REVISTA ELETRÔNICA
ACTA SAPIENTIA

POTENCIALIDADES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA E SOMATIVA[1]

Wagner Bandeira Andriola
Universidade Federal do Ceará (UFC)
w_andriola@ufc.br

Adriana Castro Araújo
Universidade Federal do Ceará (UFC)
adrianacastro@ufc.br

ABSTRACT

The purpose of this text is to explore the importance of evaluation as a fundamental tool to improve the teaching and learning process of students and to contribute to the management of schools and educational systems. In order to do so, it is the diagnostic function of the evaluation in its formative and summative perspective, in order to provide subsidies so that teachers can make use of this valuable activity, fulfilling the purposes of the profession and guaranteeing the right that their students have access to the knowledge addressed within the classroom, so that they result in relevant learning.

Key-words: Educational Evaluation; Formative Evaluation; Summative Evaluation.

RESUMO

O texto destina-se a explorar a importância da avaliação como instrumento fundamental para propiciar a melhoria do processo de ensino e da aprendizagem dos alunos, bem como contribuir com a gestão das escolas e dos sistemas educacionais. Para tanto, trata-se da função diagnóstica da avaliação na sua perspectiva formativa e somativa, a fim de fornecer subsídios para que os docentes possam fazer uso dessa valiosa atividade, cumprindo com os propósitos da profissão e garantindo o direito que os seus alunos têm de ter acesso aos conhecimentos abordados no âmbito da sala de aula, de modo a que resultem em aprendizados de relevo.

Palavras-chave: Avaliação Educacional; Avaliação Formativa; Avaliação Somativa.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS ACERCA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação é parte integrante de nossas atividades cotidianas. Se olharmos ao nosso redor, detectaremos infinitude de situações que usam a avaliação (ANDRIOLA, 2003). Por exemplo: o dono da lanchonete faz o balancete diário, com o objetivo de determinar seu lucro ou prejuízo. O proprietário do carro observa o consumo diário de gasolina para ir ao trabalho e, assim, determinar a quantia de dinheiro que gasta, diariamente. Em ambos os casos, as informações coletadas permitem, tanto ao dono do bar quanto ao do veículo, valorar as atividades executadas. No primeiro caso, o proprietário do bar poderá se perguntar se a política comercial utilizada é a mais

[1] Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através da concessão de Bolsa de Produtividade em Pesquisa para o autor principal (Processo nº 313.491/2018/6).

adequada - trato com os clientes, qualidade das mercadorias oferecidas, preços estabelecidos, formas de pagamento aceitas, etc. No segundo, o motorista do veículo poderá se perguntar sobre a adequação do percurso - mais curto, melhores condições de tráfego, possibilidade de menos engarrafamento, etc. - e funcionamento do veículo - rotação do motor, injeção eletrônica, calibragem dos pneus, etc.

Apesar do uso generalizado da avaliação em nosso cotidiano, seu emprego é característico do setor empresarial, onde surgiu como procedimento sistemático, para assegurar a qualidade daquilo que era produzido. Como nos recorda Escorza (2003), a indústria garantia a qualidade dos seus produtos situando a alguns supervisores ou inspetores ao final da linha de montagem. A avaliação consistia em criar categorias, para que os produtos finais pudessem ser classificados, conforme critérios de valoração.

Porém, em um sistema desse tipo, podem surgir vários problemas. Primeiro, é muito caro devido a quantidade de supervisores ou inspetores minimamente necessária. Segundo, o custo de fabricar produtos defeituosos supõe perdas de tempo e matéria prima; de credibilidade, porque supõe um incremento das reclamações sobre os produtos; de perda de clientes, etc. Terceiro, os inspetores podem dar a entender aos trabalhadores que não se confia em que façam um bom produto na primera vez, diminuindo assim suas expectativas e aspirações.

Por outro lado, na área educacional, a avaliação ainda não está generalizada, sendo objeto de muitos debates, que pretendem clarificar quais são, de fato, suas funções. Todavia, é necessário reconhecer que nos últimos anos se está promovendo, ainda que de forma lenta, uma nova visão em todos os níveis educacionais com respeito à avaliação (BARRETO; ANDRIOLA, 2000). A promoção lenta resulta das mudanças de atitudes e crenças pessoais, que possibilitam transformações da mentalidade global dos componentes dos centros educacionais e do conjunto da sociedade.

