

Professor, minha Prova está em Branco(!): uma experiência de compartilhamento com alunos da responsabilidade de construir e corrigir uma avaliação no ensino superior

▮ Alfredo Ribeiro Cardenas *

Resumo

Este trabalho objetiva apresentar um relato de experiência da aplicação de uma dinâmica de avaliação alternativa de prova teórica/escrita. Trata-se, fundamentalmente, de uma atividade pedagógica em que os alunos, agrupados em duplas, constroem as perguntas de uma prova teórica, respondem as perguntas de outros alunos, avaliam as respostas às suas perguntas e, também, são avaliados pelas perguntas construídas. A dinâmica avaliativa foi aplicada na disciplina de Gestão da Inovação, em um curso de graduação, em uma IES pública do sul do país. Criatividade na forma de construção das perguntas e a utilidade do seu conteúdo foram os parâmetros estabelecidos para avaliar os participantes da atividade. Todos os passos da criação e aplicação da dinâmica avaliativa são relatados no texto, além de sugestões de variação da atividade.

Palavras-chave: Avaliação. Metodologia ativa. Prova teórica/escrita.

* Doutorando em Administração pela Universidade do Estado de Santa Catarina (ESAG/UEDESC). Docente da área de Gestão e Negócios do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).; E-mail: alfredorcardenas@hotmail.com.

Introdução

A prova é um momento privilegiado de estudo,
não um acerto de contas (MORETTO, 2010).

Tradicionalmente o momento de avaliação do processo de ensino-aprendizagem gera inseguranças por parte dos alunos, nos mais variados cursos e níveis de ensino. A famigerada prova escrita – apenas um dos instrumentos avaliativos possíveis de ser empregados (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2017) – é, muitas vezes, temida pelos estudantes e carrega consigo uma série de conotações não positivas ao processo educacional. O professor costuma ser o principal responsável pelo processo de avaliar os alunos, não obstante, o momento da avaliação costuma gerar desconfortos e ansiedade, tanto para os docentes, quanto para os alunos (MORETTO, 2010; DE MELO; BASTOS, 2012).

A prova será difícil? Que conteúdos serão cobrados? Que estilo de pergunta o professor adotará? Serão questões fechadas ou abertas? Poderá ser feita com consulta? Será em duplas? Essas são perguntas que, de modo geral, todo aluno costuma fazer nos dias que antecedem à aplicação de uma prova teórica. Possivelmente, uma das principais inquietações pertinentes a aplicação de uma prova é se este instrumento avaliativo é efetivo enquanto capaz de **medir/mensurar** o aprendizado efetivo do aluno. A resposta a tal questionamento somente seria categoricamente positiva se estivesse sendo considerado um modelo tradicional de ensino, conduzido preponderantemente a partir da transmissão de conteúdos – do professor, para o aluno. Aquilo que Freire (2013) chama de **concepção bancária** da educação e Antunes (2013) aponta como uma **prática ultrapassada** frente aos atuais propósitos da educação.

Frente a este panorama, cabe trazer à baila as argumentações de Moretto (2010), que entende ser o próprio aluno o edificador do seu saber e de seus próprios conhecimentos, devendo, com efeito, o professor atuar como mediador que estimula esta construção. O professor assume, nesta perspectiva, um caráter de facilitador, ou seja, alguém envolvido no processo com propósito de auxiliar o aluno em seu próprio aprendizado; alguém com a possibilidade de dar significado à aprendizagem e transformar positivamente a concepção de aprender dos alunos (BRITO, 2012; DEPRESBITERIS; TAVARES, 2017).

Ainda que a prova escrita seja o mais tradicional dos instrumentos avaliativos utilizados em instituições de ensino na cultura ocidental (KOVALESKI, RAMOS, FRISON, 2013), o processo de avaliação, em tese, deveria ser conduzido de maneira plural, com instrumentos variados e constantemente ao longo do processo de aprendizagem (DE MELO; BASTOS, 2012; TERRIBILI FILHO, CHIRINEA, 2015). Segundo Moretto (2010), não é extinguindo a aplicação de provas que se melhora o processo de avaliação em instituições de ensino, mas, de outro modo, é adequado redimensionar a prática avaliativa e ressignificar o instrumento – a prova –, elaborando-o sob uma nova perspectiva pedagógica.

