REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

PARA ALÉM DA ENTREGA: AVALIAÇÃO E CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO SUPERIOR

BEYOND SUBMISSION: ASSESSMENT AND KNOWLEDGE DISSEMINATION IN HIGHER EDUCATION

Ciências Humanas • 19/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794848305

Marcia Taborda[1]

Rosana de Oliveira[2]

RESUMO

O artigo analisa uma atividade avaliativa desenvolvida na disciplina Políticas Públicas e Educação do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, articulando investigação sobre políticas públicas educacionais, escrita acadêmica e produção de podcasts. Trata-se de um relato de experiência descritivo-reflexivo, baseado nos registros da disciplina e nas produções das estudantes. A proposta, inicialmente centrada na investigação e na escrita acadêmica, incorporou ao longo do semestre a produção sonora e possibilidades de circulação digital e acadêmica dos trabalhos. A análise discute a formação para a pesquisa na graduação, a autoria e as tensões relacionadas à reelaboração da escrita para a comunicação oral e à circulação do conhecimento. À luz do conceito de avaliação sustentável, distingue-se a permanência das produções da continuidade da aprendizagem, reconhecendo que a disponibilização pública dos trabalhos não comprova seu alcance nem o desenvolvimento de capacidades que possam ser mobilizadas pelas estudantes em situações futuras. Conclui-se que essa distinção constitui a principal contribuição da experiência para pensar a avaliação como parte de um percurso de produção e comunicação do conhecimento, para além da entrega da tarefa.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; ensino superior; formação para pesquisa; produção de conhecimento.

ABSTRACT

This article analyzes an assessment activity developed in the Public Policies and Education course of the Pedagogy undergraduate program at the State University of Rio de Janeiro, integrating research on educational public policies, academic writing, and podcast production. It presents a descriptive and reflective account

of a teaching experience, based on course records and students' work. Initially focused on research and academic writing, the activity progressively incorporated audio production and opportunities for the digital and academic dissemination of students' work. The analysis discusses research training during undergraduate education, authorship, and the challenges involved in transforming academic writing into oral communication and disseminating knowledge. Drawing on the concept of sustainable assessment, the article distinguishes the continued availability of academic outputs from the continuity of learning, recognizing that making students' work publicly accessible demonstrates neither its actual reach nor the development of abilities that students may apply in future situations. It concludes that this distinction represents the experience's main contribution to understanding assessment as part of a process of knowledge production and communication that extends beyond the submission of an assignment.
Keywords: learning assessment; higher education; research training; knowledge production.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem no ensino superior envolve uma questão que ultrapassa a escolha dos instrumentos e a atribuição de notas: o que esperamos que os estudantes façam com os conhecimentos que constroem em uma disciplina? A pergunta ganha importância quando os objetivos formativos envolvem investigar problemas, interpretar documentos, selecionar fontes, construir argumentos e comunicar conhecimento. Nesses casos, avaliar não significa apenas verificar o que foi aprendido, mas também criar situações em que essas práticas acadêmicas possam ser exercitadas.

A diversificação dos instrumentos avaliativos pode contribuir para esse processo, mas a simples substituição de uma prova por um trabalho, seminário, podcast ou outro produto não modifica necessariamente a lógica da avaliação. Mais do que a variedade dos instrumentos, importa a coerência entre aquilo que se pretende que os estudantes aprendam, as atividades que realizam e o que lhes é solicitado nas situações avaliativas. O princípio do alinhamento construtivo de Biggs (1996) oferece uma referência para compreender essa articulação. Estudos sobre avaliação da aprendizagem também contribuem para essa discussão ao evidenciarem as relações entre concepções e práticas avaliativas na formação docente (Gonzaga et al., 2023), os limites da diversificação de instrumentos quando permanecem práticas centradas no professor (Luz; Moreira, 2022) e a importância de adequar os instrumentos às metodologias de ensino e às finalidades da aprendizagem (Oliveira et al., 2025).

Há, entretanto, outra questão que nos interessa particularmente. Parte significativa das produções realizadas na graduação nasce para responder às exigências de uma disciplina e encontra seu ponto final na entrega ao professor. O texto é produzido, avaliado, recebe uma nota e, muitas vezes, deixa de ser retomado. Essa dinâmica contrasta com uma formação universitária em que os estudantes precisam aprender progressivamente a delimitar objetos de estudo, formular questões, buscar e selecionar fontes, trabalhar com documentos, construir argumentos e comunicar resultados.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) torna essas exigências especialmente visíveis, mas não precisa constituir o momento em que os estudantes entram em contato pela primeira vez com elas. A formação para investigar e escrever academicamente pode

atravessar o currículo, construída também no interior das diferentes disciplinas e a partir dos problemas próprios de cada campo. Isso não significa antecipar o TCC nem transformar as atividades desenvolvidas ao longo da graduação em pequenos trabalhos de conclusão. Significa reconhecer que práticas intelectuais necessárias à sua elaboração podem ser exercitadas antes das etapas finais do curso.

Essa preocupação já fazia parte de minha prática docente na disciplina Políticas Públicas e Educação, oferecida no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Os estudantes são convidados a desenvolver uma investigação sobre uma política pública educacional e, quando pertinente, a aproximar a escolha do objeto dos interesses de pesquisa que possam ter continuidade em outros momentos da formação, inclusive no TCC. O objetivo não é condicionar o trabalho da disciplina a essa continuidade, mas permitir que interesses acadêmicos já existentes possam ser aprofundados no interior de diferentes componentes curriculares.

No segundo semestre de 2025, essa prática tomou um caminho que não estava inteiramente previsto quando a disciplina começou. A investigação escrita permaneceu como ponto de partida, mas outras possibilidades foram sendo incorporadas ao longo do semestre. O trabalho passou da pesquisa à escrita, da escrita à produção de um podcast com a voz dos próprios estudantes e, em alguns casos, encontrou também espaços de circulação digital e acadêmica. Esse percurso não nasceu como um desenho pedagógico fechado. Foi sendo construído durante a experiência, a partir de decisões docentes, oportunidades que surgiram no decorrer da disciplina e das próprias questões colocadas pela implementação da atividade.

Isso é importante para compreender a experiência. Não pretendemos reconstruir retrospectivamente a experiência como se os conceitos mobilizados neste artigo tivessem orientado, desde o início, cada decisão pedagógica. A discussão sobre avaliação sustentável proposta por Boud (2000), por exemplo, oferece uma perspectiva para interrogar posteriormente alguns aspectos da experiência, especialmente a possibilidade de que as aprendizagens mobilizadas na elaboração de uma produção acadêmica ultrapassem a finalidade imediata da tarefa e encontrem desdobramentos em outros contextos. Trata-se, portanto, de uma lente para analisar o percurso, e não da descrição de um modelo previamente aplicado.

