EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA em REVISTA

ISSN 2594-4827
Volume 10 / Número 1 / Ano 2026 – p. 01-13
DOI: https://doi.org/10.36524/profept.v10i1.3494

AVALIAÇÃO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS NA ÁREA DE ENSINO: UMA PROPOSTA AMPLIADA A PARTIR DA ESCUTA DOS PROFISSIONAIS DA PRÁTICA EDUCATIVA

EVALUATION OF EDUCATIONAL PRODUCTS IN THE FIELD OF EDUCATION: AN EXPANDED PROPOSAL BASED ON THE VOICES OF EDUCATIONAL PRACTITIONERS

[1]Rony Freitas

[1]Instituto Federal do Espírito Santo. E-mail: freitasrco@gmail.com.

Artigo submetido em 23/04/2026, aceito em 02/07/2026 e publicado em 25/09/2026.

Resumo: Este artigo propõe um modelo ampliado de avaliação de Produtos Educacionais no contexto dos programas profissionais da Área de Ensino, articulando análise estrutural, escuta qualificada dos profissionais da educação responsáveis por sua implementação e mediação curricular. Parte-se do entendimento de que, embora esses Produtos ocupem lugar central na pesquisa aplicada, seus processos avaliativos ainda carecem de consideração sistemática daqueles que efetivamente os mobilizarão em contextos reais de atuação. De modo geral, a avaliação tem se concentrado no percurso de elaboração e aplicação junto aos sujeitos da pesquisa, sem incorporar de modo consistente percepções, interpretações e demandas dos profissionais que posteriormente mobilizarão o Produto em contextos reais. Fundamentado no Documento de Área e em contribuições de pesquisadores nacionais e internacionais, o estudo organiza uma proposta avaliativa a ser realizada por esses profissionais a partir de três lentes complementares – estrutural, receptiva e curricular-mediadora –, operacionalizadas por um conjunto articulado de perguntas orientadoras. A lente estrutural focaliza a consistência conceitual, pedagógica e comunicacional do Produto; a lente receptiva examina compreensão, engajamento e apropriação por docentes e formadores que o mobilizam em contextos formativos; e a lente curricular-mediadora analisa concepções de ensino subjacentes, papéis atribuídos a docentes e estudantes e efeitos do Produto sobre o currículo em ação. Como resultado, apresenta-se o Modelo de Avaliação por Lentes Integradas (MALI), concebido como dispositivo analítico voltado à compreensão do Produto Educacional em contextos reais. Argumenta-se que a qualidade desses Produtos se constitui na articulação entre rigor teórico, potência pedagógica, experiência de uso e capacidade de produzir transformações significativas nas práticas educativas.

Palavras-chave: Produto Educacional; avaliação; Profissionais da prática educativa; Área de Ensino; Lentes Integradoras.

Abstract: This article proposes an expanded model for evaluating Educational Products within the context of professional graduate programs in the field of Education, integrating structural analysis, qualified listening to the professionals who implement these Products in educational practice, and curricular mediation. It is based on the understanding that, although Educational Products occupy a central place in applied research, their evaluation processes still lack systematic consideration of those who will effectively mobilize them in real professional contexts. In general, evaluation has focused on the stages of development and implementation

with research participants, without consistently incorporating the perceptions, interpretations, and demands of the professionals responsible for their subsequent use. Grounded in the Area Document and in contributions from national and international scholars, this study presents an evaluative proposal organized through three complementary lenses—structural, receptive, and curricular-mediating—operationalized by an articulated set of guiding questions. The structural lens focuses on the Product's conceptual, pedagogical, and communicational consistency; the receptive lens examines understanding, engagement, and appropriation by educational practitioners; and the curricular-mediating lens analyzes underlying teaching conceptions, the roles assigned to teachers and students, and the effects of the Product on the enacted curriculum. As a result, the Integrated Lenses Evaluation Model (MALI) is presented as an analytical framework aimed at understanding Educational Products in real contexts of use. It is argued that the quality of these Products emerges from the articulation of theoretical rigor, pedagogical potential, user experience, and the capacity to promote meaningful transformations in educational practices.

Keywords: Educational Product; Evaluation; Educational practitioners; Field of Education; Integrative Lenses.

1 INTRODUÇÃO

Lins (1999, p. 15), ao discutir as relações entre epistemologia, comunicação e aprendizagem, afirma que "o sentido não é algo que o enunciador põe no enunciado; é algo que o intérprete produz na sua relação com o enunciado. O enunciador tem uma intenção de sentido, mas quem dá sentido é o intérprete". Essa proposição desloca o foco de uma concepção transmissiva da comunicação para uma compreensão segundo a qual os significados se constituem na interação entre sujeitos e produções culturais, e não apenas na intenção de quem as elabora.