Desta forma,

Um instrumento de avaliação somente adquire sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido. (LUCKESI, 2014, p. 83).

O processo avaliativo, portanto, integra-se ao processo de ensino-aprendizagem, como um elemento de incentivo e motivação ao aprendizado do aluno (DARSIE, 1996; MASETTO, 2015). Neste sentido, a prova não deve ser vista como um “momento de acerto de contas”, mas como uma ocasião privilegiada – uma oportunidade – de estudo e de promoção da aprendizagem (MORETTO, 2010, p. 11).

Pensando nestas questões e buscando a elevação do “status” da tradicional prova escrita para além de um instrumento de simples mensuração de acertos e erros – procurando, portanto, embutir nela um significado maior: que pudesse contribuir para o próprio processo de aprendizagem dos alunos (DE MELO; BASTOS, 2012) – foi pensada uma atividade pedagógica, cujo relato de aplicação agora se busca fazer.

A atividade foi aplicada experimentalmente com alunos da terceira fase do curso de graduação em Tecnologia em Processos Gerenciais, em uma IES pública do estado de Santa Catarina/sul do Brasil, especificamente em uma unidade curricular cujo tema era Gestão da Inovação.

Sinteticamente, a dinâmica consistia em dividir com os próprios estudantes a responsabilidade em **construir** e **corrigir** uma avaliação, com moldes do formato

tradicional (prova escrita). Em outras palavras, nesta atividade, não seria o professor que construiria as questões da prova, mas os próprios alunos fariam as questões, responderiam as perguntas elaboradas por outros colegas e avaliariam tanto as respostas construídas pelos colegas quanto as próprias perguntas que haviam sido elaboradas. Todas as fases envolvidas neste processo seriam avaliadas.

Relato da Experiência

A origem da ideia

A ideia de organizar uma dinâmica de avaliação dividindo com os alunos a responsabilidade de construção e correção das perguntas teve sua origem, por um lado, na natureza da temática abordada na própria unidade curricular – inovação – e ao mesmo tempo no aceite da solicitação de diversos estudantes em realizar a avaliação com consulta ao material pedagógico e/ou em duplas/grupos. A atividade, sob estes aspectos foi, sim, realizada com os alunos em duplas e a consulta ao material foi possível, pelo menos, na primeira parte da atividade.

O contexto de Aplicação

A atividade/dinâmica de avaliação ocorreu no sétimo encontro/semana de aula (um encontro de 4 h/a cada semana), da disciplina de Gestão da Inovação. A unidade curricular está alocada no terceiro semestre do curso que é ofertado no período noturno, nas dependências de uma IES pública localizada no sul do país, estado de Santa Catarina.

A preparação dos alunos para a avaliação

Os alunos não foram comunicados que se tratava de um processo avaliativo diferente do tradicional, tendo sido recomendado aos estudantes, apenas, que estudassem todos os conteúdos que haviam sido explorados na disciplina até aquele momento.

Considerou-se pertinente a não comunicação aos alunos dos moldes da avaliação (que aconteceria em duplas e com consulta) para que os alunos se preparassem de modo rotineiro.

Além destas instruções, foi mencionado aos estudantes que a atividade avaliativa iria durar a noite inteira (4h/a).

O instrumento utilizado

O instrumento utilizado para a realização da dinâmica avaliativa foi composto, basicamente, de um **roteiro de instruções** e quatro folhas preparadas para receberem perguntas e respostas – uma prova **em branco**. Esse roteiro de instruções objetivava oferecer orientações globais de como a atividade avaliativa iria acontecer, mas a dinâmica completa da atividade (a seguir descrita) não era conhecida completamente pelos estudantes.