Nesse âmbito, observamos que a avaliação ocupa uma destacada posição nas atividades humanas dotadas de um planejamento sistemático mínimo (RUIZ RUIZ, 1996). A causa é facilmente compreensível. Num plano modesto ou de grande dimensão, no curto ou longo prazo, sempre são visadas metas e objetivos. Para toda ação planejada alcançar com êxito suas metas é importante avaliar se está sendo executada conforme o previsto e se os resultados obtidos são de fato os pretendidos.

No campo Educacional, a avaliação pode adotar diversidade de formas e dimensões, consoante os seus objetivos, conforme Andriola e Barreto (1997). O Quadro 1 apresenta esquematicamente algumas dessas formas, consoante Hadji (1994).

Formas	Exemplos de Dimensões
Avaliação de instituições	Secretaria de Estado Escolas; Universidades
Avaliação de projetos e programas	Projeto de reforma educacional Currículo de um nível de ensino
Avaliação dos serviços prestados por um Centro Educacional	Serviços administrativos Atividades de ensino
Avaliação dos agentes do processo de ensino e aprendizagem	Administradores Profesores e alunos
Avaliação de processos e produtos	Métodos de ensino ou treinamento Repercussões ou impactos soc iais

Quadro 1. Formas e dimensões de avaliação educacional[2].
Fonte: Andriola e Barreto (1997)

[2] A divisão apresentada é meramente didática, já que as diversas formas de avaliação não são mutuamente excludentes.

Partindo do suposto de que os centros educacionais têm funções sociais e objetivos educacionais distintos, de acordo com a sua natureza (pública ou privada; primária ou secundária), é necessário avaliar quais deles estão sendo realmente alcançados. A percepção, e inclusive a certeza de que os centros educacionais não estão cumprindo os seus propósitos, são motivos para estudos e investigações na maioria dos países desenvolvidos. Como afirma Orden Hoz (1992):

> "[...] parecería que nos hallamos en la Era de la Evaluación. Como un ejemplo, altamente significativo, en las sociedades de nuestro entorno las auditorias constituyen una práctica generalizada en el ámbito económico; y en la política educacional destacan el énfasis puesto en la evaluación de programas y de sistemas, y los síntomas de avances importantes hacia la generalización de la evaluación de centros educacionais y de los profesionales de la educación" (pág. 531)[3].

Nesse contexto, a preocupação pela avaliação dos centros ou dos próprios sistemas educacionais pode ser facilmente compreendida. Segundo o renomado Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE, 1998):

> "Los sistemas educacionais representan en la actualidad, junto a los sistemas de salud, las mayores empresas de intervención social. Su actividad y sus resultados afectan directa o indirectamente a todos los miembros de la comunidad. La idoneidad de su funcionamiento es, pues, un asunto de capital importancia y de interés general" (pág. 17).[4]

Essa opinião quiçá explique o alto grau de concordância acerca da necessidade de diagnósticos sistemáticos e permanentes dos sistemas e centros educacionais. É que as avaliações sistemáticas e permanentes podem proporcionar a identificação dos fatores caracterizadores ou responsáveis pela qualidade educacional.

Consoante Andriola (2003), a avaliação de centros educacionais proporciona informações úteis sobre sua realidade, que permitem valorações e reflexões sobre a adequação aos objetivos previamente planejados. Assim, em caso de que seja detectado algum problema em um ou mais dos componentes do centro educacional (administrativo, diretivo, docente, etc.), será possível corrigi-lo. Igualmente, os pontos fortes detectados através da avaliação devem ser reforçados ou, inclusive, generalizados a outros centros de mesmas características. Nesse sentido, a avaliação passa a ser o fundamento para qualquer mudança educacional que se queira empreender com mínimas garantias de êxito.

Um dos critérios iniciais que deve ser enfatizado, quando se fala de avaliação de instituções, é a negociação, que é caracterizada pelos diálogos e acordos que estão subjacentes ao processo, cujos sujeitos implicados são os avaliadores e os participantes

[3] Parece que nos encontramos na Era da Avaliação. Como um exemplo altamente significativo, nas sociedades mais próximas do nosso país (Espanha), as auditorias são práticas corriqueiras no âmbito econômico; na política educacional se destacam as ações voltadas a avaliação de programa e de sistemas, com a generalização da avaliação de instituições educacionais e dos profissionais da educação (professores, gestores, técnicos, etc.) – Tradução livre.