Tomada para o campo dos Produtos Educacionais, tal reflexão suscita uma questão incômoda e necessária: até que ponto temos efetivamente escutado aqueles que, de fato, incorporarão esses materiais às suas práticas educativas? Embora os Produtos Educacionais ocupem posição central nos programas profissionais da Área de Ensino e sejam concebidos como respostas qualificadas a problemas concretos da prática, é frequente que, após sua elaboração e após os processos de investigação que os acompanham, sejam considerados concluídos e disponibilizados sem uma etapa consistente de análise de como serão lidos, compreendidos, apropriados ou reinterpretados por profissionais da educação que transformam o Produto em prática educativa.

Essa ausência torna-se especialmente relevante quando se reconhece que um Produto Educacional não se realiza plenamente quando é finalizado, mas no encontro com aqueles que o mobilizam em contextos concretos. Professores, estudantes, gestores e demais profissionais não apenas utilizam esses materiais: eles os interpretam e reelaboram a partir de suas experiências, necessidades, condições institucionais e repertórios formativos. É nesse processo que o Produto ganha sentidos, encontra resistências, sofre adaptações ou revela potências não previstas originalmente.

Muito se tem discutido acerca dos Produtos Educacionais e sua relação com o processo de pesquisa em programas profissionais da Área de Ensino, especialmente diante da centralidade que esses Produtos vêm assumindo na produção de conhecimento aplicado e na formação de professores (Rizzatti et al., 2020; Cordeiro; Altoé, 2021; Freitas, 2021; Mendonça et al., 2022; Freitas; Altoé, 2023). Essa centralidade não se configura apenas como uma exigência normativa desses programas, mas expressa um movimento mais amplo de reconfiguração da pesquisa na Área de Ensino, progressivamente orientada para a articulação entre investigação acadêmica e intervenção em contextos concretos de prática.

Nessa direção, o Documento de Área (Brasil, 2025) enfatiza que a produção de conhecimento deve se materializar em processos e Produtos educativos capazes de responder a demandas reais dos contextos formativos, contribuindo para a transformação das práticas pedagógicas. Nesse cenário, os Produtos Educacionais deixam de ocupar um lugar periférico e passam a constituir-se como elementos estruturantes da própria pesquisa, uma vez que condensam, em termos conceituais, pedagógicos e comunicacionais, respostas elaboradas ao longo do percurso investigativo.

É preciso reconhecer que o campo tem avançado de modo consistente na qualificação dos processos de avaliação e na compreensão dos Produtos Educacionais como dimensão estratégica da pesquisa aplicada na Área de Ensino. Observa-se maior rigor na análise de fundamentos teóricos, coerência metodológica, potencial pedagógico e articulação com problemas concretos da prática profissional. Ainda assim, permanece um desafio relevante: incorporar de forma mais sistemática a escuta daqueles que efetivamente farão uso pedagógico desses materiais. Professores, estudantes, gestores e demais profissionais constituem interlocutores decisivos para compreender pertinência, inteligibilidade, viabilidade de uso e possibilidades de adaptação em contextos diversos. Sem essa escuta ampliada, corre-se o risco de avaliar com precisão a qualidade projetada do Produto, sem alcançar plenamente sua qualidade vivida nas práticas educativas.

Diante desse contexto, coloca-se a seguinte questão: como avaliar Produtos Educacionais de modo a contemplar, simultaneamente, sua consistência interna, sua recepção por aqueles que poderão mobilizá-lo em suas práticas e sua capacidade de produzir mediações pedagógicas significativas em contextos reais de uso? Responder a essa questão exige deslocar a avaliação de uma lógica restrita à verificação de atributos para uma perspectiva que compreenda o Produto em ação, isto é, nas relações que constrói com os sujeitos envolvidos, os processos curriculares e as práticas concretas.

Assim, este artigo tem como objetivo propor um modelo ampliado de avaliação de Produtos Educacionais, centrado na escuta qualificada dos profissionais que poderão mobilizar o Produto após a conclusão do processo de investigação em campo, articulando essa etapa à análise estrutural e à inserção curricular do material. Como contribuição, apresenta-se uma proposta metodológica organizada a partir de três lentes analíticas complementares – estrutural, receptiva e curricular-mediadora – operacionalizadas por um conjunto de perguntas orientadoras, que permitem analisar o Produto Educacional em sua relação com os sujeitos, com os contextos institucionais e com as práticas em que poderá ser mobilizado.

2 AVALIAÇÃO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS NA ÁREA DE ENSINO: AVANÇOS, LIMITES E DESAFIOS

Os processos de avaliação de Produtos Educacionais na Área de Ensino passaram por importantes transformações nos últimos anos, acompanhando o fortalecimento dos programas profissionais e a consolidação desses materiais como expressão relevante da pesquisa aplicada. Tal movimento contribuiu para maior sistematização de critérios e para o reconhecimento de que o Produto Educacional demanda análise específica, para além da dissertação ou tese que o acompanha.

Nesse percurso, distintos referenciais foram acionados. No plano institucional, sobressaem iniciativas voltadas à avaliação qualitativa de Produtos Educacionais e os debates desenvolvidos nos seminários da Área, nos quais passaram a ganhar centralidade dimensões como aderência às linhas de pesquisa, impacto, aplicabilidade, inovação, complexidade e formas de acesso. Tais parâmetros contribuíram para ampliar o horizonte avaliativo, ao incorporar aspectos relacionados ao potencial de uso, à circulação e à inserção social desses Produtos.

