

<https://doi.org/10.18222/eae.v37.12200>

AVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO: PRÁTICAS, TEMPO E FUNCIONALIDADE

 ANA CAROLINA NEUMANN BARBIERO^I

 MARÍA ISABEL POZZO^{II}

^I Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Foz do Iguaçu-PR, Brasil;
ana.barbiero@hotmail.com

^{II} Universidad Nacional de Rosario (UNR), Rosário, Santa Fé, Argentina; pozzo@irice-conicet.gov.ar

RESUMO

A avaliação da aprendizagem na pós-graduação orienta o processo educacional ao evidenciar o desenvolvimento científico dos alunos. Este estudo qualitativo documental analisa as práticas avaliativas dos cursos de especialização e mestrado em Docência Universitária da Universidad Tecnológica Nacional (UTN), no período de 2023 a 2025, em Rosário, Argentina. A partir dos planos de ensino, examinou-se o tempo em que ocorre a avaliação e as práticas utilizadas, encerrando com uma discussão em torno da funcionalidade avaliativa. Observou-se uma predominância da avaliação final, possivelmente pela curta duração e virtualidade dos cursos, com menor presença de avaliações diagnósticas e processuais. Destacam-se práticas como participação, análises aplicadas e autoavaliação, indicando sinais de diversificação avaliativa.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO • PÓS-GRADUAÇÃO.

COMO CITAR:

Barbiero, A. C. N., & Pozzo, M. I. (2026). Avaliação na pós-graduação: Práticas, tempo e funcionalidade. *Estudos em Avaliação Educacional*, 37, Artigo e12200. <https://doi.org/10.18222/eae.v37.12200>

EVALUACIÓN EN EL POSGRADO: PRÁCTICAS, TIEMPO Y FUNCIONALIDAD

RESUMEN

La evaluación del aprendizaje en el posgrado orienta el proceso educativo al evidenciar el desarrollo científico de los estudiantes. Este estudio cualitativo documental analiza las prácticas evaluativas de las carreras de especialización y maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), entre los años 2023 y 2025, en Rosario, Argentina. A partir de los programas educativos, se examinó la temporalidad de la evaluación y las prácticas utilizadas, concluyendo con una discusión sobre la funcionalidad evaluativa. Se observó una predominancia de la evaluación final, posiblemente debido a la corta duración y la modalidad virtual de las carreras, con una menor presencia de evaluaciones diagnósticas y procesuales. Se destacan prácticas como la participación, los análisis aplicados y la autoevaluación, lo que indica indicios de una diversificación evaluativa.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN • POSGRADO.

ASSESSMENT IN GRADUATE EDUCATION: PRACTICES, TIMING, AND FUNCTIONALITY

ABSTRACT

Learning assessment in graduate programs guides the educational process by making students' scientific development visible. This qualitative documentary study analyzes the assessment practices used in the specialization and master's programs in University Teaching at the Universidad Tecnológica Nacional (UTN), from 2023 to 2025, in Rosario, Argentina. Based on course syllabi, the study examined the timing of assessment and the practices implemented, concluding with a discussion on the functionality of assessment. The findings indicate a predominance of final assessments, possibly due to the short duration and online format of the courses, with less emphasis on diagnostic and formative assessments. Practices such as participation, applied analyses, and self-assessment stand out, indicating signs of assessment diversification.

KEYWORDS LEARNING ASSESSMENT • ASSESSMENT TOOLS • GRADUATE EDUCATION.

Recebido em: 22 JULHO 2025

Aprovado para publicação em: 13 MARÇO 2026



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem no ensino superior, especialmente na formação de futuros docentes universitários, permanece um campo de investigação que demanda aprofundamento teórico e empírico (Merula & Thiery, 2023). Embora a literatura registre avanços na compreensão das práticas avaliativas (Reynaga-Chávez et al., 2023; Sisquiarco et al., 2018; Stewart-Wells & Keenan, 2020), ainda persistem lacunas que limitam uma abordagem mais ampla e crítica desse processo (Gallardo Córdova & Clemente-Tristan, 2023). Entre essas lacunas, destaca-se a necessidade de considerar a avaliação não apenas um mecanismo de mensuração de desempenho, mas também um processo essencial para a construção do conhecimento (Ibarra-Sáiz et al., 2021).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem necessita ultrapassar a mera atribuição de notas e certificação de desempenho acadêmico. A avaliação formativa, em particular, configura-se como uma oportunidade para que os estudantes mobilizem seus conhecimentos, tornem visíveis suas conquistas e desenvolvam a capacidade de reconhecer tanto suas fragilidades quanto seus pontos fortes, promovendo, assim, uma aprendizagem mais significativa (Anijovich, 2017).

A literatura também enfatiza a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as práticas avaliativas para que a aprendizagem seja, de fato, centrada no estudante. Ibarra-Sáiz et al. (2021) reforçam que é fundamental compreender as transformações necessárias nos níveis micro (sala de aula), meso (currículo) e macro (universidade) para que a avaliação desempenhe um papel estruturante na formação dos estudantes.

Além disso, abordagens qualitativas podem enriquecer esse debate ao investigar o papel dos estudantes na avaliação e o impacto de diferentes estratégias avaliativas em sua aprendizagem. Jensen et al. (2023) destacam a relevância de ampliar a análise para incluir os instrumentos utilizados na aprendizagem, reconhecendo que o contexto físico e institucional influencia significativamente as práticas avaliativas. Em complemento, Gallardo Córdova e Clemente-Tristan (2023) apontam a carência de estudos que examinem a avaliação sob a perspectiva dos docentes e das instituições, evidenciando a necessidade de um olhar mais integrado e multidimensional sobre esse processo.

Outro ponto crítico, levantado por Morris et al. (2021), é a limitação de pesquisas sobre avaliação formativa, o que restringe o desenvolvimento de práticas que promovam a autorregulação e o aprendizado contínuo dos alunos. No ensino superior, essa lacuna se torna ainda mais evidente quando observamos a predominância de abordagens avaliativas somativas, reforçando uma cultura de certificação em detrimento de processos formativos, como aponta Vasconcellos (2019). O autor denuncia a existência de um "pacto de silêncio" em relação à mediação entre a esfera social e educacional na avaliação universitária, onde os exames são frequentemente naturalizados como o principal mecanismo de aferição da aprendizagem, sem questionamento sobre suas implicações pedagógicas.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo compreender como docentes da especialização e do mestrado em Docência Universitária da Universidad Tecnológica Nacional (UTN), em Rosário, ofertadas entre 2023 e 2025, estruturaram suas práticas avaliativas. A partir da análise qualitativa de dezesseis planos de ensino, utilizando a análise de conteúdo (Bardin, 2016) e codificação no ATLAS.ti, foram consideradas as categorias de tempo, práticas e funcionalidade da avaliação, com base nos parâmetros de Luckesi (2023). A partir dessa análise, espera-se contribuir para o debate sobre o papel da avaliação na formação de futuros docentes universitários, trazendo à tona a necessidade de repensar a funcionalidade das práticas avaliativas especificamente na pós-graduação.

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem é um componente essencial do processo de ensino e aprendizagem, desempenhando um papel fundamental na qualificação do percurso educativo. Esse processo, destaca Luckesi (2023), não apenas mede o desempenho dos estudantes, mas também influencia e transforma tanto alunos quanto professores. A avaliação pode ocorrer de forma contínua ao longo das aulas, dependendo das estratégias adotadas, e não necessariamente se restringe a momentos específicos. Isso permite acompanhar o progresso dos estudantes de maneira mais processual e formativa.

Mais do que quantificar o conhecimento adquirido, o objetivo é compreender como os alunos mobilizam esse conhecimento para atuar sobre a realidade (Demo, 2010). A avaliação não deve ser tratada como uma etapa isolada do ensino, uma vez que os indivíduos realizam constantemente juízos de valor. Saul (1994) descreve que, no cotidiano, as interações sociais são permeadas de avaliações implícitas, nas quais se emitem julgamentos sobre ações, sentimentos e resultados de determinadas atividades.