[4] Os sistemas educacionais representam atualmente, juntamente com os sistemas de saúde, as maiores instituições de intervenção social. Suas atividades e resultados afetam, direta ou indiretamente, a sociedade como um todo. A idoneidade do seu funcionamento é um assunto de elevado interesse e extrema relevância para toda a sociedade – Tradução livre.

da instituição avaliada. As negociações deverão ser estabelecidas durante todo o processo de avaliação, com o objetivo de evitar rejeições, reticências, prejuízos e falsas expectativas dos distintos coletivos do centro educacional (TYLER, 1949).

Também é importante destacar a necessidade de implantar e estender a cultura da avaliação aos centros educacionais, para que os integrantes da complexa dinâmica interna compreendam sua extremada importância, isto é, sintam necessidade de participar de planos de melhoria contínua do seu ambiente de trabalho. Nessa tarefa, os objetivos mais importantes são:

- Evitar associar a avaliação com sanção, aclarando que nada se pode sentir ameaçado ou agredido em sua independência e autonomia;
- Melhoriar, o mais equitativamente possível, a qualidade de todos os componentes do centro educacional.

Em síntese, implantar a cultura de avaliação num centro educacional significa modificar a mentalidade dos sujeitos que fazem parte de seus vários âmbitos ou componentes. Reconheçamos que a tarefa é difícil, mas não impossível.

2 AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA APERFEIÇOAR O ENSINO E O APRENDIZADO DO ALUNADO

A utilização de atividades avaliativas na educação, mesmo realizada de forma tímida e pouco eficiente, data de épocas remotas. Consoante Escorza (2003), foi na Idade Média, por meio dos exames orais públicos no meio universitário, que a avaliação ganhou um caráter formal. No século XVIII, em decorrência da demanda pelo acesso à educação, surgiu a necessidade de se comprovar os méritos individuais dos alunos e as instituições educacionais passaram a utilizar os exames escritos no lugar dos exames orais, fato este que é o embrião das avaliações de larga escala (GIL, 1992).

Nessa época, as avaliações não se baseavam em fundamentos teóricos, tampouco psicométricos, e comumente utilizavam instrumentos pouco confiáveis, apresentando, portanto, resultados enviesados e permeados de subjetividade. Com o passar dos anos, sobretudo a partir de meados do século XX, diversos pesquisadores, tais como Ralph Tyler (1949), Lee Cronbach (1960), Michael Scriven (1967) e Robert Stake (1967), deram relevantes contribuições para que o processo avaliativo fosse sendo aprimorado e reconhecido como instrumento fundamental para a melhoria da educação. Sabemos, hoje, que a avaliação é a via que conduz à qualidade da educação (ANDRIOLA, 1999).

No âmbito brasileiro, convém ressaltar alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) os quais, não só reconhecem a importância da avaliação, como também versam acerca das diretrizes que os profissionais envolvidos devem seguir, inclusive, no âmbito das salas de aula.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

VI - assegurar **processo nacional de avaliação do rendimento escolar** no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, **objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino**;

[...]

Art. 13. **Os docentes incumbir-se-ão** de:

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de **participar integralmente dos períodos dedicados** ao planejamento, **à avaliação** e ao desenvolvimento profissional;

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V - a **verificação do rendimento escolar** observará os seguintes critérios:
a)**avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno**, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos **e dos resultados** ao longo do período sobre os **de eventuais provas finais**;
Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
I - **avaliação** mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, **sem o objetivo de promoção**, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
§ 6º **A União estabelecerá os padrões de desempenho** esperados para o ensino médio, **que serão referência nos processos nacionais de avaliação**, a partir da Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de **avaliação processual e formativa** serão organizados nas redes de ensino por meio de **atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line**, de tal forma que **ao final do ensino médio o educando demonstre**: [...]