Em perspectiva complementar, estudos recentes buscaram compreender o lugar ocupado pelos Produtos/processos educacionais nas pesquisas profissionais. Freitas e Altoé (2023), ao analisarem dissertações de programas da Área de Ensino, identificaram indicadores como presença do Produto nos objetivos da investigação, detalhamento de sua materialidade, fundamentação teórica específica e evidências de aplicação e validação. Tais elementos ajudam a distinguir situações em que o Produto assume centralidade investigativa daquelas em que aparece apenas como decorrência acessória. Os autores também evidenciaram avanços importantes no campo, com número expressivo de pesquisas em que o Produto Educacional assumia papel protagonista, articulado aos objetivos do estudo, sustentado por referenciais próprios e acompanhado de processos de aplicação e validação em contextos reais, sinalizando amadurecimento progressivo das pesquisas profissionais na Área de Ensino

Apesar desses avanços, observa-se que a maior parte dos modelos avaliativos permanece concentrada no Produto concebido pelo pesquisador, em sua estrutura, em seus vínculos institucionais ou em registros produzidos durante a pesquisa. Menos frequente é a incorporação de análises posteriores que considerem a experiência de quem o mobilizará em outros contextos formativos.

De modo recorrente, quando a pesquisa envolve estudantes, por exemplo, o pesquisador vai a campo com o material elaborado para esse público, realiza a aplicação e, posteriormente, analisa os dados produzidos, promovendo ajustes com base no que foi observado durante a investigação. Encerrada essa etapa, o material destinado aos alunos tende a ser considerado concluído, iniciando-se então a complementação do Produto Educacional com elementos voltados ao profissional que decidirá sobre seu uso, em geral o professor. Nessa fase, costumam ser acrescidos textos introdutórios, sínteses dos referenciais teóricos mobilizados, orientações de uso e indicações para o trabalho docente. Contudo, é justamente nesse momento que emerge uma lacuna relevante: o Produto, agora em sua versão acabada e direcionado ao profissional que efetivamente decidirá sobre seu uso, frequentemente deixa de ser objeto de investigação sistemática. Raramente se examina como esse material será compreendido por tais sujeitos, se suas propostas serão consideradas viáveis e pertinentes ou se será utilizado do modo defendido pela pesquisa e sustentado pelos referenciais teóricos adotados.

Permanece, assim, um desafio relevante: integrar aos processos avaliativos a escuta qualificada dos profissionais da educação que poderão mobilizar o Produto. Compreender como o Produto é interpretado, apropriado, ajustado ou recusado em situações concretas pode ampliar significativamente a noção de qualidade adotada. É nesse horizonte que se justifica a proposição de modelos capazes de articular consistência interna, trajetória investigativa e experiência de uso.

Diante desse cenário, torna-se insuficiente compreender a avaliação como etapa terminal de validação ou simples conferência de requisitos previamente estabelecidos. A complexidade dos Produtos Educacionais exige deslocar o olhar para processos mais amplos, capazes de articular análise da materialidade do recurso, escuta dos sujeitos que o utilizam e compreensão dos efeitos que produz nas práticas pedagógicas. Em outras palavras, avaliar passa a significar investigar o Produto em contexto, considerando suas múltiplas relações e modos de funcionamento. É a partir dessa inflexão conceitual que a seção seguinte propõe a avaliação como processo estruturado de análise e escuta, organizada em dimensões complementares que permitam apreender, de forma mais abrangente, a qualidade e a potência formativa desses materiais.

3 A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO ESTRUTURADO DE ANÁLISE E ESCUTA

As questões evidenciadas na seção anterior indicam que a avaliação de Produtos Educacionais não pode permanecer restrita à verificação de aspectos formais, ao exame de registros produzidos durante a pesquisa ou à constatação de sua existência como resultado

acadêmico. Se a qualidade desses materiais também se manifesta nos modos como são compreendidos, apropriados e mobilizados em contextos concretos, torna-se necessário adotar perspectivas avaliativas capazes de apreender essa complexidade.

Nessa direção, a avaliação é aqui concebida como um processo estruturado de análise e escuta dos Produtos Educacionais em contexto, orientado por um conjunto articulado de perguntas organizadas em três dimensões complementares: estrutural, receptiva e curricular-mediadora. Parte-se do entendimento de que a qualidade desses Produtos não pode ser apreendida por um único critério ou por uma única perspectiva analítica, uma vez que envolve, simultaneamente, aspectos relativos à sua constituição interna, à experiência dos profissionais que o mobilizarão em contexto real e aos efeitos pedagógicos que produzem nas práticas em que são mobilizados.