O ambiente educativo, seja a escola ou a universidade, como espaço de relações humanas, também se estrutura a partir de processos avaliativos. A humanização dos alunos se dá pela mediação professor-aluno e aluno-aluno, em um processo contínuo de construção do conhecimento (Hoffmann, 2000, 2024). Nesse contexto, a avaliação assume diferentes formas e objetivos. A avaliação somativa, por exemplo, ocorre ao final de um período e tem como principal propósito quantificar o desempenho dos estudantes com base em critérios preestabelecidos. Esse modelo é frequentemente utilizado em provas, vestibulares e avaliações em larga escala, com foco na mensuração de aprovação ou reprovação (Black, 2009; Demo, 2010; Sant'Anna, 2014).

Por outro lado, a avaliação formativa se baseia no acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem, considerando os diferentes indícios de progresso apre-

sentados pelos alunos (Anijovich, 2017; Anijovich & Cappelletti, 2020). Esse modelo enfatiza a análise qualitativa, funcionando como um ciclo dinâmico, no qual o *feedback* orienta a retomada e aprofundamento dos conteúdos trabalhados. Cappelletti (2015) aponta que a prática avaliativa formadora não se limita a momentos específicos, mas está presente no cotidiano escolar, permitindo a problematização e a construção do conhecimento ao longo do processo educativo.

Além das funções avaliativas, que podem ser somativas ou formativas, outros dois aspectos merecem destaque: o tempo de avaliação e os instrumentos utilizados (Luckesi, 2023). No que se refere ao tempo, as práticas somativas ocorrem predominantemente ao final de um período, podendo, em alguns casos, ser organizadas a partir de múltiplas avaliações quantitativas (Saul, 1994). Esse modelo busca somar os resultados obtidos ao longo do tempo, permitindo uma mensuração da aprendizagem e a tomada de decisões sobre o percurso acadêmico do aluno.

As práticas formativas, por sua vez, acontecem ao longo do processo de ensino. Avaliações diagnósticas, realizadas no início do período, possibilitam ao professor conhecer o aluno e sua bagagem de conhecimentos, orientando o ponto de partida do ensino (Sisquiarco et al., 2018). Além disso, há as avaliações processuais, que ocorrem continuamente durante as atividades escolares, sem estarem vinculadas a um momento específico da aula. Essas avaliações se integram ao cotidiano da aprendizagem, refletindo as ações e progressos dos alunos ao longo do tempo (Hoffmann, 2024).

É importante ressaltar que as práticas formativas não excluem as somativas. Ambas podem coexistir, desde que as avaliações somativas não sejam o único critério para determinar o desenvolvimento do aluno. Assim, é possível aplicar a lógica formativa na prática diária da avaliação, considerando diagnósticos iniciais e processos contínuos de acompanhamento. Ao final, uma avaliação sob a ótica somativa pode ser utilizada como mais um elemento da prática formativa, contribuindo para o aprimoramento da aprendizagem, e não apenas como um instrumento de classificação (Reynaga-Chávez et al., 2023).

A articulação entre as lógicas formativa e somativa, conforme destacado por Black e Wiliam (2018), enriquece o processo educativo, ampliando as possibilidades de análise do desenvolvimento do aluno. Além disso, permite ao professor reconhecer o crescimento dos estudantes por meio de evidências qualitativas e quantitativas, fornecendo *feedbacks* contínuos que não apenas favorecem a aprendizagem dos alunos, mas também aprimoram sua própria prática docente (Ibarra-Sáiz et al., 2021; Yan & Carless, 2022).

O segundo aspecto fundamental na prática avaliativa diz respeito às práticas realizadas. A escolha dessas práticas reflete diretamente a concepção de avaliação adotada no ambiente educativo e influencia as intenções dos professores de acordo com a função avaliativa adotada (Mostafa, 2023). Fatores como atitude instrumental,

autoeficácia e formação docente desempenham um papel central na implementação desse tipo de avaliação (Yan & Carless, 2022).

No entanto, há uma tensão entre os docentes quanto à possibilidade de um mesmo instrumento servir a diferentes funções avaliativas (Black, 2009). Essa ambiguidade pode comprometer a clareza do ato avaliativo, uma vez que, mesmo sem plena consciência sobre suas práticas, os professores tomam decisões que expressam concepções subjacentes ao contexto institucional em que atuam (Pertile & Mori, 2020).

Para que a avaliação cumpra seu papel de forma eficaz, alguns critérios são essenciais. É necessário definir de maneira clara e acessível os objetivos da avaliação, estabelecendo critérios e indicadores bem delimitados que permitam inferir os níveis de domínio pretendidos. Além disso, os instrumentos utilizados devem apresentar validade, ou seja, medir efetivamente o que se propõem a avaliar, com confiabilidade, garantindo precisão nos resultados. A transparência do processo, a adaptação às diversidades dos estudantes e a mitigação de fraudes são aspectos fundamentais para a qualidade do procedimento avaliativo. Por fim, é essencial que os resultados obtidos sejam utilizados com uma finalidade formativa, evitando seu uso meramente classificatório ou excludente, o que torna a figura do avaliador um elemento crítico e sensível nesse contexto (Arribas Estebaranz, 2017).

Diante da complexidade da avaliação no contexto educativo, observa-se que sua efetividade depende da articulação entre diferentes dimensões, incluindo sua função (formativa ou somativa), o tempo de aplicação e as práticas escolhidas. A escolha e o uso dos instrumentos avaliativos refletem tanto a concepção pedagógica dos docentes como as condições institucionais em que estão inseridos. Nesse sentido, a avaliação deve ir além de uma lógica classificatória, assumindo um papel formador que possibilite o acompanhamento contínuo da aprendizagem e o aprimoramento das práticas docentes.

METODOLOGIA

Este estudo, de natureza qualitativa e interpretativa, fundamenta-se na análise documental dos planos de ensino das disciplinas obrigatórias da especialização e do mestrado em Docência Universitária da UTN, ofertadas entre 2023 e 2025, na cidade de Rosário, Argentina. O objetivo foi compreender como os docentes responsáveis por essas disciplinas estruturam os processos avaliativos e em que medida tais práticas se aproximam de uma abordagem formativa ou somativa.

Foram analisados dezesseis planos de ensino, sendo dez da especialização e seis do mestrado, organizados por eixo disciplinar (sócio-político-institucional, pedagógico-didático, epistemológico-metodológico) e por carreira. O material empírico foi processado por meio da análise de conteúdo segundo Bardin (2016), metodologia que permitiu a construção das categorias, dos códigos e a interpretação dos dados. O

processo analítico seguiu as três etapas propostas pela autora: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A codificação foi realizada com o auxílio do *software* ATLAS.ti 25, e envolveu a definição de três categorias principais, como apresentado na Tabela 1: (1) tempo avaliativo, (2) práticas avaliativas e (3) funcionalidade da avaliação. As categorias de tempo e funcionalidade foram codificadas de forma dedutiva, a partir dos parâmetros conceituais propostos por Luckesi (2023), que distingue a avaliação segundo o momento em que ocorre (diagnóstica, processual e final) e segundo sua finalidade (formativa ou somativa). Já a categoria práticas avaliativas emergiu da leitura dos documentos e foi codificada de forma indutiva, com base na identificação recorrente de instrumentos como: análises aplicadas, apresentações orais, autoavaliação, fóruns de discussão, participação em aula e produção de trabalhos escritos.

TABELA 1
Categorias analíticas e códigos operacionais utilizados na análise dos planos de ensino

CATEGORIA ANALÍTICA	DESCRIÇÃO	CÓDIGOS OPERACIONAIS
Tempo avaliativo	Refere-se ao momento em que a avaliação é prevista no processo de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação diagnóstica • Avaliação processual • Avaliação final
Práticas avaliativas	Refere-se aos instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Análises aplicadas • Apresentações orais • Autoavaliação • Fóruns de discussão • Participação nas aulas • Trabalhos escritos
Funcionalidade avaliativa	Refere-se à interpretação final da finalidade da avaliação no contexto pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação formativa • Avaliação somativa

Fonte: Elaboração das autoras.