Quadro 2. Exemplificação de artigos da LDB que abordam a avaliação. Fonte: Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Como podemos observar, a LBD prevê que a avaliação educacional atenda diversas finalidades, entre elas a de servir como instrumento para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem do alunado, sendo este o foco que abordaremos nesse capítulo. Para tanto, versaremos acerca das funções da avaliação no âmbito da sala de aula.

Antes, porém, convém ressaltar que a avaliação só faz sentido se favorecer a aprendizagem do alunado e esta, por sua vez, só é realizada de forma adequada por meio da avaliação (DEMO, 2010). Por conseguinte, independente do tipo de avaliação que se adote, o uso que o avaliador fará com os resultados desta impactará diretamente no alcance de sua finalidade última que é, indiscutivelmente, propiciar a melhoria do objetivo ou sujeito avaliado (PENNA FIRME, 1994).

Outrossim, como ressaltou Andriola (1999), a avaliação é um instrumento essencial, mas que não pode se converter num fim em si mesmo, devendo ser encarada como uma ferramenta que possibilita conhecer de modo confiável e válido uma realidade para que decisões possam ser tomadas, com o fito de aprimorar o objeto avaliado.

Nesse sentido, Demo (2010) afirma que a avaliação detêm duas funções básicas quais sejam a de diagnóstico e a de prognóstico. A função diagnóstica, como o próprio nome sugere diz respeito à capacidade de mostrar a realidade da maneira mais fidedigna possível, desnudando os problemas e trazendo à tona o que muitas vezes não é

facilmente identificado. Já a função prognóstica, diz respeito ao compromisso de intervir a partir do diagnóstico apresentado. Trata-se de um compromisso, sobretudo no contexto escolar, porque se deve levar em consideração a obrigação ética e profissional do docente em garantir o aprendizado do aluno.

Por ora nos ateremos à função diagnóstica, posteriormente retomaremos a função prognóstica, contudo é importante ressaltar que ambas as funções devem caminhar juntas, porquanto não tem sentido diagnosticar e não intervir, menos ainda intervir prescindindo de um diagnóstico, haja vista a alta probabilidade de agir de maneira inadequada (VALLEJO, 2009).

2.1 A FUNÇÃO DIAGNÓSTICA DA AVALIAÇÃO

Só podemos mudar bem o que bem conhecemos. A função da avaliação é proporcionar conhecimentos válidos e fidedignos acerca do seu objeto (o aluno, a escola, o sistema educacional etc.). Essa é a função diagnóstica da avaliação. No processo de ensino e aprendizagem, a função diagnóstica da avaliação permite que o docente conheça seus alunos, suas dificuldades, suas deficiências e inclusive o conhecimento que o aluno detém sobre determinado conteúdo (VALLEJO, 2009). Portanto, é uma função extremamente importante para fornecer aos docentes elementos que lhes permitirão adequar suas atividades de ensino, contribuindo para uma aprendizagem mais efetiva do corpo discente (CORTESÃO, 2002).

Sobre o assunto, Demo (2010) ressalta que com o diagnóstico na mão é possível elaborar a melhor estratégia de intervenção deixando de lado outros caminhos menos adequados, porquanto a partir desta fica claro “onde” o aluno está e “onde” se quer chegar. É importante destacar que embora usemos, comumente, o termo avaliação considerando seu aspecto mais formal, podemos realizar diversas atividades avaliativas para alcançarmos nossos objetivos de forma mais oportuna e adequada, sem que a formalidade seja um aspecto preponderante (SCRIVEN, 1967).

Por conseguinte, uma atividade inicial, desenvolvida no âmbito da sala de aula, com o intuito de sondar os conhecimentos prévios dos alunos acerca de um determinado conteúdo poderá servir como uma avaliação diagnóstica. E esta, sem dúvida, pode ser realizada por meio de uma atividade oral, ou mesmo um simples questionário com perguntas abertas, em que os alunos possam expor suas ideias, permitindo que o professor saiba de onde partir e como melhor intervir para agregar valor ao alunado.

O docente pode, portanto fazer uso da avaliação para realizar um diagnóstico inicial de seus alunos, identificando suas motivações, dificuldades ou até mesmo suas potencialidades, com o fito de planejar e repensar suas atividades, em prol da aprendizagem destes.