Avaliar um Produto Educacional implica, portanto, examinar sua consistência conceitual e pedagógica, compreender como é percebido e apropriado pelos agentes da prática educativa e analisar os modos pelos quais interfere na organização do ensino, nas relações pedagógicas e no currículo em ação. As lentes propostas não constituem compartimentos isolados, mas perspectivas interdependentes que se enriquecem mutuamente. Sua operacionalização ocorre por meio de perguntas orientadoras, concebidas não como *checklist* prescritivo, mas como dispositivo analítico flexível voltado à investigação do Produto em situação de uso.

3.1 LENTE ESTRUTURAL

A lente estrutural orienta-se pela análise da consistência interna do Produto Educacional e pode ser compreendida como um movimento sistemático de leitura de sua constituição interna, considerando não apenas sua organização formal, mas a coerência entre seus diferentes elementos e a intencionalidade pedagógica que o sustenta. Nessa perspectiva, o Produto é examinado como material didático organizado, cuja qualidade depende da articulação entre conteúdo, conhecimentos mobilizados, objetivos propostos, estratégias metodológicas adotadas e formas de apresentação e mediação pedagógica.

Tal entendimento dialoga com Leite (2019) e com as contribuições de Kaplún (2002), ao destacar que a avaliação de materiais educativos requer atenção simultânea aos aspectos conceituais, didáticos, comunicacionais e às condições concretas de sua utilização. Também se incorporam, nessa direção, aspectos relacionados à materialidade do Produto, à clareza de linguagem, ao *design* e às condições reais de uso, reconhecendo que tais elementos influenciam diretamente sua aplicabilidade, inteligibilidade e potencial formativo.

Tomando essa abordagem como referência, a lente estrutural pode ser operacionalizada por meio de questões que orientam a análise de diferentes dimensões do Produto:

- **Coerência conceitual:** o Produto apresenta consistência na abordagem dos conceitos? Os conteúdos estão adequadamente fundamentados no referencial teórico da pesquisa?
- **Intencionalidade pedagógica:** os objetivos estão explicitados de forma clara? Há alinhamento entre objetivos, tarefas e resultados esperados?
- **Organização didática:** as propostas apresentam progressão, encadeamento e lógica pedagógica consistente? Favorecem a produção de sentidos e aprendizagens?
- **Adequação ao contexto de uso:** o Produto considera condições reais de aplicação, como tempo, recursos disponíveis e perfil dos profissionais que o utilizarão?
- **Clareza e linguagem:** a linguagem é acessível ao público a que se destina? Há equilíbrio entre rigor conceitual e inteligibilidade?
- **Materialidade e apresentação:** a organização visual, textual ou tecnológica favorece a leitura, navegação e uso?

- **Orientações de uso:** o Produto explicita modos de utilização? Há indicações claras para docentes, estudantes ou demais públicos envolvidos?
- **Diversidade e inclusão:** o material respeita diferenças culturais, linguísticas e sociais? Considera princípios de acessibilidade e inclusão de públicos diversos?
- **Perspectiva crítica e formativa:** o Produto favorece reflexão crítica sobre a realidade, evitando reducionismos, estereótipos ou naturalizações problemáticas?

Essas questões não se restringem à verificação formal da estrutura, mas buscam compreender como ela sustenta – ou limita – experiências consistentes de ensino e de aprendizagem em práticas educativas concretas. Desse modo, a análise estrutural aproxima-se de uma perspectiva situada e coerente com as demandas da Área de Ensino, conforme assinala Leite (2019), ao enfatizar que a qualidade de materiais educativos não se reduz à forma, mas envolve sua funcionalidade pedagógica em contexto.

3.2 LENTE RECEPTIVA

A lente receptiva desloca o foco da análise para a experiência dos sujeitos da prática educativa diante do Produto Educacional em situação de uso, compreendendo-o como mediador de sentidos que se concretizam na interação. Parte-se do princípio de que os significados do material não estão inteiramente dados em sua estrutura ou em sua elaboração prévia, mas são produzidos nas relações que os sujeitos estabelecem com ele, em contextos específicos de prática.

Inspirada nas contribuições de Ruiz et al. (2014), essa abordagem entende os Produtos Educacionais como mediadores de processos comunicacionais e formativos, cuja efetividade depende das formas como são percebidos, interpretados e apropriados pelos profissionais que o utilizam em contexto real. Nessa perspectiva, avaliar o Produto implica investigar não apenas o que ele propõe formalmente, mas o que efetivamente produz em termos de compreensão, engajamento, mobilização e ressignificação.

A recepção é entendida, assim, como processo ativo de produção de sentidos, no qual esses agentes interpretam, adaptam, negociam e transformam o material a partir de suas experiências, expectativas e condições concretas de atuação. O Produto Educacional deixa, portanto, de ser concebido como objeto de significado fixo e passa a ser compreendido como dispositivo cuja potência formativa se realiza nas interações que suscita.