Essas categorias operativas possibilitaram uma construção analítica capaz de relacionar os momentos, os instrumentos e a função pedagógica atribuída à avaliação em cada seminário. A interpretação final dos dados considerou a articulação entre essas três dimensões, buscando identificar padrões e variações nos usos e sentidos da avaliação ao longo do percurso formativo das duas carreiras.

Contextualização do campo analisado: Especialização e mestrado em Docência Universitária

A UTN destaca-se no sistema universitário público argentino por sua missão de gerar, preservar e disseminar conhecimentos culturais e técnicos no campo da tecnologia. Instituição educacional federal criada em 19 de agosto de 1948, com o nome de Universidad Obrera Nacional (UON), pelo artigo 9º da Lei n. 13.229, tendo seu

nome e regime jurídico de autarquia estabelecido pela Lei n. 14.855 (Ministerio de Educación, 2011).

Seu funcionamento foi regulamentado em 1952 e iniciou em 1953. Em 1958, o Senado apresentou um projeto de reestruturação, e, em 1959, a Lei n. 14.855 alterou seu nome para Universidad Tecnológica Nacional e a separou da Comissão Nacional de Aprendizagem e Orientação Profissional (Universidad Tecnológica Nacional - UTN, 2011). Segundo Álvarez de Tomassone (2024), a UTN abrange 33 *campi* distribuídos por todas as regiões do país, e fortalece a conexão com os sistemas produtivos regionais e promove investigações originais e aplicadas, alinhadas às demandas científicas e tecnológicas da Argentina.

Na Facultad Regional Rosario, destacam-se as carreiras de Especialização em Docência Universitária (EDU) e Mestrado em Docência Universitária (MDU), escolhidas para serem analisadas neste trabalho, aprovadas em 1998 pela Ordenanza n. 883 (1998) e atualizadas em 2012 pelas ordenanzas n. 1369 e n. 1370. A carreira de especialização tem como objetivo o estudo das problemáticas que envolvem a complexidade da educação superior em seu entorno social, político e cultural, além de oferecer aos professores novas capacidades de desenvolvimento de ferramentas didáticas, tecnológicas e sociais que permitam intervir nos diferentes campos do processo de ensino e aprendizagem (Ordenanza n. 1370, 2012).

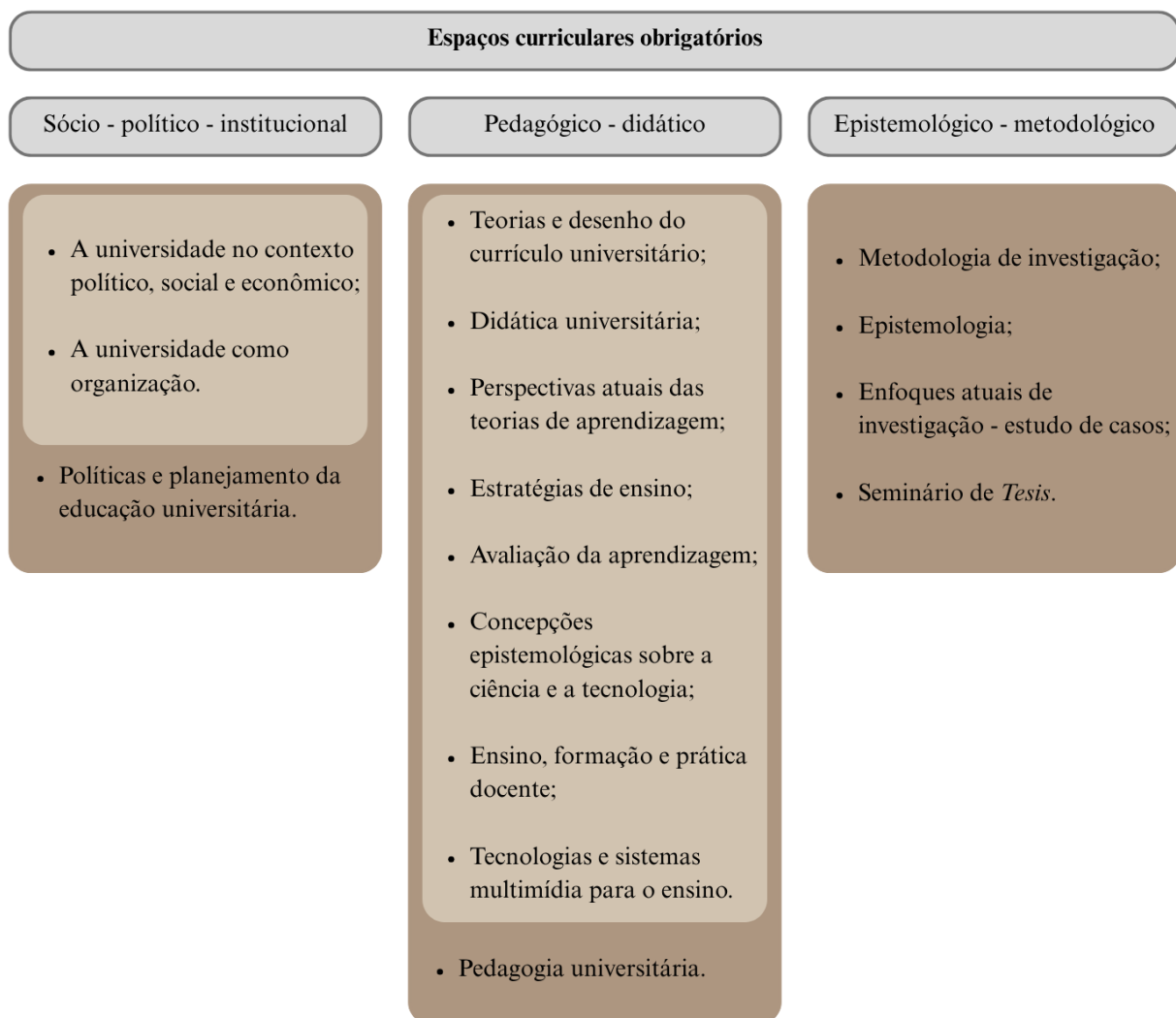
Diante disso, compreende-se a prática de docência universitária dentro de uma perspectiva multidisciplinar que deve ser analisada partindo desse pressuposto. A multidisciplinaridade favorece o ingresso de profissionais de diversas áreas do conhecimento, fomentando a compreensão da relação entre docência, investigação e extensão. A interdisciplinaridade promove a transformação da prática docente e prepara os docentes universitários para os desafios e demandas contemporâneos. O mesmo acontece com a carreira de mestrado, porém com objetivo diferente, que é o de capacitar docentes investigadores da educação superior para desenvolver programas e projetos, fundamentados nos princípios teóricos, epistemológicos e metodológicos, promovendo uma maior compreensão da complexidade da atividade docente (Ordenanza n. 1369, 2012).

A estrutura curricular de Especialização está organizada em dois eixos centrais, ancorados em perspectivas interdisciplinares voltadas para a construção do conhecimento: o eixo social-político-institucional, composto de dois seminários, e o eixo pedagógico-didático, composto de oito seminários. Para ingressar no mestrado, o aluno deve ter sido aprovado em todas as etapas da especialização, o que inclui seminários em comum com a grade do mestrado, para poder cursar os seminários adicionais dentro desses dois eixos.