O próprio desenvolvimento da atividade também colocou em questão algumas expectativas que poderiam ser facilmente associadas à proposta. A passagem da escrita para a voz encontrou resistências; a possibilidade de aproximar a investigação de futuros TCCs exigiu cuidado para que continuidade não significasse antecipação das pressões do trabalho de conclusão; e a disponibilização dos podcasts em uma plataforma aberta mostrou que tornar uma produção acessível não equivale necessariamente a fazê-la circular nem a alcançar um público significativo. A experiência foi, portanto, menos linear do que uma sequência entre investigação, escrita, podcast e circulação poderia sugerir.

É justamente essa experiência, com suas possibilidades e tensões, que retomamos neste artigo. A questão que orienta a análise é: o que uma atividade avaliativa permite problematizar quando uma investigação desenvolvida no contexto de uma disciplina passa pela escrita acadêmica, é reelaborada para a comunicação oral e

encontra possibilidades de circulação e continuidade para além de sua entrega à professora?

O objetivo, então, é analisar a proposta avaliativa desenvolvida na disciplina Políticas Públicas e Educação do curso de Pedagogia da Uerj que articulou investigação sobre políticas públicas educacionais, escrita acadêmica, produção sonora e possibilidades de circulação do conhecimento, discutindo as decisões pedagógicas construídas ao longo da experiência, as tensões encontradas em sua realização e suas relações com a continuidade da formação acadêmica dos estudantes. O artigo assume a forma de um relato de experiência de natureza descritivo-reflexiva e analítica, construído a partir dos registros da disciplina e das produções decorrentes da atividade.

2. AVALIAÇÃO, PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1. Avaliação Como Parte do Percurso de Aprendizagem e Formação Acadêmica

No ensino superior, a avaliação convive com uma dupla exigência. De um lado, precisa produzir informações que permitam apreciar o que os estudantes aprenderam e subsidiar decisões acadêmicas. De outro, participa do próprio processo de formação, pois aquilo que se escolhe avaliar também sinaliza o que merece atenção, investimento e trabalho intelectual. Nessa direção, Taborda et al. (2020) destacam que a avaliação não se encerra na coleta de informações ou na atribuição de notas, mas pressupõe a utilização dos resultados para orientar decisões e reconfigurar as práticas pedagógicas.

Perrenoud (1999) situa a dimensão formativa da avaliação na possibilidade de utilizar as informações produzidas para regular as aprendizagens enquanto elas acontecem. Ferreira e Pereira (2025), ao discutirem a avaliação das e para as aprendizagens, distinguem a avaliação voltada ao balanço do que foi aprendido daquela orientada ao acompanhamento e à regulação do processo, envolvendo a participação dos estudantes, a explicitação de critérios, o feedback e a autorregulação. Essas funções não são necessariamente excludentes, podendo coexistir em uma mesma disciplina e até em uma mesma atividade, especialmente quando os resultados da avaliação também são utilizados para orientar novas aprendizagens.

Essa discussão é especialmente relevante quando os objetivos formativos não se limitam à apropriação de determinados conteúdos. Interpretar uma legislação, analisar uma política pública, localizar e selecionar fontes, estabelecer relações entre documentos, construir argumentos e comunicar conhecimento são ações intelectuais distintas, que mobilizam diferentes capacidades. Se esperamos que os estudantes aprendam a realizá-las, é razoável que essas capacidades também sejam contempladas nas situações em que sua aprendizagem é avaliada. O alinhamento construtivo proposto por Biggs (1996) oferece uma referência para compreender essa necessária articulação entre objetivos formativos, atividades de aprendizagem e procedimentos avaliativos.

Por isso, diversificar instrumentos não constitui, por si só, uma mudança na concepção de avaliação, uma vez que a variedade de estratégias pode coexistir com práticas tradicionais centradas no professor (Luz; Moreira, 2022). Como discutido por Taborda et al. (2020), a avaliação expressa concepções pedagógicas que orientam a escolha dos instrumentos, a definição dos critérios e a utilização

dos resultados. Uma prova pode solicitar análise e tomada de decisão, enquanto um podcast pode se limitar à reprodução oral de informações. Um trabalho escrito pode representar apenas o cumprimento de uma tarefa ou exigir uma investigação que se desenvolve durante semanas. O formato importa, mas, isoladamente, não permite compreender as operações intelectuais mobilizadas pelos estudantes nem as finalidades da avaliação. Nesse sentido, estudos têm destacado a importância de considerar as concepções que orientam as práticas avaliativas (Gonzaga et al., 2023) e a adequação dos instrumentos às metodologias de ensino e aos objetivos de aprendizagem (Oliveira et al., 2025).

Outra questão merece atenção quando pensamos a formação universitária como percurso. Boud (2000), ao formular o conceito de avaliação sustentável, questiona práticas excessivamente voltadas às necessidades imediatas de certificação e desloca a atenção para aquilo de que os estudantes precisarão para continuar aprendendo em situações futuras. Nessa perspectiva, ganha importância a capacidade de julgar a própria produção e de tomar decisões sobre a qualidade do trabalho realizado, inclusive quando já não houver uma professora responsável por avaliá-lo. Ao retomar essa discussão no contexto do ensino superior, Pereira-Silva (2024) destaca a importância de práticas avaliativas que favoreçam a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento de capacidades que possam ser mobilizadas para além das atividades acadêmicas imediatas.

É preciso, porém, distinguir a continuidade da aprendizagem da permanência dos produtos elaborados em uma atividade avaliativa. Um texto publicado, um podcast disponível na internet ou um trabalho apresentado em um evento podem continuar existindo

depois do encerramento da disciplina, mas essa permanência não constitui, por si só, evidência de uma aprendizagem sustentável. Na perspectiva de Boud (2000), a questão central reside nas capacidades que os estudantes desenvolvem e podem mobilizar em situações futuras, especialmente a de julgar a qualidade do próprio trabalho, reconhecer critérios de avaliação e orientar novas aprendizagens.

No curso de graduação, essa questão encontra o TCC quase inevitavelmente, porque é nele que várias práticas acadêmicas aparecem reunidas e passam a ser exigidas de maneira mais explícita: delimitar um objeto, formular questões, selecionar e trabalhar com fontes, construir uma argumentação e comunicar resultados. Mas seria estranho esperar que o estudante começasse a aprender tudo isso justamente quando precisa realizar seu trabalho de conclusão.

A formação para a pesquisa e para a escrita acadêmica pode ser construída ao longo do curso, no interior de diferentes componentes curriculares e a partir dos problemas próprios de cada área. Isso não transforma cada disciplina em preparação para o TCC. O que pode atravessar o currículo são modos de trabalhar academicamente que serão retomados em situações distintas e com graus crescentes de complexidade.