2.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA

Aqui, retornaremos à função prognóstica da avaliação anteriormente citada a fim de demonstrar a importância da intervenção adequada e realizada em momento oportuno pelo docente que faz uso dessa função. Tyler (1949) foi quem gestou as primeiras ideias relacionadas a essa função da avaliação, chamando-a de *avaliação contínua*. Para o

autor, quando se pretende a melhoria contínua de um programa, ou de uma intervenção, deve-se realizar avaliações contínuas, a fim de se identificar inadequações, sugerir melhorias para replanejamneto e redesenvolvimento de ações, tornando os programas mais eficientes. A avaliação contínua, consoante Tyler (1949), serve ainda de base para a identificação de especificidades relacionadas às necessidades de determinados grupos de indivíduos, tornando-se um instrumento importante também no auxílio e progresso individual.

Não obstante, foi Scriven, em um capítulo de livro rotulado "The methodology of evaluation", escrito em 1967, que empregou de modo pioneiro o termo *avaliação formativa,* referindo-se à avaliação de programas e não à avaliação de alunos. Atualmente, este termo é aplicado ao processo de ensino e aprendizagem, caracterizando a intenção do professorado obter diagnósticos dos alunos e de fornecer-lhes *feedback* de forma rápida e adequada, enquanto estes estão sendo submetidos aos processos de formação educacional.

A indagação que uma autêntica avaliação formativa tenta responder é: *Por que não avaliar os alunos para informá-los a tempo sobre os seus erros, sobre como se deve estudar e sobre o que se deve estudar, sem esperar a conclusão de uma fase ou etapa da educação formal?* Assim, o princípio basilar de uma autêntica avaliação formativa reside na ideia de que os efeitos positivos da avaliação do aprendizado devem ser usados em tempo hábil, de modo que os alunos recebam *feedback* rápido acerca do seu desempenho, permitindo-lhes realizar autorreflexão acerca do seu aprendizado, dos seus erros, bem como das suas formas e dos seus hábitos de estudo.

Portanto, a preocupação da avaliação formativa está em (i) fornecer *feedback* rápido e eficaz aos alunos, (ii) possibilitar efeitos positivos desta ação sobre o aprendizado dos alunos e (iii) permitir a introdução de outras estratégias de ensino direcionadas aos alunos que não estão aprendendo no nível dos demais colegas.

Esta última ação reveste-se na principal ação decorrente da avaliação formativa: *a intervenção pedagógica imediata, direcionada aos alunos que não estão a progredir conforme idealizado pelo professor, e que estão distanciando-se de alcançar os objetivos educacionais planejados, evitando o fracasso escolar ao final da etapa de formação*.

Para finalizar, cumpre destacar, por oportuno, que a avaliação formativa deve ser uma estratégia incorporada à práxis do professorado, porquanto é uma ação de relevo para o progresso dos alunos e para o combate sistemático ao fracasso escolar.

2.1.1 Reflexos da Avaliação Formativa sobre o Ensino e o Aprendizado do alunado

Angelo e Cross (1993) consideram que o professor precisa ter uma série de meios de avaliação, *não muito longos* e *que possam ser usados de modo mais frequente* no *decorrer das aulas*. Estes procedimentos avaliativos podem *ser criados e aplicados pelos próprios professores*, com o fito de *fornecer informações frequentes*, *válidas* e *contínuas* acerca do *progresso dos alunos*. O fluxo contínuo de informações válidas, que avaliações frequentes fornecem sobre o aprendizado dos alunos, *permite aos professores avaliar sua própria forma de ensino,* bem como *redirecionar seus objetivos e formas de apresentar os conteúdos*, *adequando-os* para que os alunos compreendam e assimilem as informações relevantes no nível necessário.

Essas avaliações continuadas têm, pois, *o objetivo de ajudar a direcionar e redirecionar o trabalho do professor em seu dia-a-dia, podendo, pela atuação deste,*

contribuir também para que os alunos compreendam e superem suas dificuldades ou ampliem seus conhecimentos. Estas são as características mais proeminentes de uma autêntica avaliação formativa.