No mestrado, esses eixos são retomados, com a inclusão de um novo seminário em cada um deles, e, adicionalmente, incorpora-se um terceiro eixo, o episte-

mológico-metodológico, com mais três seminários, voltado para o fortalecimento das bases teóricas e investigativas da formação. A organização curricular visa a proporcionar uma formação interdisciplinar e multiperspectiva, articulando teoria e prática, além de estimular reflexões sobre o campo de trabalho, favorecendo a análise crítica e a transformação do exercício docente (Ordenanza n. 1369, 2012). A Figura 1 apresenta os seminários organizados por eixo disciplinar e carreira, sendo que os blocos representados em marrom-claro correspondem à especialização e os em marrom-escuro ao mestrado.

FIGURA 1
Distribuição dos seminários por eixo disciplinar e carreira acadêmica



Fonte: Elaboração das autoras com base nos planos de ensino (Ordenanza n. 1369, 2012; Ordenanza n. 1370, 2012, tradução própria).

As disciplinas apresentadas na Figura 1 reforçam os objetivos de cada eixo da formação. No mestrado, predominam disciplinas mais específicas sobre a prática pedagógica, com ênfase no ato investigativo. Já na especialização, as disciplinas

fundamentam o conhecimento pedagógico do processo de ensino e aprendizagem. Observa-se, assim, a complementaridade entre os eixos, bem como a abrangência dos elementos constitutivos da docência universitária. Um aspecto relevante para este artigo é a disciplina Avaliação da Aprendizagem. Seu objetivo é promover a reflexão sobre o ato avaliativo e explorar diferentes formas de avaliação, contribuindo para a formação crítica dos docentes.

O plano de ensino da especialização (Ordenanza n. 1370, 2012) descreve que a promoção exige a frequência mínima de 80% nas aulas, a entrega adequada dos trabalhos solicitados pelos docentes e a aprovação nas avaliações previstas, cuja nota é expressa em uma escala de 0 a 10, sem decimais, sendo necessário um mínimo de 7 para aprovação. Para a obtenção do título de Especialista em Docência Universitária, é necessário cumprir a carga horária mínima estabelecida no plano de ensino, concluir o curso dentro do prazo máximo de 36 meses, ser aprovado em uma prova de suficiência em inglês e no Trabalho Final Integrador (TFI). Em casos excepcionais, pode-se solicitar ao Conselho Diretivo da Facultad Regional uma prorrogação para a finalização do TFI, limitada a um ano, conforme o Regulamento de Educação de Pós-Graduação. O currículo do curso é composto de 11 disciplinas obrigatórias, com 40 horas cada, totalizando 350 horas, e 2 optativas, com 60 horas.

Assim como na especialização, o plano de ensino do mestrado (Ordenanza n. 1369, 2012) estabelece critérios para a promoção e a obtenção do título, assegurando a qualidade da formação acadêmica. A promoção exige as mesmas normas da especialização. Para a obtenção do título de Mestre em Docência Universitária, é necessário cumprir a carga horária mínima exigida, concluir o curso dentro do prazo máximo de quatro anos, ser aprovado em uma prova de suficiência em inglês e na defesa da tesis (como é chamada a dissertação na Argentina). Diferentemente da especialização, o mestrado permite o reconhecimento de créditos obtidos em cursos de atualização, seminários ou programas de pós-graduação afins, bem como por experiência profissional relevante na área, de acordo com a Ordenanza n. 1313 (2011).

O currículo do mestrado é estruturado em 14 disciplinas obrigatórias, com 40 horas cada, totalizando 440 horas, e em 4 disciplinas optativas, totalizando 120 horas. Além disso, o mestrando deve comprovar pelo menos 160 horas dedicadas ao trabalho de tesis e a outras atividades complementares. Caso o prazo máximo de conclusão seja ultrapassado, é possível solicitar, de forma excepcional, uma prorrogação à Comissão de Pós-Graduação da UTN ou da Facultad Regional, com um limite máximo de um ano.

Após essa breve contextualização sobre a regulamentação dos cursos de especialização e mestrado em Docência Universitária da UTN, destacando seus objetivos, eixos disciplinares e formas de promoção, passa-se à análise das categorias de estudo.

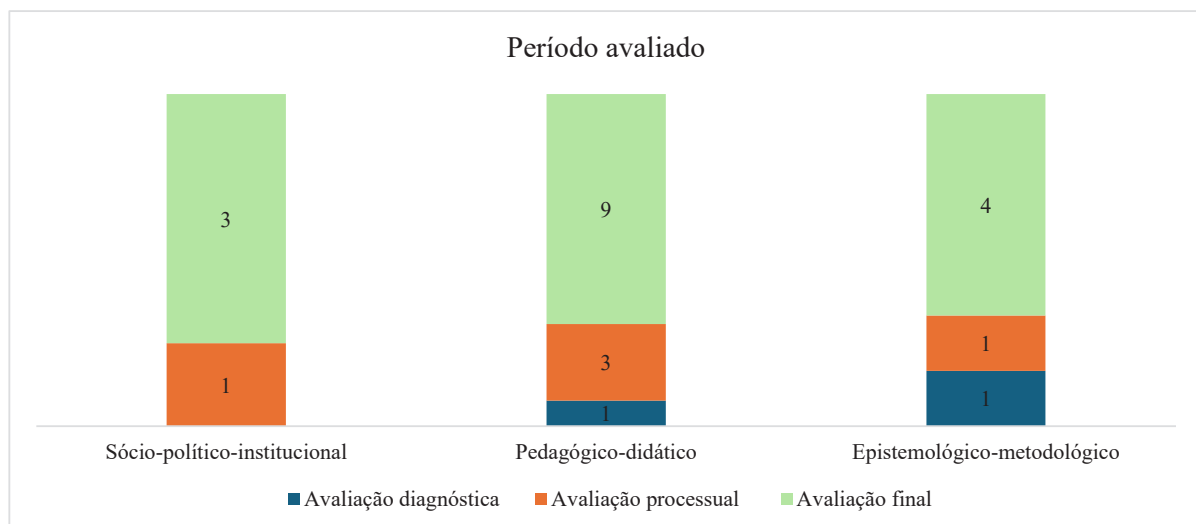
Avaliação na pós-graduação: Tempo avaliado e práticas utilizadas

Quanto ao tempo avaliado, conforme as definições presentes nos planos de ensino de cada seminário, a Figura 2 apresenta a distribuição das avaliações diagnósticas, processuais e finais nas disciplinas, organizadas por eixo disciplinar. Observa-se que um mesmo seminário pode contemplar mais de um momento avaliativo, diagnóstico, processual e/ou final, sendo, portanto, classificado em mais de uma das faixas ilustradas no gráfico.

É importante destacar que, embora as três barras apresentem a mesma altura visual, os números internos indicam quantidades distintas de avaliações por eixo. Tal escolha gráfica visa a permitir a visualização proporcional dos diferentes tempos avaliativos em cada eixo, e não a comparação direta do número total de avaliações entre eles.

FIGURA 2

Tempo avaliado pelos eixos disciplinares da pós-graduação em Docência Universitária



Fonte: Elaboração das autoras com dados da pesquisa.

Na análise dos planos de ensino, não foi identificada a presença de avaliação diagnóstica no eixo sócio-político-institucional, que normalmente ocorre no início do período letivo para determinar o nível de desenvolvimento dos alunos. A ausência pode estar relacionada ao fato de esse eixo abordar conteúdos geralmente pouco familiares aos cursistas, que, em sua maioria, possuem formação na área da saúde. No segundo e terceiro eixo a avaliação diagnóstica foi descrita em duas disciplinas, sendo utilizada como recurso para orientar o processo de ensino a partir das necessidades formativas detectadas:

Realiza-se no início do processo de ensino/aprendizagem *para consultar os conhecimentos e o posicionamento dos cursistas em relação ao objeto de estudo.* (Eixo 3, Epistemologia, grifo e tradução própria).

No primeiro encontro, o docente, *a partir de uma conversação, buscará analisar e estabelecer as expectativas dos alunos em relação ao seminário e aos conhecimentos prévios.* (Eixo 3, Concepções epistemológicas sobre a ciência e a tecnologia, grifo e tradução própria).