Com propósito de motivação dos estudantes, o roteiro de instruções destacava a atividade como um compartilhamento por parte do professor, como os alunos, da responsabilidade de construir – e posteriormente corrigir – uma avaliação, ao mesmo tempo em que frisava a necessidade de uma construção responsável e contextualizada das questões de uma prova, considerando-se o contexto de formação de tecnólogos em processos gerenciais.

No roteiro, o destaque era dado à liberdade que os alunos teriam para a criação das perguntas/questões da avaliação. Com efeito, os estudantes poderiam utilizar de diferentes modelos de perguntas (perguntas abertas, questões de assinalar, verdadeiro ou falso, relacionar colunas, etc.), bem como poderiam abordar qualquer um dos temas/conteúdos que haviam sido explorados até aquele momento dentro da unidade curricular. Era recomendado que cada questão construída deveria abordar um tema diferente, dentro do tema mais amplo (Inovação).

Nas instruções, ainda, fora destacado que o mais importante na construção das questões (e, portanto, por onde os alunos seriam avaliados posteriormente) não deveria ser a dificuldade da pergunta construída, mas a criatividade na forma de construí-la e a utilidade do seu conteúdo, na formação e construção do conhecimento.

A Figura 1 apresenta o roteiro de instruções que foi entregue para cada dupla de alunos.

Figura 1 – Roteiro de instruções da atividade



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA
CAMPUS GASPAR

1ª AVALIAÇÃO

CURSO: **TECNÓLOGO EM PROCESSOS GERENCIAIS** 3ª FASE SEMESTRE: 2017/1
UNIDADE CURRICULAR: **GESTÃO DA INOVAÇÃO**
PROF: XXXXXXXXXXXXXXXX
ALUNOS: _____ NOTA: _____

ROTEIRO DE INSTRUÇÕES PARA A AVALIAÇÃO

- ✓ Prezados alunos, esta avaliação será um pouco diferente se considerarmos os moldes tradicionais.
- ✓ Especialmente na avaliação de hoje, vocês não serão avaliados (unicamente) pelas respostas que darão a cada questão da prova.
- ✓ Hoje, vocês serão avaliados também pelas perguntas que criarão e pela correção que darão para cada questão.
- ✓ Minha intenção, como professor, é simples. Na verdade, ao imaginar este modelo avaliativo estou confiando a vocês a tarefa de eleger aquilo que realmente é importante ser proposto e cobrado em uma avaliação, considerando o conteúdo explorado até este momento, na unidade curricular.
- ✓ Gostaria que vocês refletissem com responsabilidade sobre quais conteúdos e de que forma futuros profissionais – Tecnólogos em Processos Gerenciais –, como vocês mesmos, deveriam ser cobrados, em uma avaliação. Em outras palavras, quero dividir com cada um de vocês a responsabilidade de construir um instrumento avaliativo e, posteriormente, avaliar seus próprios colegas.
- ✓ Para construção das perguntas desta avaliação (serão quatro) vocês devem considerar os seguintes aspectos:
 - 1- Estão construindo um instrumento de avaliação para a disciplina/tópico de inovação, que está inserida em um curso que forma futuros Tecnólogos em Processos Gerenciais.
 - 2 - Vocês podem explorar qualquer conteúdo que foi apresentado ou discutido, até o momento, dentro da disciplina. Cada questão deve abordar um tema diferente.
 - 3 - O mais importante na construção das questões não será a dificuldade da pergunta, mas a utilidade do seu conteúdo (na formação e construção do conhecimento) e criatividade na forma de construí-la.
 - 4 - Vocês podem fazer qualquer tipo de questão (perguntas abertas, questões de assinalar, verdadeiro ou falso, relacionar colunas, etc.). “Pensem fora da caixa”!
 - 5 - Ao construir as perguntas vocês devem ter em mente como seria a resposta correta para elas, ou um modelo de resposta correto para cada uma. Vocês deverão ter em mente, portanto, que terão que corrigi-las, posteriormente.

1ª PARTE – Construção das questões – “com consulta”, inclusive internet, etc. (60 minutos).
2ª PARTE – Resposta para as perguntas – “sem consulta” (25 minutos).
3ª PARTE – Correção das questões (20 minutos).

