas e entrevistas narrativas. O material em diário, assim como as transcrições das narrativas orais, constituiu-se como um meio de “narrativizar” o processo de desenvolvimento do produto. Isso nos permitiu documentar as experiências dos participantes com nossos materiais e, assim, ouvi-los para aprimorar o recurso.

Dessa forma, a avaliação do produto educacional não fica refém de fichas com critérios predefinidos. Ao registrar as narrativas dos participantes, podemos obter um *feedback* potente, o que qualifica a produção de forma substancial. É importante ressaltar que esse processo exige mais fôlego e dedicação do pesquisador narrativo, que vai além do trabalho de um pesquisador “formalista” que comumente aplica uma ficha e analisa os dados (Negrão; Andrade; Anic, 2025).

O pesquisador narrativo se debruça sobre o processo, dedicando tempo para conceber um instrumento minimamente apresentável, com espaços para comentários e marcações objetivas. Ademais, quando possível, agenda encontros de conversa e entrevistas para ouvir as impressões dos participantes e avaliadores de modo mais aprofundado. Esse trabalho é o que dignifica e valoriza a experiência dos sujeitos, pois assume a pesquisa narrativa não apenas como uma base teórico-metodológica, mas como um princípio epistemológico e político que se reflete na própria prática de pesquisa, dentro dos limites que nos cabem na condição de doutorandos.

Considerações Finais

O processo de composição do produto educacional é rico de aprendizagens e por isso deve ser (com)partilhado (Mendonça; Rizzatti; Rôças; Farias, 2022). Tais discussões não se esgotam com este artigo, do contrário encaminham para uma maior qualificação do universo de pesquisa na pós-graduação *stricto sensu* em modalidade profissional.

Neste artigo, buscamos refletir sobre a constituição de produtos educacionais a partir da pesquisa narrativa. Para tanto, evidenciamos que o produto educacional nesse cenário não é uma “vareta mágica”, mas um dispositivo de reflexividade crítica que honra a experiência dos professores em formação inicial e/ou contínua. Demonstramos, ainda, que sua criação é um processo avaliado por textos de campo, que superam a frieza das fichas pré-definidas ao valorizar as narrativas dos participantes e/ou avaliadores. Por fim, destacamos que para ser acessível, este material deve ser concebido a partir dos pilares da voz, da assinatura e da audiência, assegurando sua relevância e usabilidade para o público.

Sendo assim, retomamos o conceito de “é” de Clarice Lispector (2020), não como meio para a construção de verdades absolutas, mas para assumir a identidade de pesquisadores narrativos que estudam e problematizam a formação de professores. A essência maior deste trabalho reside em defender a formulação de um produto educacional que “é” um instrumento de formação e (auto)formação para outros professores, evidenciando que há uma especificidade teórica e metodológica em organizá-lo sob as lentes da pesquisa narrativa.

A contribuição deste trabalho reside em sua natureza narrativa, pois se trata de uma partilha da experiência vivida e dos caminhos trilhados em nossa trajetória de pesquisa. Ao invés de focar na apresentação formal de resultados empíricos, a essência deste texto é compartilhar as reflexões e as proposições que emergiram da nossa vivência na composição do produto educacional. Desse modo, as ideias aqui defendidas constituem-se como um ponto de partida e de inspiração, e não de chegada, para outros pesquisadores que se aventuram na pesquisa narrativa em programas de pós-graduação profissionais.

Como desdobramento, pretendemos avaliar as proposições apresentadas neste artigo por meio de nossos itinerários no doutorado profissional. Os resultados de nossas pesquisas serão explicitados em futuros trabalhos, com o objetivo de

demonstrar que a concepção de um produto educacional, quando pautada na pesquisa narrativa, exige um olhar e um fazer que lhe são inteiramente próprios e específicos.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Editora Porto. Porto, Portugal, 1996. p. 171-189.

BOLIVAR, Antonio.; DOMINGO, Jesús.; FERNANDEZ, Manuel de la Cruz. **La investigación biográfico-narrativo en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019.

CLANDININ, Jean D.; CONNELLY, Michael F. **Pesquisa narrativa e histórias na pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: Edufu, 2011.

CURI, Edda.; GAZIRE, Eliane Scheid.; RÔÇAS, Giselle.; RIZZATTI, Ivanise Maria.; ALVES, João Amadeus Pereira.; OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo de.; QUARTIERI, Marli Teresinha.; DOMINGUES, Robson José de Souza. Doutorado Profissional: desafios da implantação dos quatro primeiros cursos da área de Ensino. **Revista Ciências & Ideia**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 217-227, 2021. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/1702>. Acesso em: 06 nov. 2023.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

FLORES, Maria Assunção. Algumas Reflexões em Torno da Formação Inicial de Professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074>. Acesso em: 12 abr. 2024.