Quanto à avaliação processual, observa-se uma leve predominância no eixo pedagógico-didático, que concentra o maior número de disciplinas. Tanto nesse eixo quanto no eixo epistemológico-metodológico a avaliação processual, como é visualizada na sequência, é descrita de forma explícita:

Avaliação do processo de aprendizagem: Prevê-se a realização de uma atividade de síntese e aplicação ao final de cada aula. Serão considerados, como critérios de avaliação: a produção de conhecimento, o tipo de relações e integração que os alunos forem capazes de estabelecer com os novos conteúdos, bem como o nível de problematização demonstrado sobre a própria prática docente. (Eixo 2, Avaliação da aprendizagem, tradução própria).

. . . durante o período de realização do Seminário, será feita uma avaliação processual, com registro do que for produzido por cada cursista durante as aulas, tanto em trabalhos individuais quanto em trabalhos em grupo. Serão realizadas avaliações individuais e em grupo, de forma presencial e on-line, utilizando-se para isso o Campus Virtual da Faculdade. (Eixo 2, Perspectivas atuais das Teorias da Aprendizagem, grifo e tradução própria).

Considera-se a avaliação como um processo constituído pelo desenvolvimento do seminário, pelos saberes do professor, pelas aprendizagens dos estudantes e por seus conhecimentos, os quais refletem diferentes trajetórias acadêmicas. (Eixo 2, Teorias e desenho do currículo universitário, tradução própria).

Durante o processo de aprendizagem, *será realizado um acompanhamento personalizado* (nos moldes de tutorias) de cada cursista, em relação a cada Trabalho Final de Integração (TFI) ou anteprojeto de *Tesis*. (Eixo 3, Epistemologia, grifo e tradução própria).

A partir desses trechos, percebe-se que a avaliação processual, nos eixos pedagógico-didático e epistemológico-metodológico, é estruturada de maneira detalhada, incorporando diferentes estratégias para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes ao longo das disciplinas. O uso de atividades de síntese, registros contínuos de produção acadêmica, tutorias e avaliações presenciais e *on-line* evidencia um compromisso com o acompanhamento formativo, permitindo que o processo avaliativo vá além da verificação de resultados finais e abarque a construção do conhecimento ao longo do percurso formativo. Em relação ao eixo sócio-político-institucional, uma única disciplina apontou de forma implícita a avaliação processual: "as avaliações parciais consistirão em uma apresentação oral em grupo, a partir de um trabalho prático escrito

que será elaborado previamente” (Eixo 1, A Universidade no contexto político, social e econômico, tradução própria).

Esse dado sugere que, nesse eixo, a avaliação processual não é amplamente enfatizada. O processo pode estar sendo avaliado, entretanto não é descrito nos planos de ensino. Já a avaliação final está presente em todos os eixos, sendo mencionada em todas as disciplinas e destacando-se como um elemento unânime entre eles. A seguir, serão apresentados trechos de algumas disciplinas que descreveram a avaliação final em seus planos de ensino, evidenciando como esse componente foi estruturado:

Deverá ser selecionado um tema ou problema sobre o qual se deverá refletir com base nos marcos teóricos apresentados na disciplina, e redigir o Trabalho Final. (Eixo 1, A Universidade como Organização, tradução própria).

O trabalho final de avaliação – escrito e individual – consistirá no aprofundamento de um tema ou enunciado do programa previamente selecionado, podendo ter o formato de monografia ou ensaio, ou ainda responder a questionamentos formulados pelo professor responsável, voltados à problematização de acontecimentos relacionados às políticas educacionais ou ao planejamento da educação superior. (Eixo 1, Políticas e planejamento da educação universitária, tradução própria).

Apresentação de um trabalho final escrito individual. (Eixo 2, Ensino, Formação e Prática Docente, tradução própria).

A avaliação final será de caráter individual e exigirá a realização e aprovação (com nota mínima de sete) de um trabalho escrito no qual sejam integrados os conteúdos desenvolvidos. (Eixo 2, Perspectivas atuais das Teorias da Aprendizagem, tradução própria).

Aprovação de um trabalho escrito monográfico final. (Eixo 2, Pedagogia Universitária, tradução própria).

Aprovação do Trabalho Final do Seminário, consistente na apresentação completa do Plano de Tese a ser submetido ao reitorado, acompanhado de um índice provisório da *Tesis*. (Eixo 3, Seminário de Tese, tradução própria).

Aprovação do Trabalho Final do Seminário, consistente na apresentação da seção metodológica da Tese: sua fundamentação, justificativa e estado da arte. (Eixo 3, Enfoques atuais de investigação em educação: estudo de casos, tradução própria).

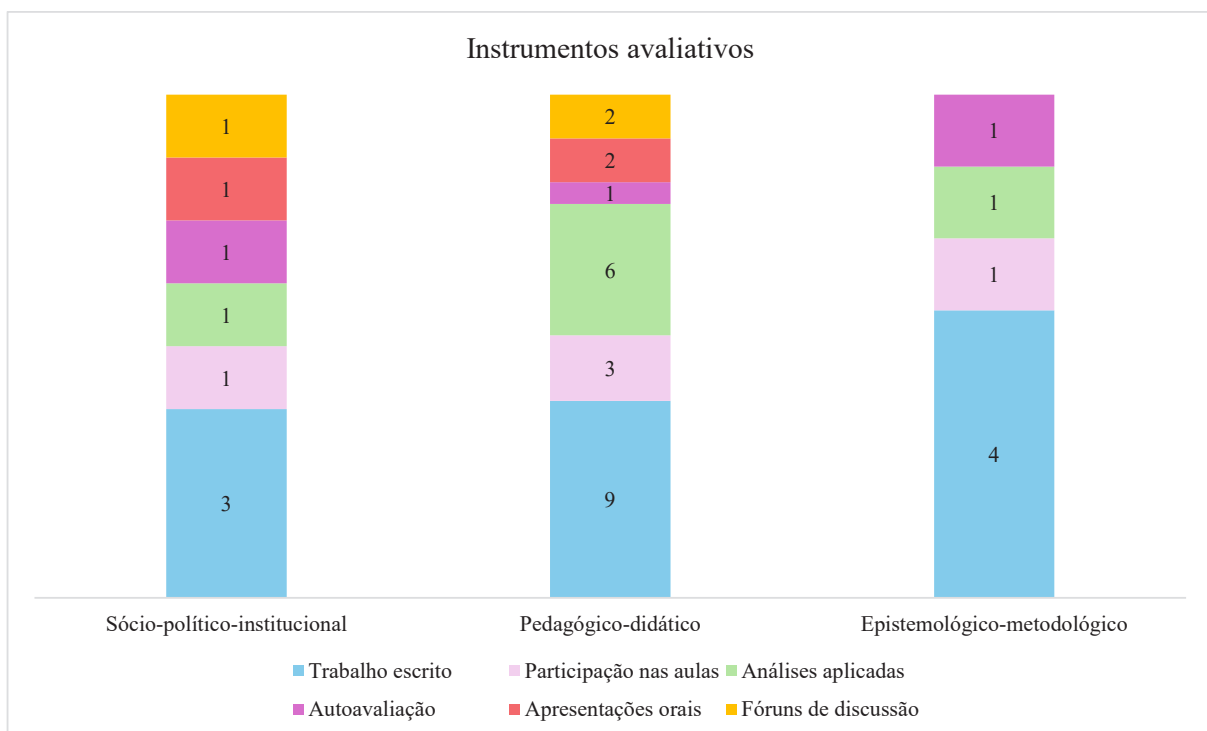
As avaliações finais, conforme descritas nos planos de ensino, assumem um papel central na estrutura avaliativa do programa, sendo majoritariamente realizadas por meio de trabalhos escritos individuais, como monografias, ensaios ou planejamentos de pesquisa, exigindo a aplicação dos marcos teóricos estudados ao longo das disciplinas. Essa ênfase é evidente em todos os eixos, desde o sócio-político-institucional,

em que os trabalhos finais problematizam temas educacionais e organizacionais, até o pedagógico-didático e epistemológico-metodológico, nos quais a produção escrita é utilizada como principal critério de aprovação.