BOA AVALIAÇÃO!

Fonte: O autor (2017).

A prova **em branco** (segunda parte do instrumento utilizado na atividade), na verdade, era um conjunto de quatro folhas de papel com espaços preparados para receber perguntas (de um lado/frente da folha) e respostas (do outro lado/verso da folha), bem como para **identificação anônima** (a partir de números) dos **alunos autores**

das perguntas e dos **alunos respondentes**. Havia, ainda, espaço para atribuição de notas por parte dos alunos.

No instrumento utilizado, a identificação dos grupos/duplas a partir de números fora considerada pertinente, para que os alunos não soubessem quem havia sido os autores de cada questão e nem os respondentes e, portanto, para que no momento da avaliação atribuísem uma nota isenta de relações estabelecidas com seus pares.

As Figuras 2 e 3 ilustram o instrumento utilizado na atividade – frente e verso do instrumento, respectivamente.

Figura 2 – Frente do instrumento de avaliação: espaço para a pergunta

PERGUNTA N° _____										
N° DO GRUPO QUE FEZ A PERGUNTA:										NOTA CORREÇÃO
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(até 1,25): _____

Fonte: O autor (2017).

Figura 3 – Verso do instrumento de avaliação: espaço para a resposta

RESPOSTA N° _____										
N° DO GRUPO QUE FEZ A RESPOSTA:										Avaliação da pergunta
GRUPO: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10										construída: (até 1,25): _____

Fonte: O autor (2017).

Como pode ser notado na Figura 3, ainda que existisse no instrumento de avaliação um espaço reservado para elaboração das respostas às perguntas construídas, alguns grupos de alunos respondentes solicitaram a possibilidade de construir suas respostas na própria parte da frente do instrumento – junto com a própria pergunta proposta. Julgou-se possível e adequado tal procedimento de resposta, visto que, no decorrer da atividade, foram construídas perguntas de assinalar, ou de relacionar colunas, por exemplo. Responder a tais questões no verso da folha – embora fosse possível – ficaria descabido de contexto.

A dinâmica da atividade

A atividade avaliativa envolvia os alunos em três momentos principais: 1º Construir as perguntas da prova; 2º Responder e avaliar as questões construídas; 3º Avaliar as respostas.

Participaram da dinâmica os 20 matriculados na disciplina, que foram agrupados em equipes de dois estudantes (10 duplas/grupos). Estando os alunos agrupados, cada dupla foi identificada com um número aleatório de 1 a 10. Este número identificaria os alunos durante toda a atividade e deveria ser **circulado** no espaço para identificação do grupo, tanto no momento de construção das perguntas – no espaço: “nº do grupo que fez a pergunta: 1, 2, 3, 4 [...]”, quanto, posteriormente, na elaboração das respostas – no espaço: “nº do grupo que fez a resposta: 1, 2, 3, 4 [...]”. Somente o professor sabia o número correspondente a cada dupla de alunos.

Primeira parte: a construção das perguntas da prova

Após a leitura conjunta do roteiro de instruções e explicação inicial/geral de como a atividade iria acontecer, cada grupo recebeu 4 folhas de papel, não grampeadas – a “prova em branco” –, sendo que em cada uma das folhas deveria ser construída uma pergunta/questão.

A primeira parte da atividade previa a duração de uma hora e, nesta etapa de construção das perguntas, aos alunos era permitido utilizar qualquer tipo de material de apoio pertinente à unidade curricular, como: livro texto, anotações realizadas em sala, material da internet, etc. Não obstante, além de não ser permitida a comunicação entre

alunos de outras duplas, era recomendado que os estudantes não divulgassem o número que identificava sua dupla. Tendo findada a construção das perguntas, cada dupla devolvia as quatro folhas ao professor que conferia rapidamente o número de folhas/perguntas entregues e anotação da identificação do grupo/dupla. Em seguida as duplas podiam sair para o intervalo.