Tomando como referência essas contribuições, a lente receptiva pode ser operacionalizada por meio das seguintes questões:

- **Atração e interesse inicial:** o que chama atenção no Produto? Quais elementos despertam curiosidade ou, ao contrário, afastamento?
- **Compreensão e inteligibilidade:** que mensagem os participantes da prática identificam? Os conceitos e orientações são compreendidos como previsto?
- **Envolvimento e identificação:** os profissionais se reconhecem nas situações propostas? O material dialoga com suas experiências e contextos?
- **Aceitação e adequação:** o Produto é percebido como pertinente ao contexto? Há rejeições, desconfortos ou resistências?
- **Mobilização e mudança da prática:** o material provoca reflexões ou transforma modos de ensinar, aprender e interagir com o conteúdo?

Essas questões permitem acessar dimensões frequentemente invisibilizadas por análises centradas apenas na estrutura, revelando como o Produto opera efetivamente em contextos reais. Ao evidenciar processos de identificação, resistência, apropriação e transformação, a lente receptiva amplia significativamente o alcance da avaliação. Tal compreensão dialoga com Ruiz

et al. (2014), para quem a análise de materiais educativos deve considerar não apenas sua elaboração técnica, mas também os modos pelos quais são lidos, interpretados e ressignificados pelos sujeitos em situações concretas de uso. Nessa perspectiva, a recepção deixa de ocupar lugar secundário e passa a constituir dimensão fundamental para compreender a efetividade formativa e comunicacional do Produto Educacional.

3.3 LENTE CURRICULAR-MEDIADORA

A lente curricular-mediadora acrescenta à avaliação a análise dos efeitos pedagógicos e curriculares produzidos pelo Produto Educacional. Parte-se da compreensão de que Produtos Educacionais não apenas organizam conteúdos, mas também estruturam práticas pedagógicas, distribuem papéis entre docentes e estudantes, sugerem concepções de ensino e influenciam o currículo em ação.

Inspirada nas contribuições de Area Moreira (2010), essa perspectiva sustenta que materiais educativos não são recursos neutros ou meramente instrumentais, mas dispositivos que organizam experiências pedagógicas, orientam decisões docentes e participam ativamente da concretização curricular. Nessa direção, interessa compreender de que modo o Produto atua como mediador entre conhecimento escolar, prática pedagógica e contexto institucional, favorecendo ou restringindo determinadas formas de ensinar e aprender.

Essa lente permite, portanto, analisar o Produto como dispositivo que medeia a relação entre organização didática, escolhas curriculares e condições concretas de ensino. Mais do que examinar conteúdos ou procedimentos isolados, busca-se compreender como o material distribui responsabilidades, orienta ações pedagógicas e produz determinadas possibilidades formativas nos espaços em que circula.

Essa lente pode ser operacionalizada por meio de questões como:

- **Concepção pedagógica subjacente:** que visão de ensino e de aprendizagem o Produto sugere?
- **Autonomia docente:** amplia possibilidades de criação pedagógica ou induz dependência de roteiros fechados?
- **Papel do estudante:** o estudante é colocado como receptor, executor, colaborador ou protagonista?
- **Relação com o currículo:** o Produto dialoga com demandas reais do currículo vivido ou apenas com prescrições formais?
- **Flexibilidade contextual:** permite adaptações a diferentes realidades escolares e institucionais?
- **Integração com outros recursos:** favorece articulação com outras linguagens, materiais e estratégias didáticas?
- **Potência transformadora:** contribui para reconfigurar práticas pedagógicas ou apenas reproduz modelos já consolidados?

Trata-se de compreender não apenas o que o Produto contém ou comunica, mas o que ele induz, organiza e transforma nas práticas concretas de ensino. Ao incorporar essa dimensão, a avaliação passa a considerar não apenas o Produto em si ou sua recepção imediata, mas também os modos pelos quais ele intervém nas práticas educativas e nos processos curriculares.

Isso amplia significativamente a potência analítica do modelo proposto, ao reconhecer o Produto Educacional como mediação situada entre pesquisa, ensino e formação. Nessa perspectiva, analisar o Produto implica também compreender como ele estrutura práticas, distribui papéis, condiciona margens de autonomia pedagógica e favorece – ou limita – determinadas formas de aprendizagem e participação nos contextos em que é mobilizado.

4 PROPOSTA METODOLÓGICA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS: O MODELO DE AVALIAÇÃO POR LENTES INTEGRADAS (MALI)

As discussões desenvolvidas na seção anterior permitiram explicitar que a avaliação de Produtos Educacionais demanda múltiplas perspectivas analíticas e não se esgota em uma única dimensão interpretativa. Se a seção 3 buscou fundamentar conceitualmente esse entendimento por meio das lentes estrutural, receptiva e curricular-mediadora, torna-se agora necessário converter tais referenciais em uma proposta metodológica sistematizada, capaz de orientar processos concretos de análise. É nesse movimento – da elaboração teórica à operacionalização avaliativa – que se insere o Modelo de Avaliação por Lentes Integradas (MALI), apresentado a seguir como instrumento analítico voltado à investigação qualificada de Produtos Educacionais em contextos reais de uso.