2.2. Da Escrita à Voz: Reelaboração e Comunicação do Conhecimento

A escrita acadêmica não é apenas uma forma de apresentar uma investigação depois que ela terminou. Escrever obriga a tomar decisões sobre o próprio conhecimento que está sendo produzido: o

que selecionar, quais fontes colocar em relação, como organizar um argumento, o que precisa ser explicado e o que pode ser sustentado pelas evidências encontradas. É nesse trabalho que muitas vezes se percebe que uma relação ainda não está clara ou que determinada afirmação precisa ser mais bem fundamentada.

Passar desse texto para um podcast acrescenta outro problema. O que foi organizado para ser lido precisa funcionar para quem escuta. Não basta retirar as referências, encurtar os parágrafos e ler o trabalho diante de um microfone. É preciso decidir o que permanece, estabelecer uma sequência possível de acompanhar pela escuta e encontrar uma forma de dizer aquilo que havia sido construído segundo as convenções da escrita acadêmica.

O roteiro ocupa um lugar interessante nessa passagem. Ele continua sendo texto escrito, mas é elaborado para ganhar materialidade sonora, transformando-se em voz sem que a escrita deixe de participar da constituição do podcast. Tenani, Komesu e Macedo-Rouet (2025), ao discutirem a produção de podcasts no ensino superior, exploram justamente as relações entre fala/oralidade e escrita/letramento. Vista dessa perspectiva, a produção sonora interessa menos pela novidade tecnológica do podcast e mais pelo trabalho envolvido na articulação entre diferentes formas de organizar e comunicar o conhecimento.

Isso importa porque tecnologias e formatos digitais carregam facilmente uma promessa de inovação que a prática nem sempre confirma. Utilizar um podcast em uma atividade universitária não torna, por si só, a avaliação mais formativa, autoral ou significativa. Essas características dependem das escolhas pedagógicas que

orientam sua utilização e das operações intelectuais efetivamente solicitadas aos estudantes.

A experiência relatada por Santos et al. (2022) com a produção coletiva de e-books no ensino superior ajuda a observar uma questão semelhante em outro suporte. Embora e-books e podcasts sejam produtos distintos, em ambos os casos a elaboração de materiais digitais pode envolver decisões sobre seleção, organização e comunicação do conhecimento. O interesse pedagógico, portanto, não reside simplesmente no produto final, mas nos processos de pesquisa, discussão, elaboração e revisão mobilizados durante sua produção.

3. PERCURSO METODOLÓGICO E CARACTERIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Este artigo apresenta um relato de experiência de natureza descritivo-reflexiva e analítica, construído a partir de uma atividade avaliativa realizada no segundo semestre de 2025 na disciplina Políticas Públicas e Educação, componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). A disciplina, vinculada ao Departamento de Estudos de Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação, possui carga horária de 45 horas, distribuídas em três horas semanais de aulas teóricas presenciais.

Entre seus objetivos estão conceituar ciência política e políticas públicas; analisar criticamente políticas governamentais no campo educacional; interpretar a legislação brasileira referente à educação; problematizar princípios envolvidos na implementação das políticas públicas educacionais; e avaliar políticas de avaliação, currículo e

financiamento. A ementa abrange política e políticas públicas; políticas públicas e sociais; democracia e cidadania; políticas governamentais; relações entre socialismo, capitalismo e neoliberalismo; legislação educacional brasileira; conselhos de educação; Estatuto da Criança e do Adolescente; políticas de avaliação, currículo e financiamento; e Plano Nacional de Educação.

Neste artigo, utilizamos predominantemente o feminino ao nos referirmos às estudantes, considerando que as mulheres constituíam a ampla maioria da turma.

3.1. O Ponto de Partida: Investigação e Escrita Acadêmica

No início do semestre, a proposta não continha todos os elementos que posteriormente passaram a constituir a experiência aqui analisada. O que estava previsto era o desenvolvimento de uma investigação sobre uma política pública educacional, sistematizada em um trabalho acadêmico escrito. A possibilidade de aproximar essa investigação de interesses de pesquisa das alunas e, quando pertinente, de possíveis temas de TCC já fazia parte de minha prática docente.

Optamos por não definir previamente os objetos de investigação. O trabalho poderia ser realizado individualmente ou em grupo, e cabia às alunas a escolha de uma questão dentro do campo das políticas públicas educacionais. Quando já havia um interesse de pesquisa que pudesse dialogar com o trabalho, sugerimos que essa aproximação fosse considerada. Nos casos em que um possível TCC já estava em discussão, incentivamos também o diálogo com a respectiva orientadora ou orientador.

A escolha do tema, entretanto, era apenas o começo. Todas as investigações precisavam manter um eixo comum: compreender a constituição e o desenvolvimento da política estudada, recuperar aspectos de sua trajetória histórica e normativa, localizar legislação e documentos pertinentes e estabelecer relações com as referências e discussões da disciplina. Dependendo do objeto, esse percurso poderia incluir também a construção de uma linha do tempo.

Os temas e seus encaminhamentos eram discutidos coletivamente nas aulas. Questões específicas podiam ser retomadas em orientações individualizadas, e a monitora da disciplina participava desse acompanhamento. Nesse primeiro desenho, a escrita acadêmica constituía o produto previsto para a investigação.

3.2. Uma Proposta Que Mudou Durante o Semestre

O podcast surgiu depois. Durante aquele próprio semestre, criei um canal no Spotify, “Políticas Públicas e Educação”[3], para reunir materiais relacionados às aulas e passei a utilizar o NotebookLM para produzir alguns conteúdos em áudio por Inteligência Artificial (IA). Foi a partir dessa experiência que surgiu uma pergunta bastante simples: se aquele espaço já existia para compartilhar materiais da disciplina, por que não utilizá-lo também para fazer circular as pesquisas produzidas pelas próprias estudantes?

Foi dessa pergunta, e não de um planejamento estabelecido no início do semestre, que nasceu a proposta de transformar as investigações em podcasts. Isso exigiu uma nova decisão. Não queríamos que o podcast se tornasse uma atividade paralela, com outro tema, nem que substituísse o trabalho acadêmico escrito. Ele deveria nascer da investigação que já estava em andamento.

A própria presença da IA na origem da ideia colocou uma questão pedagógica. Se eu havia utilizado uma ferramenta de IA para produzir materiais em áudio, por que não permitir simplesmente que as alunas fizessem o mesmo? A decisão de solicitar que elas próprias percorressem as etapas de produção não decorreu de uma rejeição à IA. Ao contrário, estava relacionada à compreensão de que a autonomia no uso dessas tecnologias pressupõe algum domínio sobre o processo no qual elas intervêm.