Segunda parte: responder as perguntas e avaliar as perguntas construídas

Após o intervalo começava, então, a segunda parte da dinâmica de avaliação (responder e avaliar as questões construídas), que tinha duração prevista de 25 minutos.

Nesta, cada dupla receberia quatro perguntas construídas por outras duplas, que eram aleatoriamente distribuídas pelo professor. Procurava-se, no entanto, além de distribuir perguntas de diferentes duplas para cada dupla de alunos respondente (portanto, as perguntas que seriam respondidas vinham de diferentes autores), fazer com que as duplas respondentes não ficassem com todas as perguntas do mesmo tipo, tema ou parecidas. Assim, evitava-se que a mesma dupla pegasse 4 questões de assinalar, ou 4 abertas, ou 4 questões que vinham da mesma dupla de alunos autores, ou 4 perguntas que abordavam a mesma temática. Os próprios alunos deveriam, ao receber as folhas de perguntas, considerar esses aspectos e comunicar o professor em caso de inadequação.

Nesta parte da atividade, os alunos respondentes também seriam identificados através de números na folha (na página de resposta/verso), que deveria ser circulado imediatamente após começarem a construção das respostas (os números de identificação das duplas continuavam os mesmos da primeira parte da atividade).

Agora, porém, os alunos não poderiam mais consultar os materiais anteriormente permitidos (livros, internet, etc.). As respostas às perguntas, portanto, deveriam ser construídas, como tradicionalmente acontece em uma prova escrita.

Um detalhe relevante desta etapa da atividade é que as duplas de alunos respondentes deveriam, além de construir uma resposta para cada uma das quatro perguntas, atribuir, também, uma nota para cada pergunta construída. Os critérios para essa avaliação (da pergunta) eram indicados para os alunos no início da avaliação (e, portanto, deveriam pautar a construção das perguntas). Sobre este aspecto, no roteiro de instruções, a seguinte informação era sublinhada: “o mais importante na construção

das questões não é a dificuldade da pergunta, mas a utilidade do seu conteúdo (na formação e construção do conhecimento) e criatividade na forma de construí-la”.

Tendo isso em mente, os alunos respondentes eram orientados que atribuissem uma nota (de 0 a 1,25 ponto) para cada pergunta construída. Perguntas/questões “criativas”, “bem construídas” e “úteis”, na opinião dos próprios alunos que iriam responder as perguntas, deveriam receber a pontuação máxima.

Com as respostas construídas e a avaliação da pergunta realizada, as duplas novamente deveriam devolver as folhas para o professor, que reorganizaria para que cada pergunta pudesse voltar aos seus autores. Para isso, à medida em que os alunos faziam a devolutiva, o professor ia organizando, sobre sua mesa, as folhas agrupadas por dupla de autores (perguntas construídas pela dupla 1, perguntas construídas pela dupla 2, e assim por diante).

Terceira parte: Avaliar as respostas

A parte final da atividade avaliativa – com a participação efetiva dos alunos – acontecia com a correção (por parte dos alunos que construíram as perguntas) das respostas produzidas. Tinha duração de 20 minutos.

O professor devolvia as quatro folhas de perguntas com as respectivas respostas aos alunos autores e orientava aos mesmos que atribuissem uma nota (de 0 a 1,25 ponto) para cada resposta, no julgamento dos autores das perguntas. Respostas que contemplassem de modo efetivo ao questionamento anteriormente feito deveriam receber nota máxima.

Feito isso, todas as “provas” eram devolvidas pela última vez ao professor.

Pós prova: sem a participação dos alunos

Tanto as notas da avaliação da pergunta, quanto as notas da avaliação das respostas eram consideradas para a composição da nota final da prova de cada grupo (até 1,25 ponto para a pergunta e até 1,25 ponto para a resposta). A avaliação valeria 10,0 pontos.

É pertinente destacar, ainda, que o professor reavaliaria cada uma das perguntas feitas e respostas construídas, ajustando/corrigindo eventuais atribuições de notas injustas por parte dos alunos.