O MALI parte do pressuposto de que a qualidade de um Produto Educacional não pode ser compreendida de forma isolada, nem reduzida a atributos formais ou índices de aceitação. Ao contrário, ela emerge da relação entre sua organização interna, sua apropriação pelos sujeitos da prática educativa e os efeitos pedagógicos produzidos nos contextos em que circula. Nessa perspectiva, o modelo articula, de modo integrado, as lentes estrutural, receptiva e curricular-mediadora, permitindo analisar simultaneamente a consistência do Produto, sua experiência de uso e sua potência pedagógico-curricular. Assim, a avaliação é concebida como processo interpretativo voltado à compreensão de como o Produto se constitui enquanto proposta educativa, de que maneira é recebido por docentes, formadores ou outros profissionais que o avaliam e quais efeitos produz nas práticas em que se insere.

Antes de detalhar sua operacionalização, faz-se necessário delimitar quem é o interlocutor privilegiado deste instrumento avaliativo. O MALI foi concebido tomando como referência principal o profissional responsável pela implementação pedagógica direta do Produto Educacional. Isso significa que, na aplicação do modelo, as perguntas orientadoras devem ser dirigidas, por exemplo: (a) ao docente, quando o Produto se destinar ao uso direto por estudantes em sala de aula, como ocorre em sequências didáticas, jogos educativos ou aplicativos de exercícios; (b) ao formador de professores ou coordenador pedagógico, quando o Produto consistir em proposta de formação continuada, material didático destinado a outros profissionais ou material de apoio à gestão curricular. O mesmo princípio deve orientar a aplicação do modelo em Produtos com outras finalidades, tomando como referência o sujeito diretamente responsável por sua implementação, mediação ou atuação profissional no contexto a que se destinam. Nessa perspectiva, amplia-se também a compreensão de que os processos avaliativos podem contemplar outros agentes da prática educativa para além dos contextos escolares formais, como mediadores em ambientes não formais, a exemplo de mostras, exposições, cenários interativos, trilhas interpretativas ou equipamentos museais, reconhecendo a diversidade de sujeitos e práticas envolvidas na circulação desses materiais.

Tal delimitação decorre do reconhecimento de que critérios como autonomia docente, flexibilidade curricular e concepção pedagógica subjacente exigem um olhar profissional situado sobre a prática de ensino. Embora a escuta de estudantes seja fundamental em outras etapas da pesquisa, especialmente na aplicação experimental, o foco do MALI está na validação da usabilidade pedagógica profissional, isto é, na análise realizada por quem decide se, quando e como o Produto será incorporado ao currículo em ação. Adaptações do instrumento para a escuta discente são possíveis, mas demandariam reformulação de eixos específicos, sobretudo daqueles voltados à análise curricular e à agência docente.

A articulação entre as lentes estrutural, receptiva e curricular-mediadora constitui o núcleo do MALI, permitindo analisar o Produto Educacional de forma integrada. Contudo, é preciso reconhecer que essa integração não conduz, necessariamente, a resultados convergentes.

Ao contrário, o modelo se enriquece justamente quando as lentes revelam tensões produtivas, capazes de iluminar aspectos que avaliações unidimensionais tenderiam a ocultar.

Um cenário analítico particularmente revelador ocorre quando uma avaliação estrutural positiva – que atesta robustez conceitual e metodológica – colide com uma avaliação receptiva negativa por parte do profissional que o avalia. Nesses casos, não se trata de invalidar a percepção do professor em nome do rigor acadêmico, nem de descartar o Produto porque ele "desagradou". Cabe ao pesquisador investigar a origem da resistência: ela decorre de falhas de clareza, de sobrecarga operacional imposta pelo material, de baixa viabilidade contextual ou de um desconforto legítimo diante de propostas que desafiam concepções pedagógicas sedimentadas?

O MALI, portanto, não trata a recepção como instância meramente confirmatória. Ele a compreende como espaço de negociação de sentidos. Um Produto Educacional que recebe críticas severas de docentes experientes pode sinalizar, não necessariamente fragilidade intrínseca, mas a necessidade de novas camadas de mediação, como orientações para uso pedagógico mais detalhadas ou ações formativas específicas para seu uso. Nessa perspectiva, a dissonância entre as lentes deixa de ser problema a ser eliminado e converte-se em importante insumo para a reelaboração crítica do Produto e para a compreensão das condições reais de sua circulação no cotidiano escolar.

Para fins de sistematização, apresenta-se a seguir um quadro-síntese que organiza as lentes, suas dimensões e perguntas orientadoras, constituindo instrumento passível de mobilização em contextos de pesquisa, formação e reelaboração de Produtos Educacionais.