Já as avaliações diagnósticas e processuais, ainda que presentes em algumas disciplinas, ocorrem de forma complementar e com menor frequência. Dado o perfil do curso, que ocorre predominantemente em ambiente virtual, no período noturno, e conta com estudantes que, em sua maioria, conciliam os estudos com o trabalho, a prevalência da avaliação final pode estar relacionada a desafios logísticos e estruturais. Apesar disso, considerando a importância da formação docente e da construção contínua do conhecimento, seria esperado um equilíbrio maior entre os diferentes tipos de avaliação ao longo do percurso formativo.

Além do período avaliado, é fundamental destacar as práticas adotadas, ou seja, os instrumentos utilizados na avaliação. A Figura 3 detalha esses instrumentos por eixo disciplinar, evidenciando a diversidade de estratégias avaliativas empregadas. Observa-se que um mesmo seminário pode utilizar mais de um instrumento, o que justifica a soma superior ao número total de seminários em cada eixo. Essa variedade indica uma preocupação em diversificar as formas de aferição da aprendizagem, incorporando elementos como trabalhos escritos, participação nas aulas, análises aplicadas, autoavaliações, apresentações orais e fóruns de discussão.

FIGURA 3
Práticas avaliativas utilizadas pelos eixos disciplinares da pós-graduação em Docência Universitária



Fonte: Elaboração das autoras com dados da pesquisa.

A segunda categoria analisada refere-se às práticas avaliativas utilizadas ao longo do tempo. A Figura 3 evidencia a predominância dos trabalhos escritos em todos os eixos, especialmente no segundo e terceiro. Mesmo com essa predominância, nota-se que a maioria das atividades avaliativas estão diretamente relacionadas à pesquisa individual de cada aluno, permitindo a construção de conhecimentos alinhados aos seus interesses e investigações. Além disso, observa-se uma análise interligada a uma problemática específica em cada eixo, o que sugere uma abordagem avaliativa que verifica a aprendizagem e promove a reflexão crítica e a aplicação dos conceitos estudados. Abaixo se encontram trechos que sustentam essa reflexão.

A avaliação final consistirá na elaboração individual de um texto escrito sobre alguma das problemáticas desenvolvidas e discutidas. (Eixo 1, A Universidade no contexto político, social e econômico, tradução própria).

A redação do documento consistirá em apresentar, para cada tema, uma fundamentação de no máximo 15 linhas, na qual se justifiquem as razões pelas quais o considera relevante. (Eixo 1, A Universidade como Organização, tradução própria).

A apresentação deste trabalho será realizada por escrito no mesmo dia do encerramento síncrono ou até um mês após o término da disciplina. Ambas as modalidades de apresentação (oral e escrita) são obrigatórias para a aprovação. (Eixo 2, Didática Universitária, tradução própria).

Os mestrandos deverão apresentar um anteprojeto de trabalho de pesquisa, individual, no qual estejam definidos os objetivos e um desenho metodológico coerente com a formulação do problema escolhido. O trabalho deverá ser apresentado por escrito, com extensão entre 10 e 20 páginas. (Eixo 3, Metodologia da Pesquisa, tradução própria).

No eixo pedagógico-didático, como é mostrado na Figura 3, apesar da prevalência dos trabalhos escritos, observa-se uma distribuição mais equilibrada, com a inclusão de outros instrumentos avaliativos. A diversidade de instrumentos adotados nas três disciplinas do eixo sócio-político-institucional sugere a preocupação dos professores em contemplar diferentes aspectos da aprendizagem, como mostram os trechos abaixo:

As avaliações parciais consistirão em uma apresentação oral em grupo, baseada em um trabalho prático escrito previamente elaborado . . . durante o seminário, serão entregues aos alunos atividades de autoavaliação . . . além da elaboração de conclusões, tanto individuais quanto nos grupos de discussão. (Eixo 1, A Universidade no contexto político, social e econômico, tradução própria).

Participação ativa e pertinente. (Eixo 1, Políticas e planejamento da educação universitária, tradução própria).

No entanto, apesar dessa diversidade de práticas, a análise revela que tais estratégias são majoritariamente utilizadas no contexto da avaliação final, conforme indicado na Figura 2. Isso sugere que, embora haja uma preocupação em adotar diferentes formas de avaliação, essas práticas ainda seguem uma lógica somativa, na tentativa de adequarem o ato avaliativo a um acompanhamento contínuo do percurso.

Conforme a Figura 2 e os trechos a seguir, no eixo pedagógico-didático destaca-se a variedade de instrumentos avaliativos empregados, incluindo análises aplicadas, apresentações orais e participação em aula.

Apresentação de um trabalho final escrito individual, no qual, a partir da realização de uma entrevista com um docente universitário, sejam exploradas as categorias, hipóteses e análises trabalhadas nas diferentes unidades. (Eixo 2, Ensino, Formação e Prática Docente, tradução própria).

Aptidões para a formulação de problemas, paradoxos e conflitos de valor, bem como a análise de situações que evidenciem a articulação entre teoria e prática, e entre universidade e sociedade. (Eixo 2, Teorias e desenho do currículo universitário, tradução própria).

A apresentação desse trabalho será realizada: a) de forma oral, na sessão de encerramento. (Eixo 2, Didática Universitária, tradução própria).

Participação em processos de construção colaborativa de saberes. (Eixo 2, Teorias e desenho do currículo universitário, tradução própria).

Demonstrar interesse e participação nas atividades propostas. (Eixo 2, Pedagogia Universitária, tradução própria).

As análises aplicadas, em particular, têm maior presença nesse eixo, que abrange o maior número de disciplinas. Isso demonstra a valorização do caráter pedagógico-didático do eixo, por meio da diversificação de práticas avaliativas. Além da predominância dos trabalhos escritos, observa-se a integração de diferentes estratégias, como a realização de entrevistas com docentes universitários para a exploração de categorias e hipóteses trabalhadas ao longo do curso. A avaliação também contempla a capacidade dos estudantes de identificar e problematizar questões, paradoxos e conflitos de valor, promovendo a articulação entre teoria e prática, bem como entre universidade e sociedade. Ademais, a participação ativa nos processos colaborativos de construção de saberes e nas atividades sugeridas reforça a ênfase na formação docente crítica e reflexiva, evidenciando o engajamento e a interação entre os estudantes.

Nas disciplinas do eixo epistemológico-metodológico, composto exclusivamente de disciplinas de mestrado, não foram incluídos instrumentos como apresentações orais e fóruns de discussão. Essa escolha parece estar alinhada ao foco do eixo, que privilegia instrumentos mais diretamente aplicáveis ao trabalho final em desenvolvimento, como análises aplicadas, participação em aula e autoavaliação. Ainda que em

ambos os eixos se note a quantidade expressiva de avaliações finais e trabalhos escritos, priorizam-se estratégias que favorecem a autonomia na construção progressiva de seus projetos de pesquisa e no aprofundamento teórico-metodológico necessário para a elaboração da *tesis*.

DISCUSSÃO

Os critérios de avaliação adotados nas disciplinas dos eixos que compõem a especialização e o mestrado seguem padrões recorrentes estabelecidos por normativas institucionais. Entre os requisitos comuns, destacam-se a obrigatoriedade de frequência mínima de 80%, a participação ativa nas atividades propostas e a obtenção de nota igual ou superior a 7, em uma escala de 0 a 10, nas avaliações formais de desempenho.