Essa compreensão também se relacionava à minha experiência anterior com a produção de recursos educacionais digitais. Ao longo de minha trajetória profissional, coordenei o desenvolvimento de diferentes materiais e acompanhei suas etapas de produção. Essa experiência me ensinou que utilizar uma tecnologia para executar parte de um processo não elimina a necessidade de compreender o que está sendo delegado, reconhecer as possibilidades e limitações da ferramenta e ser capaz de avaliar criticamente aquilo que ela entrega.

Na atividade, interessava que as alunas tivessem a oportunidade de experimentar esse percurso. A investigação seria sistematizada no trabalho acadêmico; desse texto nasceria um roteiro pensado para a escuta; o roteiro seria gravado com suas próprias vozes; e o episódio passaria ainda pelas etapas necessárias à sua produção e finalização. O percurso passou, então, a compreender investigação → texto acadêmico → roteiro → gravação → produção e finalização do podcast.

A autoria, nesse processo, não foi entendida como sinônimo de fazer tudo sem tecnologia. A intencionalidade pedagógica estava em criar condições para que as alunas conhecessem o processo,

enfrentassem suas dificuldades, explorassem suas possibilidades e tomassem decisões sobre aquilo que estavam produzindo. Por essa razão, embora ferramentas digitais pudessem participar do trabalho, as vozes utilizadas nos episódios deveriam ser das próprias estudantes, sem substituição por vozes sintéticas geradas por inteligência artificial.

Os podcasts concluídos foram enviados por formulário eletrônico e organizados no canal da disciplina em uma plataforma digital aberta. A partir daí, uma produção que havia nascido de uma atividade acadêmica passava a ter, pelo menos potencialmente, outros interlocutores além da professora e das colegas da turma. Como discutiremos adiante, a experiência também nos levaria a relativizar o que significa, de fato, "circular" em uma plataforma digital aberta.

3.3. Uma Segunda Possibilidade de Circulação

Outra oportunidade surgiu durante o semestre, por iniciativa da monitora da disciplina, que identificou a possibilidade de submissão dos trabalhos ao V Colóquio Internacional do Diretório/Grupo de Pesquisa Educação, História, Memória e Cultura em Diferentes Espaços Sociais/CNPq/HISTEDBR[4], realizado de 9 a 11 de dezembro de 2025. O evento previa, entre seus grupos de trabalho, o GT 8 – Políticas Públicas e Educação, cujo escopo dialogava diretamente com as investigações desenvolvidas na disciplina.

A sugestão fazia sentido porque o formato solicitado pelo evento era compatível com o trabalho acadêmico que já estava sendo desenvolvido. Não era necessário iniciar uma nova investigação nem produzir um trabalho inteiramente diferente para participar. Com os

ajustes necessários às normas do evento, a pesquisa realizada na disciplina poderia ser apresentada em outro espaço acadêmico.

A possibilidade, entretanto, também provocou insegurança. Para algumas alunas, havia tanto a dúvida sobre se um trabalho produzido no contexto de uma disciplina estaria “à altura” de um evento acadêmico quanto questões bastante práticas sobre adequação ao formato, submissão e participação. Precisamos trabalhar nas duas frentes: orientar os procedimentos necessários e, ao mesmo tempo, encorajá-las a reconhecer que as investigações desenvolvidas ao longo do semestre tinham algo a compartilhar em outro espaço acadêmico.

Esse momento adicionou mais uma dimensão que não havíamos previsto no início da disciplina. A participação em um evento científico, muitas vezes percebida como algo reservado a pesquisadoras mais experientes ou às etapas finais da graduação, aparecia como uma possibilidade concreta a partir de um trabalho que as alunas já estavam realizando. Parte das produções voluntariamente foi submetida ao evento e, nos casos de aprovação e apresentação, registrada posteriormente nos Anais.

Essa circulação tinha características diferentes da disponibilização dos podcasts. O canal da disciplina tornava os episódios publicamente acessíveis, enquanto o evento constituía um espaço acadêmico externo, com procedimentos próprios de submissão e apreciação. As duas possibilidades surgiram durante o desenvolvimento da experiência e levaram a produção para além de sua entrega à professora, embora por caminhos e com alcances bastante diferentes.

O percurso, portanto, como já apresentado inicialmente, não corresponde à execução linear de um planejamento definido previamente. Ele foi ganhando novas possibilidades enquanto a disciplina acontecia. O que começou como investigação de uma política educacional e escrita acadêmica passou a envolver também roteiro, voz, produção sonora e diferentes possibilidades de circulação. Algumas decisões partiram da docência; outras, como a participação no evento, nasceram da contribuição da monitora e das oportunidades que apareceram no caminho.

3.4. Material Analisado e Limites do Relato

A análise apresentada neste relato utiliza os registros da disciplina, os 18 temas investigados e as produções decorrentes da atividade. Como a experiência não foi originalmente planejada como pesquisa, não foram produzidos instrumentos específicos para acompanhar individualmente os processos de aprendizagem nem para recolher posteriormente as percepções das alunas. Também não foram preservadas sistematicamente as diferentes versões dos textos e roteiros.

Essa condição delimita aquilo que podemos afirmar. As manifestações de dúvida, resistência ou insegurança que serão retomadas na análise fizeram parte da experiência docente, mas não constituem dados produzidos por entrevistas, questionários ou outro instrumento sistemático de pesquisa. Quando recorremos a elas, portanto, interessa-nos compreender as questões que colocaram para a condução da atividade, e não atribuir às alunas sentimentos ou explicações que não investigamos.

Também não acompanhamos longitudinalmente se os objetos investigados foram posteriormente retomados em TCCs ou em outras produções acadêmicas. Do mesmo modo, a disponibilização dos podcasts em uma plataforma aberta permite conhecer alguns indicadores de audiência do canal, mas não autoriza equiparar disponibilidade pública, circulação efetiva e alcance.

Nossa análise se concentra, portanto, no percurso pedagógico construído, nas decisões tomadas durante sua realização, nas situações de trabalho propostas às alunas e nas tensões que a própria experiência tornou visíveis. Não buscamos demonstrar causalmente que o podcast, a circulação ou a aproximação com possíveis TCCs produziram determinados efeitos sobre a aprendizagem.

3.5. Uso de Inteligência Artificial na Elaboração do Manuscrito

Durante a elaboração deste artigo, foi utilizada ferramenta de inteligência artificial generativa como apoio ao processo de escrita. Seu uso incluiu a reorganização de trechos, a revisão da clareza e da coerência argumentativa.