Quadro 1 – Modelo de Avaliação por Lentes Integradas (MALI)

Lente	**Dimensão**	**Perguntas orientadoras (para avaliadores)**	**Foco da análise**
Estrutural	Coerência conceitual	O conteúdo apresentado parece correto, confiável e bem explicado?	Rigor conceitual
Estrutural	Intencionalidade pedagógica	Ficou claro o que se pretende aprender ou desenvolver com este material?	Coerência didática
Estrutural	Organização didática	As tarefas e informações seguem uma sequência lógica e fácil de acompanhar?	Estrutura de ensino
Estrutural	Clareza comunicacional	A linguagem usada é clara, simples e adequada para quem vai utilizar o material?	Inteligibilidade
Estrutural	Materialidade e uso	O formato, visual e organização do material facilitam o uso?	Usabilidade
Estrutural	Adequação ao contexto	Este material parece possível de usar na realidade da sua escola, turma ou contexto de trabalho?	Viabilidade prática
Estrutural	Orientações de uso	As orientações de uso estão claras e ajudam na aplicação do material?	Operacionalidade
Estrutural	Diversidade e representatividade	O material contempla diferentes realidades culturais, sociais, linguísticas e experiências dos sujeitos?	Inclusão e representatividade
Estrutural	Acessibilidade universal	O material apresenta condições de acesso e uso para pessoas com diferentes necessidades físicas, sensoriais ou cognitivas?	Acesso ampliado
Estrutural	Perspectiva crítica e formativa	O material favorece reflexão crítica sobre temas relevantes da realidade social e educacional?	Formação crítica

Lente	Dimensão	Perguntas orientadoras (para avaliadores)	Foco da análise
Receptiva	Atração	O material chamou sua atenção e despertou interesse em utilizá-lo?	Engajamento
Receptiva	Compreensão	Você entendeu facilmente a proposta e o que deveria ser feito?	Produção de sentido
Receptiva	Envolvimento	Você se identificou com o tema, exemplos ou situações apresentadas?	Relação com o contexto
Receptiva	Aceitação	Você considera este material adequado e útil para seu contexto? Houve algo que incomodou ou dificultou?	Pertinência contextual
Receptiva	Mudança da prática	Este material fez você pensar em novas formas de ensinar, aprender ou atuar?	Impacto formativo
Curricular-mediadora	Concepção pedagógica subjacente	Que visão de ensino e aprendizagem orienta o material? Ele incentiva participação, reflexão e aprendizagem ativa?	Orientação formativa
Curricular-mediadora	Autonomia docente	O material permite adaptações pelo professor ou exige seguir tudo rigidamente?	Agência docente
Curricular-mediadora	Papel do estudante	O estudante participa ativamente ou apenas executa tarefas prontas?	Participação discente
Curricular-mediadora	Relação curricular	O material dialoga com conteúdos e necessidades reais do currículo?	Inserção curricular
Curricular-mediadora	Flexibilidade contextual	O material pode ser adaptado para diferentes turmas, escolas ou realidades?	Adaptabilidade
Curricular-mediadora	Articulação pedagógica	Ele pode ser combinado com outros recursos, tecnologias ou estratégias de ensino?	Integração metodológica
Curricular-mediadora	Potência transformadora	O material tem potencial para reconfigurar práticas pedagógicas ou modos de organização do ensino?	Mudança pedagógica

Fonte: Elaborado pelo autor

Por fim, destaca-se que as perguntas orientadoras foram elaboradas em linguagem simples, direta e acessível, de modo que os próprios profissionais da prática educativa possam avaliar o Produto Educacional a partir de suas experiências concretas de uso, sem depender de domínio técnico ou de referenciais especializados. Busca-se, assim, aproximar o processo avaliativo daqueles que efetivamente interagem com o material em contextos reais, valorizando percepções construídas no cotidiano da prática. Ao partir de situações vividas, compreensões espontâneas e impressões genuínas, espera-se favorecer respostas mais honestas, consistentes e sensíveis às potencialidades e limites do Produto, produzindo elementos avaliativos relevantes para seu aprimoramento contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação de Produtos Educacionais na Área de Ensino constitui um desafio que decorre da própria natureza desses materiais, situados na interseção entre investigação acadêmica, intervenção pedagógica e desenvolvimento curricular. Ao longo deste estudo, argumentou-se que abordagens avaliativas centradas exclusivamente na análise estrutural mostram-se insuficientes para compreender a complexidade desses Produtos, na medida em que tendem a desconsiderar dimensões decisivas, como a experiência de uso, os processos de apropriação pelos sujeitos e os efeitos produzidos nas práticas educativas em que se inserem.

Nesse sentido, defendeu-se a necessidade de ampliar os referenciais tradicionalmente mobilizados, incorporando à avaliação não apenas a escuta qualificada dos profissionais da educação que mobilizam o Produto em contexto real, mas também a análise de sua potência mediadora no currículo em ação. Tal ampliação não implica a substituição da análise estrutural, mas sua articulação com outras perspectivas capazes de captar o Produto em movimento, isto é, nas relações que estabelece com os diferentes atores, contextos e práticas.

A partir dessa compreensão, este artigo apresentou o Modelo de Avaliação por Lentes Integradas (MALI) como proposta teórico-metodológica para análise de Produtos Educacionais. Ao articular, de forma sistemática, a lente estrutural – voltada à consistência interna do Produto –, a lente receptiva – centrada na experiência e na interpretação dos sujeitos da prática educativa – e a lente curricular-mediadora – dedicada aos efeitos pedagógicos e curriculares do material –, o modelo amplia os horizontes tradicionais de avaliação e oferece uma leitura mais abrangente da qualidade desses Produtos.