Consoante Andriola (2012), os principais instrumentos e procedimentos que o professor dispõe para empregar, com o fito de alcançar uma autêntica ação de avaliação formativa, são os seguintes:

✓*Observações em sala de aula:* para verificar como o aluno interage, como se comporta, sua frequência diária, seu compromisso com as tarefas de casa, dentre outros;

✓*Questionários:* para identificar o que opinam os discentes acerca das aulas, dos conteúdos, do professor, da escola, dos amigos;

✓*Seminários:* como o aprendiz usa a capacidade de expressão verbal, de cooperação com os pares, de organização coletiva etc.;

✓*Provas de rendimento:* para apreender como o estudante usa as capacidades cognitivas componentes da aprendizagem; para avaliar a qualidade do aprendizado; para identificar os progressos e as fragilidades de aprendizado;

✓*Atividades extracurriculares:* para identificar a capacidade dos alunos para a execução de procedimentos, tais como, pesquisas em bibliotecas, jornais, livros etc.

Há que se realçar que essa lista de procedimentos não tem a pretensão de ser exaustiva, ilustra, tão somente, a amplitude de possibilidades que os docentes possuem para avaliar a aprendizagem dos seus pupilos.

Há que se ter em vista que os instrumentos e procedimentos empregados pelo professor para alcançar a função formativa da avaliação devem ser compatíveis com o *tamanho da classe (quantidade de alunos)*, o *contexto social dos alunos*, a *especificidade da disciplina* e os *objetivos educacionais a serem alcançados*. Devem ser *sintéticos*, *curtos* e *breves*, com a intenção de serem aplicadas no período de aula, de forma *integrada às atividades de ensino*, com o objetivo precípuo de avaliar *o que os alunos apreenderam de partes específicas da aula* ou o *desenvolvimento de uma determinada competência ou habilidade* que está sendo trabalhada com os alunos.

2.3 AVALIAÇÃO SOMATIVA

O termo *avaliação somativa* foi também empregado originalmente por Michael Scriven, em 1967. Hodiernamente, o termo é aplicado ao processo de verificar a qualidade do aprendizado do alunado ao término de uma etapa de formação. Portanto, a avaliação somativa apresenta uma característica informativa e verificadora das capacidades, competências e habilidades do aluno, da sua turma, da sua escola e do seu sistema educacional que resultam de aprendizados qualificados, obtidos ao final de uma etapa de ensino formal.

Como temos acentuado no decorrer do texto, toda avaliação é diagnóstica e gera informações para processos interventivos. O diferencial da avaliação somativa, por ocorrer no final do processo, é que ela gera informações sobre a qualidade do processo de ensino, pois revela o grau no qual foram alcançados os objetivos educacionais, a partir do “olhar” sobre a qualidade e a intensidade do aprendizado dos alunos.

Portanto, embora a avaliação somativa seja relevante para informar sobre o nível de aprendizado do alunado e a qualidade do processo de ensino, ela se torna limitada,

pois a intervenção que se poderia fazer para elevar o nível de aprendizado desse alunado está impossibilitada, dada a conclusão da etapa de formação. Assim sendo, a avaliação somativa reveste-se em uma ação de relevo para os gestores escolares e os responsáveis pelos sistemas educacionais, pois proporciona diagnósticos importantes acerca do progresso do alunado; das turmas aos quais estes alunos pertencem; das escolas nas quais estas turmas estão inseridas; dos sistemas educacionais nos quais estão imersas as escolas.

Cumpre destacar que a avaliação somativa deve ser uma estratégia incorporada à práxis da gestão das escolas e dos sistemas educacionais, porquanto é uma ação de relevo para monitorar a eficácia de ensino dos professores e a função social da escola, bem como averiguar o alcance dos objetivos da escola e do sistema educacional.