A ferramenta também foi utilizada como interlocutora no processo de revisão crítica do manuscrito, especialmente para identificar redundâncias. As sugestões geradas foram avaliadas pelas autoras e não foram incorporadas automaticamente ao texto.

A concepção e a realização da experiência relatada, os registros e materiais analisados, as decisões teórico-metodológicas, a interpretação dos resultados, a seleção e a verificação das referências e a redação final são de responsabilidade das autoras. A

inteligência artificial não foi utilizada para produzir ou alterar dados, criar referências bibliográficas ou substituir a análise autoral.

4. RELATO DA EXPERIÊNCIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Quando a Escolha do Tema Entra na Sala de Aula

A possibilidade de escolher o objeto de investigação resultou em 18 produções, realizadas individualmente ou em grupos. Para favorecer a leitura do conjunto, os temas foram organizados posteriormente em cinco eixos, apresentados no Quadro 1.

Quadro 1. Temáticas desenvolvidas pelas alunas na atividade investigativa

Eixo temático	Temáticas investigadas
Educação especial, inclusão e deficiência	Educação Especial e Inclusiva
	Aspectos humanos e sociais da educação inclusiva
	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)
	Desafios da educação inclusiva para pessoas surdas
	Educação especial no contexto periférico
Infância, direitos e proteção social	Educação Infantil
	Primeira Infância
	Estatuto da Criança, educação e infância desprotegida

Relações étnico-raciais, território e desigualdades sociais	Educação antirracista e saberes afro-brasileiros
	Lei 10.639/2003 e desdobramentos: caminhos para educação antirracista
	Impactos das operações policiais na educação periférica
Acesso, permanência e trajetórias educacionais	Acolhimento a refugiados e imigrantes
	Maternidade atípica e vida universitária
	Combate à evasão e ao abandono escolar
	Impactos do Bolsa Permanência no cotidiano dos estudantes
	Mulheres na EJA
Avaliação e educação em contextos específicos	Impacto do Enem na avaliação da qualidade da educação básica
	Educação formal no sistema prisional e reintegração social

Fonte: *elaboração própria a partir dos registros da disciplina (2025).*
Nota: Os eixos foram definidos posteriormente pelas autoras para organizar as temáticas investigadas. Não constituíram categorias previamente apresentadas às alunas e não são mutuamente exclusivos.

À primeira vista, o quadro mostra sobretudo diversidade. Há trabalhos sobre etapas e modalidades da educação, educação especial e inclusiva, avaliação, permanência estudantil, legislação e direitos. Quando voltamos a esse conjunto para escrever este relato, porém, outra característica nos chamou atenção. Muitas escolhas colocavam a política educacional diante de problemas sociais muito

concretos: racismo, violência nos territórios, maternidade e permanência universitária, migração e refúgio, privação de liberdade, desigualdades relacionadas à deficiência e proteção da infância.

Não investigamos as razões que levaram cada aluna a escolher determinado objeto. Seria inadequado, portanto, transformar os temas em evidência sobre suas trajetórias pessoais ou afirmar que as questões pesquisadas correspondiam a experiências vividas por elas. O que o quadro permite dizer é mais simples e, ao mesmo tempo, significativo: quando puderam decidir o que investigar, foram essas algumas das questões que as alunas escolheram colocar sob análise no campo das políticas públicas educacionais.

Ao retomarmos a experiência, passamos a olhar de outra maneira a liberdade de escolha que havíamos oferecido. Inicialmente, ela estava muito relacionada à possibilidade de acolher interesses de pesquisa já existentes e, quando pertinente, permitir alguma aproximação com futuros TCCs. Ao retomarmos a experiência, percebemos que essa abertura produziu também uma entrada para problemas que talvez não aparecessem com a mesma diversidade se todas partissem de um objeto previamente determinado pela professora.

Mas escolher não bastava. O desafio começava justamente depois da escolha: como transformar um tema que interessa em um problema a ser estudado no campo das políticas públicas educacionais?

Esse deslocamento ocupou parte importante do acompanhamento realizado durante o semestre. Investigar educação antirracista,

inclusão de pessoas surdas, Bolsa Permanência ou os impactos das operações policiais na educação periférica não poderia se resumir à reunião de informações ou à manifestação de uma posição sobre o assunto. Era necessário perguntar pela política: identificar marcos legais e institucionais, trabalhar com documentos, compreender aspectos de sua constituição e trajetória e colocar diferentes fontes em relação.

Nesse ponto, a liberdade concedida às alunas encontrava deliberadamente um limite acadêmico. Elas escolhiam o que investigar, mas precisavam construir essa investigação dentro do campo da disciplina. A autonomia que pretendíamos favorecer não significava ausência de orientação nem equivalência entre qualquer abordagem possível. Havia um trabalho de passagem entre uma questão considerada relevante e uma investigação academicamente sustentada.

Essa experiência nos fez pensar também sobre a distância que por vezes estabelecemos entre formação acadêmica e problemas socialmente sensíveis. Uma questão pode mobilizar interesse, indignação ou curiosidade e, ainda assim, precisar ser submetida às exigências do trabalho acadêmico. O rigor não exige que o objeto seja socialmente distante de quem pesquisa. Exige que a análise não se encerre na opinião sobre ele.

É nesse processo que a relação com o TCC ganha, para nós, um sentido mais preciso. A proposta não era fazer com que as alunas começassem antecipadamente seus trabalhos de conclusão. O objeto investigado poderia nunca se transformar em TCC. O que já fazia parte de minha prática docente era abrir espaço para que,

quando existisse um interesse de pesquisa, ele pudesse ser trabalhado também naquela disciplina.

A experiência reforçou uma pergunta que hoje nos parece curricular, e não apenas relacionada à atividade: por que delimitar um objeto, buscar fontes, trabalhar com documentos e construir uma análise deveriam aparecer somente quando a estudante chega formalmente ao TCC?

Ao mesmo tempo, essa aproximação exige cuidado. Defender que a formação para pesquisa e escrita acadêmica atravesse o currículo não significa deslocar para os períodos anteriores o peso e as exigências que frequentemente acompanham o trabalho de conclusão. O que pode começar antes são práticas de investigação que, retomadas em diferentes contextos, ajudem as estudantes a construir progressivamente modos de trabalhar academicamente.

Não acompanhamos se algum dos 18 objetos foi posteriormente retomado em TCC. Essa continuidade, portanto, não constitui um resultado da experiência. O que podemos identificar é uma escolha pedagógica: permitir que a disciplina fosse um lugar possível para começar, experimentar ou aprofundar uma questão de pesquisa sem determinar previamente onde ela deveria terminar.