Ao operacionalizar tais lentes por meio de perguntas orientadoras, o MALI configura-se como instrumento passível de mobilização em contextos de pesquisa, formação docente e reelaboração de Produtos Educacionais. Sua principal contribuição reside em deslocar a avaliação de uma lógica restrita de verificação para uma lógica analítica de compreensão, capaz de examinar como o Produto opera, em que condições produz determinados efeitos e quais relações pedagógicas favorece ou limita. O modelo também pode contribuir para processos internos de autoavaliação de programas profissionais, especialmente no que se refere à qualidade, à pertinência e à circulação de seus Produtos Educacionais.

Essa característica também reforça o potencial formativo do modelo, uma vez que os processos avaliativos deixam de ocupar lugar meramente certificador e passam a constituir oportunidades de reflexão crítica sobre a prática, sobre os modos de produção de materiais educativos e sobre as concepções de ensino que os atravessam. Avaliar, nessa perspectiva, significa também aprender sobre o próprio Produto e sobre os contextos em que circula.

Cabe destacar, contudo, que a proposta apresentada possui natureza predominantemente teórico-analítica, o que indica a necessidade de investigações futuras que explorem sua aplicação empírica em diferentes realidades educativas, níveis de ensino e áreas de conhecimento. Em tais contextos, recomenda-se que o modelo seja mobilizado por estratégias qualitativas de interação, como entrevistas pós-uso, grupos focais entre pares ou formulários avaliativos comentados por especialistas, evitando sua redução a mero instrumento de checagem. A escolha do procedimento poderá variar conforme a finalidade pretendida, seja ela formativa, voltada ao aprimoramento do Produto, ou somativa, direcionada à validação externa de sua qualidade. Estudos dessa natureza poderão contribuir para o refinamento do MALI, para a validação de suas categorias analíticas e para a identificação de novas dimensões ainda não contempladas.

Por fim, entende-se que o modelo aqui proposto contribui para o avanço das discussões sobre avaliação de Produtos Educacionais na Área de Ensino ao reconhecer que tais Produtos não devem ser compreendidos apenas como resultados finalizados, mas como mediações em permanente construção, circulação e ressignificação. Ao integrar estrutura, recepção e currículo, o estudo reafirma a necessidade de processos avaliativos mais sensíveis à complexidade da prática educativa e mais coerentes com a natureza aplicada da pesquisa desenvolvida nos programas profissionais.

AGRADECIMENTOS

O autor agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão de Bolsa de Produtividade em Pesquisa, cujo apoio contribuiu para o desenvolvimento deste estudo.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL:

Recursos de inteligência artificial generativa foram utilizados como apoio à organização textual, revisão de linguagem e aprimoramento redacional deste manuscrito. As escolhas teóricas, interpretações e versão final permaneceram sob inteira responsabilidade do autor.

REFERÊNCIAS

AREA MOREIRA, M. Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología. Web de Tecnología Educativa. Universidad La Laguna, 2010. Disponível em: https://ced.enallt.unam.mx/blogs/socio-pragmatica/files/2013/06/Manuel-Moreira1.pdf. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Documento de Área: Área 46 – Ensino. Brasília, DF: CAPES, 2025. Quadriênio 2025-2028.

CORDEIRO, R. V.; ALTOÉ, R. O. Fatores comunicacionais para elaboração de Produtos/processos educativos em Programas Profissionais de Pós-graduação na área de Ensino/Educação em Ciências e Matemática: reflexões emergentes e em movimento. Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas, v. 17, n. 39, p. 253–270, 2021.

FREITAS, R. C. de O. Produtos educacionais na Área de Ensino da CAPES: o que há além da forma? Educação Profissional e Tecnológica em Revista, Vitória, v. 5, n° 2, 2021.

FREITAS, R.; ALTOÉ, R. O protagonismo dos Produtos/Processos Educacionais em Dissertações de Mestrados Profissionais da Área de Ensino. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 68-93, 2023.

KAPLÚN, G. Contenidos, itinerarios y juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos. VI Congreso de ALAIC (Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación). Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 2002.

LEITE, P. S. C. Proposta de Avaliação coletiva de materiais educativos em mestrados profissionais na Área de Ensino. Campo Abierto, v. 38, n. 2, p. 185-198, 2019.

LINS, R. C. Epistemologia, comunicação e aprendizagem matemática. In: BICUDO, M. A. V. (org.). Educação Matemática: pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 1999. p. 11-32.

MENDONÇA, A. P.; RIZZATTI, I. M.; RÔÇAS, G.; FARIAS, M. S. F. 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, p. e211422, 2022.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G.; SILVA, M. A. B. V.; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os Produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. Actio Docência em Ciências, v. 5, n.2, Curitiba, p. 1-17, ago. 2020.

RUIZ, L.; MOTTA, L.; BRUNO, D.; DEMONTE, F.; TUFRÓ, L. Producción de materiales de comunicación y educación popular. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 2014.