A devolutiva da avaliação

A devolutiva da avaliação demonstrou ser um processo ligeiramente mais complicado, visto que a prova “pertencia” tanto aos alunos que construíram as perguntas, quanto aos estudantes que responderam às perguntas. Considerando tal questão, foi providenciada uma planilha de notas, por duplas, que apresentava as notas obtidas em cada pergunta e em cada resposta.

Além de expor as notas obtidas pelas duplas em projeção de slide e em folha de papel afixada na parede da sala, o professor deixou à disposição dos alunos ao final da aula seguinte à aplicação da atividade (dia da “devolução” da avaliação), as provas, para que pudessem ser consultadas.

Considerações finais

Este relato de experiência descreve, fundamentalmente, uma atividade pedagógica que coloca os alunos de maneira ativa, como responsáveis em construir perguntas de uma prova, responder perguntas de colegas e avaliar – tanto as respostas construídas, como as perguntas elaboradas. Em síntese, relata uma experiência de compartilhamento, com alunos, da responsabilidade de construir e corrigir uma avaliação.

Ainda que tenha sido aplicada no contexto do ensino superior e em um curso de formação na área das ciências sociais aplicadas, de certo modo, a atividade descrita parece ser adaptável a outras distintas disciplinas/temáticas e, igualmente, a diferentes níveis de ensino – níveis mínimos compreensão dos conteúdos e de maturidade, por parte dos alunos, parecem ser pertinentes ao se considerar a replicação da atividade em novos contextos educacionais.

Em um mesmo sentido, os critérios estabelecidos para avaliação dos estudantes, bem como diversos outros detalhes envolvidos na atividade aqui descrita (por exemplo: o número de alunos por grupo, o formato de identificação dos alunos, o tempo de duração de cada parte da atividade, etc.), podem e devem ser reconsiderados/adaptados à realidade contextual em que cada professor está inserido.

Tendo findada a aplicação da atividade, surgem lampejos de aspectos que poderiam ser modificados, ou acrescentados e que, possivelmente, poderiam surtir efeitos interessantes nos resultados obtidos em uma próxima aplicação. A possibilidade de

outros alunos (uma terceira dupla diferente dos alunos autores e dos alunos respondentes) corrigirem as respostas construídas surge como uma possibilidade cabível de ser testada. Tal procedimento faria com que os estudantes entrassem em contato com uma gama maior de questões e respostas, ampliando o contato com o conteúdo e o senso crítico/avaliativo sobre a temática abordada.

Além disso, outras variações poderiam pontualmente serem citadas (algumas delas inclusive poderiam diminuir o status avaliativo da atividade, como por exemplo): os critérios de pontuação da avaliação poderiam ser diferentes dos aqui empregados, valorizando à critério do professor mais – ou menos – as respostas e comparação às perguntas construídas. Fazer com que somente as perguntas fossem construídas pelos alunos e que, em um segundo momento, os estudantes (em um grande grupo/turma toda) tentassem responder às perguntas construídas (também poderiam ser sorteadas as perguntas). Utilizar a construção das perguntas como um exercício/uma atividade pedagógica anterior ao dia da avaliação, e construir tal avaliação exclusivamente com as “melhores” perguntas construídas pelos próprios alunos. Enfim, parece que, com boa vontade e criatividade, existe uma variedade bastante ampla de possibilidades que o professor pode utilizar para transformar a tradicional avaliação/prova escrita.

O relato de experiência aqui descrito possibilita perceber o momento de avaliação não somente como um ato exclusivo de mensuração – atribuição de medidas, notas – daquilo que os alunos conseguiram aprender ou memorizar ao longo de um período de estudos. Com efeito, ainda que a atividade pedagógica descrita no texto tenha aparência predominante de uma atividade avaliativa, extrapola o status de simples atribuição de notas e possibilita ao aluno inclusive uma oportunidade de estudo, reflexão crítica sobre o conteúdo estudado e, consequente, aprendizado.