4.2. Da Investigação à Escrita Acadêmica

Depois da escolha e da delimitação do objeto, a investigação precisava ganhar forma em um trabalho acadêmico escrito. Essa etapa não funcionava apenas como registro final do que havia sido pesquisado. Era o momento em que informações provenientes de fontes distintas precisavam ser selecionadas, relacionadas e organizadas em torno da questão investigada.

A orientação comum aos trabalhos exigia que legislação, documentos institucionais, referências acadêmicas e elementos históricos participassem da análise da política escolhida. Não interessava reunir uma sucessão de informações sobre educação inclusiva, Bolsa Permanência, educação antirracista ou qualquer outro tema. Era preciso construir relações entre essas informações e compreender como determinada questão se constituía no campo das políticas públicas educacionais.

Na prática, isso significava enfrentar problemas bastante próprios da escrita acadêmica: decidir o que era relevante para o recorte adotado, distinguir diferentes tipos de fontes, evitar que a legislação aparecesse apenas como uma lista de dispositivos legais, organizar temporalmente determinados acontecimentos quando isso ajudasse a compreender a política e sustentar as afirmações feitas no texto.

Acompanhávamos esse processo nas discussões realizadas em aula e, quando necessário, em orientações mais individualizadas. A monitora também participava desse acompanhamento. Nos casos em que a investigação dialogava com um possível TCC, sugerimos ainda que a aluna conversasse com sua orientadora ou orientador. Não pretendíamos assumir uma orientação que cabia a outro espaço acadêmico, mas favorecer o diálogo entre trabalhos que, para a própria estudante, poderiam estar relacionados.

Havia aqui uma aprendizagem da vida universitária que nem sempre aparece nomeada no currículo: uma pesquisa não se torna acadêmica apenas porque trata de um tema relevante ou porque utiliza referências bibliográficas. É preciso fazer escolhas, construir um recorte e assumir a responsabilidade pelas relações que se

estabelecem entre fontes, argumentos e conclusões. Era esse trabalho que a escrita solicitava às alunas.

A escrita também adquiriu posteriormente uma função que não estava prevista quando a atividade foi proposta. O texto que inicialmente seria o ponto de chegada da investigação tornou-se matéria para uma nova transformação. Quando o podcast foi incorporado à atividade, as alunas precisaram voltar ao que haviam escrito e decidir como aquele conhecimento poderia ser comunicado em outra linguagem.

Esse movimento ajuda a compreender o lugar do trabalho escrito na experiência. O podcast não veio substituí-lo nem oferecer uma versão “mais moderna” da avaliação. Sem a investigação e a sistematização anterior, correríamos justamente o risco de reduzir a produção sonora a uma fala pouco sustentada sobre um tema de interesse. O áudio partia de um conhecimento que já havia sido pesquisado e organizado academicamente.

Por isso, a passagem seguinte não era apenas técnica. Ter um texto pronto não significava ter um podcast pronto. Entre um e outro aparecia o roteiro, e com ele uma série de novas decisões: o que daquele trabalho precisava permanecer, o que poderia ser retirado, em que ordem as ideias deveriam aparecer e como falar para alguém que não havia acompanhado a investigação.

É nesse ponto que a experiência deixa de ser apenas uma atividade de pesquisa e escrita e encontra uma das tensões que mais nos mobilizaram durante o semestre: depois de escrever sobre aquilo que haviam investigado, as alunas precisariam colocar a própria voz nessa produção.

4.3. Da Escrita à Própria Voz: Autoria, Resistência e Circulação

Quando propusemos que a investigação escrita se desdobrasse em um podcast, a reação da turma mostrou que a passagem de uma linguagem a outra seria menos simples do que havíamos imaginado. A proposta despertou curiosidade, mas também resistência e insegurança. Algumas alunas perguntavam se não bastaria entregar o trabalho escrito; outras demonstravam desconforto com a necessidade de gravar a própria voz.

Essas manifestações não foram recolhidas por meio de um instrumento de pesquisa e, por isso, não pretendemos transformá-las em dados sobre a percepção da turma. Elas foram, contudo, parte da experiência docente e interferiram na maneira como conduzimos a atividade. Aquilo que havíamos pensado como uma possibilidade de reelaboração e comunicação do conhecimento podia ser recebido, inicialmente, como mais uma exigência a cumprir.

Foi necessário explicar melhor o que estávamos propondo. Não esperávamos uma produção radiofônica profissional, equipamentos sofisticados ou domínio prévio de edição de áudio. Também não se tratava de simplesmente ler diante do microfone o texto acadêmico já produzido. O desafio estava em voltar à investigação e decidir como comunicá-la para alguém que a escutaria.

O roteiro tornou essa diferença concreta. O trabalho escrito continha uma organização construída para a leitura acadêmica; no áudio, era preciso selecionar informações, reorganizar passagens, decidir o que necessitava de explicação e construir uma sequência que pudesse ser acompanhada pela escuta. Como discutem Tenani, Komesu e

Macedo-Rouet (2025), a produção de podcasts no ensino superior articula práticas de escrita/letramento e fala/oralidade. Em nossa experiência, essa relação deixou de ser uma formulação abstrata quando as alunas precisaram reelaborar o que haviam escrito, considerando as particularidades da comunicação oral e as necessidades de quem iria ouvi-las.

A exigência de utilizar a própria voz também ganhou mais importância do que havíamos previsto inicialmente. Poderíamos ter permitido que ferramentas de inteligência artificial produzissem a locução. Seria, inclusive, uma escolha aparentemente coerente com a origem da atividade, já que a ideia do podcast havia surgido depois que comecei a utilizar o NotebookLM para gerar materiais em áudio para o canal da disciplina. Mas justamente essa experiência nos levou a fazer outra escolha.

Não queríamos ensinar às alunas que uma produção autoral é aquela realizada sem inteligência artificial. Interessava que experimentassem o processo antes de decidir o que poderiam, em outras situações, delegar a uma ferramenta. Isso significava partir da investigação, produzir o texto, transformá-lo em roteiro, gravar, ouvir, tomar decisões sobre a produção e chegar à versão final do episódio. A autoria, nesse sentido, estava menos na oposição entre produção humana e produção com IA do que na compreensão do processo, na possibilidade de fazer escolhas dentro dele e na responsabilidade pelo que se produz. Favorecer o exercício dessa autonomia fazia parte da intencionalidade pedagógica.

A própria voz tinha um lugar particular nessa escolha. Não sabemos o que cada aluna sentiu ao se ouvir nem podemos afirmar que a gravação produziu maior confiança ou reconhecimento de autoria.

O que podemos dizer é que, depois de investigar uma política pública, selecionar fontes, construir uma análise e elaborar um roteiro, eram elas que precisavam enunciar aquilo que haviam produzido. Queríamos que tivessem a experiência de escutar a própria voz comunicando o conhecimento que haviam construído.