Há uma valorização da produção acadêmica escrita, como visto na Figura 3, seja na forma de artigos, anteprojetos de pesquisa ou seções metodológicas da tese. Essas similaridades refletem uma abordagem avaliativa que busca garantir a progressão do estudante na pesquisa e na construção de conhecimentos teórico-metodológicos, assim como apontado pelos estudos de Elmgren et al. (2024) e Stewart-Wells e Keenan (2020), consolidando habilidades para a formação de pesquisadores e docentes no ensino superior.

Em relação às práticas avaliativas adotadas, observa-se uma diversidade que indica uma tentativa de promover uma funcionalidade formativa, valorizando diferentes formas de expressão da aprendizagem pelos alunos (Cappelletti, 2015). Essa multiplicidade de estratégias visa, além de à verificação do desempenho, ao fortalecimento da sistematização de saberes didático-pedagógicos, frequentemente adquiridos de forma fragmentada pelos cursistas. Considerando que a maioria dos mestrandos já atua como docente no ensino superior, a proposta avaliativa contribui para consolidar e aprofundar conhecimentos sobre a docência universitária. A autonomia desses profissionais é perceptível nos planos de ensino, especialmente pela presença de atividades como análises aplicadas e produções escritas, que favorecem o desenvolvimento progressivo dos projetos de pesquisa e a articulação entre teoria e prática docente.

Nesse sentido, os estudos de Parmigiani et al. (2024) demonstram que os estudantes aprimoraram significativamente sua capacidade de refletir sobre suas próprias competências avaliativas e passaram a se sentir mais motivados a utilizar múltiplas formas de avaliação em sua atuação docente. Esse achado reforça a importância de abordagens avaliativas que vão além da simples mensuração do desempenho, como argumentado por Reynaga-Chávez et al. (2023), favorecendo práticas mais dinâmicas e reflexivas.

No entanto, apesar da diversidade de instrumentos avaliativos identificada, a autoavaliação foi mencionada em apenas uma disciplina de cada eixo, o que indica uma subutilização desse recurso, apesar de sua reconhecida importância no desenvolvimento da independência acadêmica. Nesse sentido, Yan e Carless (2022) destacam que, quando os alunos são incentivados a praticar a autoavaliação, há um impacto positivo não apenas em sua autonomia, mas também na gestão da carga de trabalho docente, uma vez que as responsabilidades de *feedback* passam a ser compartilhadas. A maior integração da autoavaliação nos processos avaliativos poderia contribuir tanto para a formação crítica dos estudantes quanto para a otimização do trabalho dos professores.

Embora a Figura 3 evidencie essa variedade – análises aplicadas, apresentações orais, autoavaliação, fóruns de discussão, participação nas aulas e trabalhos escritos –, observa-se um contraste em relação ao tempo de aplicação dessas avaliações, conforme demonstrado na Figura 2. É coerente supor que a predominância da avaliação final esteja associada a instrumentos como trabalhos escritos, análises aplicadas, autoavaliação e apresentações orais, uma vez que são comumente utilizados ao término do período letivo.

Por outro lado, fóruns de discussão e participação nas aulas configuram-se como estratégias avaliativas processuais, caracterizando-se como práticas formativas. Waskito et al. (2022) apontam que o incentivo à participação e engajamento dos alunos nas atividades de aprendizagem multidimensionais tende a melhorar a aprendizagem e auxilia os alunos a reconhecer as próprias dificuldades.

Entretanto, ao analisar a funcionalidade geral da avaliação nesse programa, percebe-se que, apesar dos indícios apontados nos planos de ensino, a avaliação ainda ocorre majoritariamente ao final das disciplinas. Essa tendência pode estar relacionada à própria estrutura do curso, ofertado no período noturno em formato virtual e organizado em seminários de curta duração, com apenas cinco encontros por seminário. Soma-se a isso o perfil dos cursistas, que são, em sua maioria, profissionais em exercício que, após longas jornadas de trabalho, enfrentam limitações tanto de tempo quanto de energia para o engajamento contínuo nas atividades acadêmicas. Tais condições podem influenciar a adoção de estratégias avaliativas mais pontuais, em detrimento de acompanhamentos processuais mais distribuídos ao longo do curso.

A modalidade virtual reduz as interações espontâneas e a observação direta do engajamento dos estudantes, elementos essenciais para uma avaliação formativa eficaz (Jensen et al., 2023). Nesse contexto, os docentes acabam equilibrando a necessidade de verificar o progresso dos alunos com o formato avaliativo que se adapte à dinâmica do curso e à disponibilidade dos estudantes, muitas vezes optando por instrumentos avaliativos concentrados no final das disciplinas.

Contudo, observa-se uma valorização crescente da diversidade de instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes, ação que tem impacto significativo na aprendizagem (Mostafa, 2023). Essa diversidade sugere uma aproximação com a funcionalidade formativa da avaliação, ao reconhecer múltiplas formas de expressão da aprendizagem e incentivar os estudantes a refletirem sobre sua própria formação, promovendo, assim, o desenvolvimento de práticas avaliativas mais alinhadas com a construção do conhecimento na pós-graduação.

Nesse contexto, Ibarra-Sáiz et al. (2021) destacam que a qualidade percebida das tarefas avaliativas está diretamente relacionada ao *feedback* e à participação dos estudantes. Os autores ressaltam o papel mediador do *feedback*, da participação, do empoderamento e da autorregulação nos processos de avaliação, evidenciando que práticas avaliativas mais interativas e reflexivas contribuem significativamente para a aprendizagem e o engajamento dos alunos.

Em relação à forma como as avaliações são conduzidas de acordo com o grau acadêmico, foi observado que, no mestrado, os critérios avaliativos enfatizam a produção de conhecimento original, com foco na construção da pesquisa individual, na fundamentação teórica e metodológica da tese, o que contribui com os apontamentos de Gil (2023), Moita e Andrade (2009), Pezzi e Steil (2009). Já na especialização, a avaliação tende a ser mais diversificada, incorporando elementos práticos e reflexivos, como as análises de casos. Essas variações (Ordenanza n. 1369, 2012; Ordenanza n. 1370, 2012) demonstram que, enquanto a especialização busca aprimorar o desempenho profissional, o mestrado aprofunda a formação científica, preparando os alunos para atuar na pesquisa e no ensino acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O predomínio da avaliação final sugere uma abordagem avaliativa que prioriza a síntese do aprendizado ao término das disciplinas, refletindo a necessidade de adaptar os processos avaliativos às características e limitações do curso. É importante considerar que essa análise se baseia exclusivamente nos planos de ensino, sem abranger o currículo oculto, isto é, o currículo vivido pelos estudantes e docentes. Além disso, a estrutura curricular do programa, com aulas ministradas predominantemente no período noturno e em ambiente virtual, atende a um público majoritariamente composto por trabalhadores, o que pode influenciar as escolhas avaliativas feitas pelos professores. Apesar dessas limitações, verificou-se a diversidade de práticas avaliativas aplicadas no programa.

As disciplinas do eixo pedagógico-didático, apesar de apresentarem uma maior diversidade de instrumentos avaliativos, ainda demonstram uma prevalência da avaliação final como principal estratégia. Esse aspecto pode refletir os desafios de conciliar

práticas avaliativas contínuas com a estrutura do curso, embora o eixo tenha uma natureza formativa e um papel essencial no apoio à prática docente. Por outro lado, a ausência de avaliação diagnóstica no eixo sócio-político-institucional sugere que essas disciplinas podem priorizar outras formas de aproximação com os estudantes, que influenciam as estratégias didáticas adotadas ao longo do curso.

De maneira geral, observa-se que, embora a avaliação na pós-graduação em Docência Universitária tenha uma forte orientação para a funcionalidade somativa, evidenciada pela predominância de avaliações finais e trabalhos escritos, tanto as disciplinas de especialização quanto as de mestrado buscam diversificar suas práticas. Essa diversificação inclui estratégias e instrumentos formativos que favorecem a participação ativa dos estudantes e promovem um processo de aprendizagem mais dinâmico e reflexivo.