Sob este prisma, portanto, ainda que a atividade tenha assumido um caráter avaliativo (e teve este status, justamente para que a atividade fosse levada a sério, por parte dos alunos), pode-se perspectiva-la, também, como uma atividade de ensino. Isso porque, ao dividir com o estudante a responsabilidade de construir, aplicar e avaliar ele mesmo (e os próprios pares), se está avaliando e ensinando mais que conteúdo – se está ensinando sobre responsabilidades e construindo um ensino compartilhado/ativo.

A prova, ao que parece, continua sendo uma possibilidade de instrumento avaliativo, que pode ser utilizado ao longo do processo de ensino-aprendizagem, mas sua aplicação carece de ser ressignificada. Planejamento, objetivos claros, criatividade, inovação e significado para a aprendizagem são elementos que deveriam alicerçar a utilização de qualquer instrumento avaliativo, inclusive a prova.

Nos moldes apresentados, colocar-se-á os estudantes como agentes ativos e protagonistas de suas próprias aprendizagens. Ademais, a ideia de compartilhamento desta responsabilidade – da avaliação e, portanto, da própria aprendizagem – surge do pressuposto que só é possível construir uma pergunta, ou uma prova se o autor da pergunta entende o conteúdo abordado.

Referências

- ANTUNES, C. *Professores e professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- BRITO, R. M. C. O professor, a aprendizagem significativa e a avaliação: base para o sucesso escolar do aluno. *Anais: ANPAE*, [S.l.], v. 20, 2012.
- DARSIE, M. M. P. Avaliação e aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, n. 99, p. 47-59, 1996.
- DE MELO, E. Z.; BASTOS, W. G. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. *Estudos em Avaliação Educacional*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 52, p. 180-203, 2012.
- DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. *Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Senac, 2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- KOVALESKI, A. B.; RAMOS, E. F.; FRISON, M. D. A prova como instrumento de avaliação. *Di@logus*, [S.l.], v. 2, n. 1, 2013.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2014.
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.
- MORETTO, V. P. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- TERRIBILI FILHO, A.; CHIRINEA, A. M. A Imprecisão Avaliativa na Correção de Provas Escritas Decorrente da Falta de Critérios Pré-Definidos. *Revista Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 20, p. 265-293, 2015.

Recebido em: 22/02/2018

Aceito para publicação em: 21/11/2018

Teacher, my Test is Blank (!): an experience of sharing with students the responsibility to build and correct an evaluation in higher education

Abstract

This paper aims to present an experience report of the application of an alternative evaluation dynamic theoretical/written test. It is fundamentally a pedagogical activity in which students, grouped in pairs, construct the questions of a theoretical test, answer the questions of other students, evaluate the answers to their questions and are evaluated by the questions they constructed. The activity was applied in the discipline of Innovation Management, in an undergraduate course, in a public university in the south of Brazil. Creativity in the construction of the questions and the usefulness of their content are the parameters established to evaluate the participants of the activity. All steps of the creation and application of evaluative dynamics are reported in the text, as well as suggestions for variation of the activity.

Keywords: Evaluation. Active methodology. Theoretical / written test.

Profesor, (j) Mi Prueba está en Blanco (!): una experiencia de compartir con alumnos la responsabilidad de construir y corregir una evaluación, en la enseñanza superior

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo presentar un relato de experiencia de la aplicación de una dinámica de evaluación alternativa de prueba teórica / escrita. Se trata, fundamentalmente, de una actividad pedagógica en que los alumnos, agrupados en parejas, construyen las preguntas de una prueba teórica, responden las preguntas de otros alumnos, evalúan las respuestas a sus preguntas y, también, son evaluadas por las preguntas construidas. La dinámica evaluativa fue aplicada en la disciplina de Gestión de la Innovación, en un curso de grado universitario, en una IES pública del sur de Brasil. La creatividad en la forma de construcción de las preguntas y la utilidad de su contenido son los parámetros establecidos para evaluar a los participantes de la actividad. Todos los

pasos de la creación y aplicación de la dinámica evaluativa son relatados en el texto, además de sugerencias de variación de la actividad.

Palabras clave: Evaluación; Metodología activa; Prueba teórica/escrita.