Esse aspecto tornou a resistência inicial mais significativa para nossa reflexão posterior. A pergunta “preciso mesmo gravar minha voz?”, lembrada das interações ocorridas durante a atividade, não precisa ser interpretada como evidência de uma insegurança mais profunda para nos colocar uma questão pedagógica. O que muda quando um texto que seria lido pela professora precisa ser dito pela própria estudante e pode ser ouvido por outras pessoas?

A resposta não está simplesmente na multimodalidade. Passar da escrita para o áudio não tornou automaticamente a atividade mais inovadora, formativa ou autoral. Houve desconforto, necessidade de orientação e uma percepção inicial de trabalho adicional. A experiência nos afastou, portanto, de qualquer leitura segundo a qual a introdução de uma linguagem digital seria naturalmente recebida com entusiasmo pelas estudantes.

A circulação acrescentou outra camada à experiência. A primeira possibilidade estava no próprio canal da disciplina. Os episódios, depois de finalizados, foram disponibilizados em uma plataforma digital aberta. Isso alterava pelo menos potencialmente a situação comunicativa: o podcast poderia ser ouvido por alguém que não conhecia as aulas, as referências trabalhadas ou as orientações que haviam dado origem à investigação.

Com o tempo, porém, as métricas do canal nos fizeram olhar com mais cautela para a palavra “circulação”. O canal teve audiência modesta, o que é compreensível para uma iniciativa vinculada a uma disciplina e que não contou com uma estratégia específica de divulgação.

Essa constatação não torna a publicação irrelevante, mas muda aquilo que podemos dizer sobre ela. Parece-nos mais preciso afirmar que os podcasts foram abertos a outros interlocutores do que pressupor que alcançaram efetivamente um público significativo. A audiência potencial já introduzia um destinatário diferente da professora; o alcance real ainda permanece limitado. A experiência mostrou uma distinção que hoje consideramos importante: disponibilidade pública, circulação e alcance não são sinônimos.

A segunda possibilidade de circulação surgiu de maneira diferente. A sugestão da monitora para que os trabalhos fossem submetidos ao V Colóquio Internacional do Diretório/Grupo de Pesquisa Educação, História, Memória e Cultura em Diferentes Espaços Sociais – CNPq/HISTEDBR encontrou inicialmente dúvidas entre as alunas. Algumas não estavam seguras de que um trabalho produzido em uma disciplina pudesse ser submetido a um evento acadêmico; havia também questões práticas relacionadas às normas, ao formato e ao próprio procedimento de submissão.

Precisamos, então, orientar os aspectos formais e incentivar a participação. O fato de o formato solicitado pelo evento ser compatível com o trabalho já desenvolvido tornou esse movimento possível sem transformar a submissão em uma nova pesquisa. O que havia sido produzido para a disciplina podia, com os ajustes necessários, entrar em outro circuito de interlocução.

Esse episódio nos colocou outra pergunta: em que momento da graduação uma estudante começa a se reconhecer como alguém que também pode produzir conhecimento para compartilhar em um espaço acadêmico? Não temos dados para responder como as alunas se percebiam nem para afirmar que a participação no evento modificou essa percepção. A pergunta nasceu da experiência de acompanhar a hesitação inicial e, depois, ajudá-las a lidar tanto com os procedimentos quanto com a decisão de submeter seus trabalhos.

As duas formas de circulação acabaram mostrando coisas diferentes. No ambiente digital, a entrada era aberta, mas isso não assegurava audiência. No evento, havia um público acadêmico delimitado e procedimentos de submissão e apreciação que precisavam ser enfrentados. Em ambos os casos, a produção ultrapassava a relação exclusiva entre estudante e professora e encontrava outros possíveis interlocutores. Isso dizia algo sobre o percurso e o destino das produções, mas não necessariamente sobre a continuidade da aprendizagem das estudantes.

Essa distinção nos fez voltar à discussão de Boud (2000) sobre avaliação sustentável com mais cautela. Os podcasts permaneceram disponíveis, alguns trabalhos chegaram a outro espaço acadêmico e as investigações poderiam, eventualmente, ser retomadas em outros momentos da formação. Nada disso, porém, permite afirmar que as estudantes tenham desenvolvido maior capacidade de julgar o próprio trabalho ou que venham a mobilizar o que aprenderam em situações futuras. A continuidade das produções e a continuidade da aprendizagem não podem ser tomadas como equivalentes.

Essa diferença se tornou uma das questões mais inquietantes que a experiência nos deixou. Inicialmente, interessava-nos que a entrega à professora não fosse necessariamente o ponto final daquilo que as alunas haviam investigado e produzido. A circulação mostrou que esse horizonte podia, de fato, ser ampliado, ainda que modestamente. Mas evidenciou também o limite dessa constatação: podemos acompanhar o que aconteceu com algumas produções depois da atividade; não sabemos, a partir deste relato, o que permaneceu como aprendizagem para as estudantes que as produziram. É justamente nesse segundo sentido que a avaliação sustentável coloca uma questão que nossa experiência permite formular, mas não responder.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever sobre esta experiência algum tempo depois de sua realização nos fez perceber que aquilo que inicialmente víamos como uma atividade de investigação que ganhou outros desdobramentos colocava uma questão mais ampla para a avaliação no ensino superior. Onde termina uma atividade avaliativa? Na entrega do trabalho? Na atribuição de uma nota? Ou podemos pensá-la como parte de um percurso em que a estudante investiga, escreve, reelabora e comunica conhecimento?

Parte do que aprendemos veio justamente do que não aconteceu como imaginávamos. A liberdade para escolher os temas precisou ser acompanhada pelo trabalho de transformá-los em objetos de investigação. O podcast encontrou resistências que uma leitura entusiasmada das tecnologias educacionais poderia ignorar. A aproximação com possíveis TCCs exigiu cuidado para que a formação para a pesquisa ao longo da graduação não significasse

antecipar as pressões do trabalho de conclusão. E a publicação dos episódios mostrou algo aparentemente simples, mas importante para nossa análise: estar disponível não é o mesmo que circular, e circular não significa necessariamente encontrar público.

Foi essa última constatação que nos fez voltar também à avaliação sustentável. Ao longo do artigo, recorremos à avaliação sustentável como uma lente para pensar uma produção acadêmica cujo horizonte não estivesse necessariamente limitado à entrega da tarefa. A experiência, entretanto, nos obriga a fazer uma distinção. A permanência de um podcast em uma plataforma aberta ou a possibilidade de um trabalho chegar a um evento acadêmico dizem respeito ao destino daquela produção. Não nos permitem, entretanto, afirmar aquilo que Boud coloca no centro da avaliação sustentável: a capacidade de o estudante avaliar seu próprio trabalho e mobilizar essa aprendizagem em situações futuras.