Para pesquisas futuras, recomenda-se um estudo de campo que compare as práticas avaliativas descritas nos planos de ensino com aquelas efetivamente vivenciadas pelos estudantes desses programas, permitindo uma análise mais aprofundada da relação entre intencionalidade pedagógica e prática avaliativa.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro concedido por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), durante o ano de 2024, fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Estendemos o agradecimento ao mestrado em Docência Universitária da Universidad Tecnológica Nacional (UTN), na cidade de Rosário, Argentina, pela acolhida institucional e pelo compartilhamento de experiências acadêmicas que enriqueceram a formação.

REFERÊNCIAS

- Álvarez de Tomassone, D. T. (2024). *Universidad Obrera Nacional, Universidad Tecnológica Nacional. La génesis de una Universidad (1948-1962)*. Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la Educación*, 2(3), 31-38. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/32>
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-95. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11327>
- Arribas Estebaranz, J. M. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 381-404. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10061>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

- Black, P. (2009). Os professores podem usar a avaliação para melhorar o ensino? *Práxis Educativa*, 4(2), 195-201. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.4i2.195201>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Cappelletti, I. F. (2015). Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. *Educar em Revista*, (especial 1), 93-107. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41464>
- Demo, P. (2010). *Mitologias da avaliação: De como ignorar, em vez de enfrentar os problemas*. Autores Associados.
- Elmgren, M., Lindberg-Sand, Å., & Sonesson, A. (2024). Evaluation practices of doctoral examination committees: Boundary-work under pressure. *Minerva*, 62, 427-456. <https://doi.org/10.1007/s11024-024-09523-5>
- Gallardo Córdova, K. E., & Clemente-Tristan, A. (2023). Indagación sobre prácticas de autoevaluación en estudiantes peruanos de educación superior: Un estudio exploratorio. *Educación*, 32(63), 45-67. <https://doi.org/10.18800/educacion.202302.a003>
- Gil, A. C. (2023). *Como elaborar projetos de pesquisa* (7ª ed.). Atlas.
- Hoffmann, J. M. L. (2000). *Pontos e contrapontos: Do pensar ao agir em avaliação*. Mediação.
- Hoffmann, J. M. L. (2024). *Avaliação – Mito & desafio: Uma perspectiva construtivista* (47ª ed.). Clube de Autores.
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., & Boud, D. (2021). The quality of assessment tasks as a determinant of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(6), 943-955. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1828268>
- Jensen, L. X., Bearman, M., & Boud, D. (2023). Characteristics of productive feedback encounters in online learning. *Teaching in Higher Education*, 30(1), 69-83. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2213168>
- Luckesi, C. C. (2023). *O ato pedagógico planejar, executar, avaliar*. Cortez.
- Merula, M., & Thiery, M. (2023). Experiencias docentes con prácticas de evaluación formativa en educación a distancia universitaria. ¿Qué significa hablar de evaluación formativa en la universidad? *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (26), 89-108. <https://doi.org/10.51302/tce.2023.18719>
- Ministerio de Educación. Universidad Tecnológica Nacional. (2011). *Estatuto de la Universidad Tecnológica Nacional*. Ministerio de Educación; Universidad Tecnológica Nacional. <https://www.utn.edu.ar/images/Secretarias/ConsejoSuperior/estatutocompleto.pdf>
- Moita, F. M. G. da S., & Andrade, F. C. B. de. (2009). Ensino-pesquisa-extensão: Um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, 14(41), 269-393. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000200006>
- Morris, R., Perry, T., & Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education*, 9, Article e3292. <https://doi.org/10.1002/rev3.3292>
- Mostafa, L. (2023). Evaluating university E-assessment in Egypt: A teachers' perspective. *Journal of Education for Business*, 98(7), 395-403. <https://doi.org/10.1080/08832323.2023.2208813>

- Ordenanza n. 883 de Consejo Superior, de 18 de diciembre de 1998. (1998). Aprueba nuevo currículo de la Maestría en Docencia Universitaria. Buenos Aires. http://csu.rec.utn.edu.ar/docs/php/salida_nuevo_sitio_rectorado.php3?tipo=ORD&numero=883&anio=0&facultad=CSU
- Ordenanza n. 1313 de Consejo Superior, de 12 de mayo de 2011. (2011). Reglamento de la Educación de Posgrado en la Universidad Tecnológica Nacional. Buenos Aires. http://csu.rec.utn.edu.ar/docs/php/salida_nuevo_sitio_rectorado.php3?tipo=ORD&numero=1313&anio=0&facultad=CSU
- Ordenanza n. 1369 de Consejo Superior, de 25 de octubre de 2012. (2012). Aprueba actualización curricular Maestría en Docencia Universitaria. Buenos Aires. http://csu.rec.utn.edu.ar/docs/php/salida_nuevo_sitio_rectorado.php3?tipo=ORD&numero=1369&anio=0&facultad=CSU
- Ordenanza n. 1370 de Consejo Superior, de 25 de octubre de 2012. (2012). Aprueba actualización curricular Especialización en Docencia Universitaria. Buenos Aires. http://csu.rec.utn.edu.ar/docs/php/salida_nuevo_sitio_rectorado.php3?tipo=ORD&numero=1370&anio=0&facultad=CSU
- Parmigiani, D., Nicchia, E., Murgia, E., & Ingersoll, M. (2024). Formative assessment in higher education: An exploratory study within programs for professionals in education. *Frontiers in Education, 9*, Article 1366215. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1366215>
- Pertile, E. B., & Mori, N. N. R. (2020). Avaliação: A relação entre significado, concepção e procedimentos. *Linhas Críticas, 26*, Artigo e34246. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.34246>
- Pezzi, S., & Steil, A. V. (2009). Análise do processo de exame de grau na pós-graduação stricto sensu. *Educação e Pesquisa, 35*(1), 33-50. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000100003>
- Reynaga-Chávez, R., Huamán-Romaní, Y.-L., Burga-Falla, J.-M., Vásquez-Alburqueque, I.-L., Zuta, M. E. C., & Carrillo-De la Cruz, L.-K. (2023). The Perspective's analysis of formative assessment with university students. *TEM Journal, 12*(2), 876-882. <https://doi.org/10.18421/TEM122-33>
- Sant'Anna, I. M. (2014). *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Vozes.
- Saul, A. M. A. (1994). A avaliação educacional. *Revista Idéias, 22*, 61-68.
- Sisquiarco, A., Sánchez Rojas, S., & Abad, J. V. (2018). Influence of strategies-based feedback in students' oral performance. *HOW, 25*(1), 93-113. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.402>
- Stewart-Wells, A. G., & Keenan, K. M. (2020). Assessing doctoral students: A background on comprehensive and authentic assessments. *The Journal of Continuing Higher Education, 68*(2), 84-100. <https://doi.org/10.1080/07377363.2020.1743950>
- Universidad Tecnológica Nacional (UTN). (2011). *Estatuto de la Universidad Tecnológica Nacional*. <https://www.utn.edu.ar/images/Secretarias/ConsejoSuperior/estatutocompleto.pdf>
- Vasconcellos, C. dos V. (2019). *Coordenação do trabalho pedagógico do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula* (16ª ed.). Cortez.
- Waskito, Irzal, Wulansari, R. E., & Ya, K. Z. (2022). The adventure of formative assessment with active feedback in the vocational learning: The empirical effect for increasing students' achievement. *Journal of Technical Education and Training, 14*(1), 54-62. <https://doi.org/10.30880/jtet.2022.14.01.005>

Yan, Z., & Carless, D. (2022). Self-assessment is about more than self: The enabling role of feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(7), 1116-1128. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001431>

NOTA: As contribuições de cada autora para o desenvolvimento do artigo foram as seguintes: Ana Carolina Neumann Barbiero – conceitualização; metodologia; pesquisa; curadoria dos dados; análise dos dados; redação do manuscrito original. María Isabel Pozzo – validação de dados; supervisão; redação: revisão e aprovação da versão final do trabalho.