Este exemplo didático, ilustrativo e muito simples de ser compreendido foi retirado da obra de Vallejo (2009). O referido autor distingue a avaliação formativa da avaliação somativa através da seguinte ilustração. Imagine-se como um agricultor, que está preparando o seu terreno para o plantio. Inicialmente, o agricultor faz um diagnóstico das necessidades do seu terreno e toma decisões acerca das ações que deve promover, no intuito de corrigir as limitações daquela área de plantio. Introduz correções na composição química do terreno, através do emprego de adubos e fertilizantes. Posteriormente, introduz ações de aragem e de plantio das sementes previamente escolhidas. Por fim, implementa processos de irrigação da área semeada, de modo sistemático e regular, de modo a que as sementes germinem no tempo idealizado. Com essas ações e processos, a intenção do agricultor foi corrigir o terreno, de modo a permitir que as sementes germinassem e produzissem o máximo de frutos possível naquela área de plantio. Troquemos o terreno pela sala de aula, as sementes pelos alunos, os frutos pelo aprendizado e teremos feito uma autêntica ***avaliação formativa***, *aquela que tem como foco a intervenção durante o processo de formação do alunado*. A *avaliação somativa* ocorreria no ato em que o agricultor fosse coletar a sua produção, comparando o volume e a qualidade dos frutos com os padrões e critérios adotados pela indústria agrícola. Troquemos a produção agrícola pelo aprendizado dos alunos, a comparação da qualidade dos frutos pelo alcance dos objetivos educacionais dos alunos e teremos feito uma ***avaliação somativa****, aquela que se preocupa com o resultado obtido pelo processo de formação do alunado, em termos de qualidade do aprendizado, ao finalizar-se uma etapa educacional.* O exemplo nos permite aprender uma lição importante: ***em Educação, a avaliação formativa é essencial para que bons resultados possam ser captados pela avaliação somativa.*** Conforme a parábola bíblica: colhemos somente aquilo que plantamos.

Quadro 3. Exemplo que distingue a Avaliação Formativa da Avaliação Somativa. Fonte: Vallejo (2009).

2.3.1 Reflexos da Avaliação Somativa sobre a Gestão da Escola

Com o fito de ilustrar como o uso dos resultados da avaliação somativa pode ser útil para a gestão da escola e do processo de ensino, exemplificaremos comentando as informações contidas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). I IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente, enquanto as médias de desempenho são obtidas pelos resultados dos alunos na Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas para o IDEB são diferenciadas para cada escola e Sistema de Ensino, com o objetivo único de alcançar o valor de seis pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Abaixo são apresentados os resultados do Ceará no período 2005 a 2017 (5º ano).

Ano	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
IDEB	3,2	3,5	4,2	4,4	5,0	5,8	6,7
Meta Estipulada	--	3,2	3,6	4,0	4,3	4,6	4,9

Quadro 4. Resultados do Ceará no IDEB (5º ano) no período 2005 a 2017. Fonte: INEP (2018). A cor verde indica que a meta estipulada pelo MEC foi alcançada no ano em análise.

Conforme se pode perceber, a série histórica é ascendente desde a sua primeira edição. Desde 2007 os resultados do IDEB (5º ano) no Ceará ultrapassam as Metas Estipuladas pelo Ministério da Educação (MEC), alcançando, em 2017, o valor correspondente aos países mais desenvolvidos. Portanto, o Sistema Estadual de Educação Pública tem revelado elevada qualidade, considerando-se os resultados do IDEB. Trata-se, portanto, de enorme desafio para o Secretário Estadual de Educação e sua equipe de Assessores a manutenção destes resultados, ao mesmo tempo em que é motivo de orgulho e júbilo para a sociedade cearense, pois os problemas existem e persistem. Senão, olhemos para essas mesmas informações no nível municipal.

Ano/Município	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
A	3,6	4,0	4,2	3,8	3,9	--	--
Meta Estipulada	--	3,6	3,8	4,0	4,5	4,8	5,1
B	3,1	3,4	3,8	4,0	3,9	4,4	4,7
Meta Estipulada	--	3,1	3,2	3,5	3,9	4,3	4,6

Quadro 5. Resultados de Municípios do Ceará no IDEB (9º ano) no período 2005 a 2017. Fonte: INEP (2018). A cor verde indica que a meta estipulada pelo MEC foi alcançada no ano em análise.

Como se verifica no município A, a série histórica do IDEB (9º ano) foi ascendente desde a sua primeira edição até 2009, com resultados superiores às metas estipuladas. Desde 2011, não obstante, os resultados são inferiores às metas estipuladas. Nas últimas duas edições o Município A não teve nota no IDEB. Portanto, os resultados municipais parecem revelar oscilações na qualidade do sistema escolar, ocasionando reveses graves à sociedade. No caso do município B, os resultados do IDEB (9º ano) são ascendentes e superiores às metas estipuladas pelo MEC, revelando, assim, qualidade do sistema escolar e ganhos proporcionados à sociedade local. Vejamos o que ocorrem com algumas Escolas desses dois municípios cearenses.