Essa diferença nos parece hoje mais interessante do que tentar enquadrar retrospectivamente a experiência como um caso de avaliação sustentável. Os produtos permaneceram disponíveis e alguns encontraram outros espaços de interlocução. Não sabemos, porém, o que permaneceu para as estudantes. Não acompanhamos se retomaram posteriormente as investigações, se passaram a julgar de outra maneira aquilo que produziam ou se mobilizaram essas experiências em outros contextos acadêmicos. Uma continuidade desta pesquisa precisaria justamente ouvi-las.

Isso não diminui o que a experiência nos permitiu observar. Delimitar um objeto, buscar fontes, trabalhar com documentos, escrever, sustentar argumentos e decidir como comunicar o que se produziu não são práticas que precisam esperar pelo TCC. Podem

atravessar diferentes momentos da graduação, a partir das questões próprias de cada disciplina. O cuidado está em construir essas oportunidades sem transformar cada atividade acadêmica em um "TCC em miniatura".

O podcast trouxe ainda uma questão que não estava colocada quando o semestre começou. Em um momento em que ferramentas de inteligência artificial podem participar da produção de textos, roteiros, vozes e áudios, pedir que as alunas percorressem essas etapas adquiriu para nós outro significado. Não porque a autoria pressuponha ausência de IA, mas porque é difícil decidir criticamente o que delegar quando não se conhece aquilo que está sendo delegado. Também aqui voltamos à questão do julgamento: utilizar uma ferramenta com autonomia envolve compreender suficientemente o processo para tomar decisões sobre o que pedir, o que aceitar, o que modificar e pelo que se responsabilizar.

Não terminamos, portanto, propondo o podcast como instrumento de avaliação, nem a publicação dos trabalhos ou sua aproximação com o TCC como práticas a serem reproduzidas. Ficamos com uma pergunta que a experiência tornou mais precisa. Quando uma produção acadêmica ultrapassa a entrega à professora, sabemos alguma coisa sobre o destino do produto. Ainda precisamos investigar o que permaneceu para quem o produziu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIGGS, J. Enhancing teaching through constructive alignment. **Higher Education,** v. 32, n. 3, p. 347–364, 1996. DOI: https://doi.org/10.1007/BF00138871. Acesso em: 8 jun. 2026.

BOUD, D. Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. **Studies in Continuing Education,** v. 22, n. 2, p. 151–167, 2000. DOI: https://doi.org/10.1080/713695728. Acesso em: 10 jun. 2026

FERREIRA, C. A.; PEREIRA, E. A avaliação das e para as aprendizagens: percepções sobre conceitos e práticas. **Estudos em Avaliação Educacional,** v. 36, e11209, 2025. DOI: https://doi.org/10.18222/eae.v36.11209. Acesso em: 8 mar. 2026

GONZAGA, A. E. de S.; LEITE, R. H.; SILVA, L. M. da; CARVALHO, W. R. L. A avaliação da aprendizagem na formação docente: revelando horizontes. **Estudos em Avaliação Educacional,** v. 34, e08097, 2023. DOI: https://doi.org/10.18222/eae.v34.8097. Acesso em: 18 jun. 2025

LUZ, S. V. da; MOREIRA, H. Avaliação no ensino superior: uma análise da prática. **Estudos em Avaliação Educacional,** v. 33, e07326, 2022. DOI: https://doi.org/10.18222/eae.v33.7326. Acesso em: 10 jun. 2025

OLIVEIRA, S. L. D. de; ROCHA, T. da C.; SILVA, J. C. da; AIRES, J. P.; MATOS, E. A. S. de Ávila de; PINHEIRO, N. A. M. Instrumentos avaliativos em metodologias ativas: revisão sistemática. **Estudos em Avaliação Educacional,** v. 36, e11269, 2025. DOI: https://doi.org/10.18222/eae.v36.11269. Acesso em: 9 jun. 2026

PEREIRA-SILVA, E. F. L. Avaliação sustentável no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional,** v. 35, e10026, 2024. DOI: https://doi.org/10.18222/eae.v35.10026. Acesso em: 8 maio. 2025

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.** Tradução de Patrícia Chittoni

Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, S. E.; OLIVEIRA, M. M. F. de; RODRIGUES, S. C.; ALMEIDA, S. do C. D. de. Avaliação da aprendizagem na educação superior: cooperação e inovação. **Revista Meta: Avaliação,** v. 14, n. 44, p. 580–602, 2022. DOI: https://doi.org/10.22347/2175-2753v14i44.3766. Acesso em: 8 jun. 2026

TABORDA, Marcia; SOUZA, Juliana Nogueira de; SILVA, Whitaker Jean Jaques e; BOMTEMPO JÚNIOR, Paulo; JORCK, Ana Cristina; COSTA, Luiz Antônio Cidral da. Mestrado profissional em ensino de Biologia e cotidiano docente: reflexões compartilhadas sobre avaliação da aprendizagem. **Boletim Técnico do Senac,** Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, p. 106–120, jan./abr. 2020. DOI: https://doi.org/10.26849/bts.v46i1.759. Acesso em: 10 abril. 2023

TENANI, L.; KOMESU, F.; MACEDO-ROUET, M. Pedagogia da produção de podcast no ensino superior: relações entre fala/oralidade e escrita/letramento. **Acta Scientiarum. Language and Culture,** v. 47, n. 2, e76062, 2025. DOI: https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v47i2.76062. Acesso em: 2 jun. 2025

---

[1] Doutora em Ciências pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2015), mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005), especialista em Avaliação Educacional pela UERJ (2002) e graduada em Pedagogia pela UERJ (1994). Professora Associada da Faculdade de Educação da UERJ e docente do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO/UERJ). Desenvolve estudos nas áreas de políticas públicas educacionais, gestão e avaliação

institucional, formação docente e tecnologias digitais na educação. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[2] Doutora em Educação pela UERJ. Professora Associada da Faculdade de Educação da UERJ, vinculada ao Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino, e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFJF. Atua nas áreas de Educação Matemática, políticas curriculares, formação de professores e Educação a Distância. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[3] Os podcasts produzidos pelas estudantes estão disponíveis no canal da disciplina na plataforma Spotify: https://open.spotify.com/show/62MldlJRXvldOh5pnsQAcS. Acesso em: 10 set. 2026.

[4] Informações sobre o evento disponíveis em: https://doity.com.br/v-coloquio-internacional-do-diretorio-de-pesquisa-ehmces-234450-20251004144133. Acesso em: 10 set. 2026.