FONSECA, Luiz Almir Menezes. **Metodologia científica ao alcance de todos**. Manaus: Editora Valer, 2010.

GASPARELO, Rayane Regina Scheidt.; SCHNECKENBERG, Marisa. Formação continuada de professores: racionalidade técnica *versus* desenvolvimento profissional. **Revista online de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1119–1134, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10185>. Acesso em: 07 nov. 2023.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver.; NARDI, Roberto. Aspectos epistemológicos da Pesquisa Narrativa presentes em teses e dissertações sobre formação de professores na área de Educação em Ciências e Matemáticas, no período de 2000 a 2012. **Atas CIAIQ 2016. Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1. 2016.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

MARQUESIN, Denise Filomena Bagne; NACARATO, Adair Mendes. Narrativas de futuras professoras: paisagens desenhadas sobre os modos de ensinar Matemática. *In*: NACARATO, Adair Mendes. **Pesquisas (com) narrativas**: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. p. 91-107.

MENDONÇA, Andréa Pereira.; RIZZATTI, Ivanise Maria.; RÔÇAS, Giselle.; FARIAS, Marcella Sarah Filgueiras de. 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, e211422, 2022. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2114>. Acesso em: 05 nov. 2023.

NEGRÃO, Felipe da Costa; COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. Narrativas de professores que ensinam matemática: rumos e movimentos de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação Matemática - REVEMAT**, Florianópolis, v. 19, p. 01-22, jan./dez., 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/97121/56639>. Acesso em: 03 jul. 2025.

NEGRÃO, Felipe da Costa; ANIC, Cinara Calvi. Aspectos formativos da escrita (auto)biográfica em diários narrativos de futuros professores polivalentes. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 23, n. 37, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/3671>. Acesso em: 03 jul. 2024.

NEGRÃO, Felipe da Costa; ANIC, Cinara Calvi. Marcas e experiências com a matemática na educação básica: uma pesquisa narrativa com professores em formação inicial. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 364–386, 2025. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/1172>. Acesso em: 03 jul. 2024.

NEGRÃO, Felipe da Costa; ANDRADE, Luciani Andrade de; ANIC, Cinara Calvi. O comitê *ad hoc* como dispositivo para validação de produtos educacionais oriundos de Pesquisas Narrativas. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 11, n. jan./dez., p. 1-23, 2025. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2544>. Acesso em: 20 mai. 2025.

NEGRÃO, Felipe da Costa; GONZAGA, Amarildo Menezes. Produtos educacionais e narrativas (auto)biográficas: O que tem sido produzido nos programas de pós-graduação profissionais da área de Ensino? **Revista Cocar**, Belém, v. 20, n. 38, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7715>. Acesso em: 5 mai. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 28 nov. 2024.

PEREIRA, Marli Amélia Lucas; ANDRÉ, Marli. A formação inicial do professor e o desenvolvimento profissional docente. **Devir Educação**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 5–18, 2017. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/39>. Acesso em: 29 mar. 2024.

PEREIRA, Marcus Vinicius.; RÔÇAS, Giselle. Nunca me sonharam: os Programas de Pós-Graduação Profissional da Área de Ensino e seus Produtos e Processos Educacionais. **Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática**. Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ridema/article/view/31462>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PRADO, Guilherme do Val Toledo.; FRAUENDORF, Renata Barroso Siqueira.; CHAUTZ, Grace Carolina Chaves Buldrin. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador, v. 03, n. 08, p. 532-547, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4065>. Acesso em: 20 jan. 2023.

RIZZATTI, Ivanise Maria.; MENDONÇA, Andréa Pereira.; MATTOS, Francisco.; RÔÇAS, Gisele.; SILVA, Marcos André B Vaz da.; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S.; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. 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: 20 nov. 2023.

RÔÇAS, Giselle.; BOMFIM, Alexandre Maia do. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 24, n. 1, p. 3–7, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/gNGrBJyLFQnV8qmwqR7bPHN/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

RÔÇAS, Giselle.; MOREIRA, Maria Cristina do Amaral.; PEREIRA, Marcus Vinicius. "Esquece tudo o que te disse": os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, Santo Ângelo – RS, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2018.