Ano/Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Esc. 1 (Munic. A)	3,6	4,0	4,2	3,8	3,9	--	--
Meta Estipulada	--	3,6	3,8	4,0	4,5	4,8	5,1
Esc. 1 (Munic. B)	3,3	3,8	4,4	4,2	4,2	4,9	5,3
Meta Estipulada	--	3,3	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8
Esc. 2 (Munic. B)	2,6	3,0	3,7	4,0	3,8	4,1	5,0
Meta Estipulada	--	2,6	2,7	3,0	3,4	3,8	4,0

Quadro 6. Resultados de Escolas de Municípios do Ceará no IDEB (9º ano) - 2005 a 2017. Fonte: INEP (2018). A cor verde indica que a meta estipulada pelo MEC foi alcançada no ano em análise.

Como se observa na Escola 1 do município A, a série histórica do IDEB (9º ano) foi ascendente desde a sua primeira edição até 2009, com resultados superiores às metas estipuladas. Desde 2011, não obstante, os resultados são inferiores às metas estipuladas. Nas últimas duas edições a Escola 1 do Município A não teve nota no IDEB (9º ano). Desse modo, os resultados da Escola 1 da localidade A parecem revelar as oscilações que atingem o sistema escolar municipal, ocasionando graves reveses à comunidade da escola e à gestão da instituição, sobretudo pela ausência de informações nas duas últimas edições do IDEB. Sem informações, não há diagnóstico. Sem diagnóstico, não há planejamento, tampouco intervenções pedagógicas. Todos perdem: alunos, escolas, municípios e sociedade.

2.4 RELEVÂNCIA DAS PROVAS PARA A AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO DO ALUNADO

Geralmente as provas são empregadas com o intuito de se obter informações acerca do aprendizado do alunado e do desenvolvimento de competências desejadas pela Escola, com a função diagnóstica ou cumprindo ao propósito formativo ou somativo. Portanto, a importância atribuída pelos professores ao uso de provas é elevada, sendo uma prática corriqueira. Em geral, há muita ansiedade por parte dos alunos no processo de preparação individual para uma prova, na resolução desta, na obtenção das notas resultantes da resolução desta, bem como na discussão dos resultados em sala de aula (função de *feedback* da avaliação). Estes aspectos interferem no desempenho do alunado, bem como no processo de aprendizagem.

Muitos professores orgulham-se, de modo equivocado e antipedagógico, da dificuldade de suas provas, e não se sentem contemplados se muitos alunos obtêm notas elevadas. No outro extremo, temos os professores que tornam suas provas tão simples que não chegam a suscitar no aluno nenhum comportamento de empenho pessoal para realizá-las. No primeiro caso (o professor durão), desenvolve-se nos alunos um grau de ansiedade, de frustração ou de sentimento de injustiça, cuja interferência ou impacto é muito negativo em seu processo de aprendizagem. No segundo exemplo (o professor bonzinho), criam-se condições de indolência e nenhum empenho para aprender, muitas vezes ocasionando sentimentos de relativo desinteresse dos alunos pela matéria e pela disciplina.

Por outro lado, sentimentos negativos em relação às provas vão sendo desenvolvidos pelos alunos ao longo dos anos de escolarização e, indubitavelmente, para que se consiga mudá-los há que se dispender energia e tempo. Conforme Gatti (2003), algumas medidas podem ser tomadas para que os alunos desenvolvam atitudes mais positivas em relação às provas. Primeiro, cuidar do que parece óbvio, mas nem sempre é cuidado: *preparar bem as provas e os alunos para realizá-las*. Para que estas se tornem situações de aprendizagens significativas, o professor deve dispender algum tempo na identificação de quais aspectos de ensino de sua disciplina foram realmente trabalhados em classe, quais dentre estes serão incluídos na prova e por quê.

Após a determinação do que será avaliado, é importante discutir com os alunos as principais temáticas e conceitos abordados durante as aulas, de modo sintético, conversando sobre compreensões e incompreensões, procurando explicitar, recordando os conteúdos já trabalhados, de modo simples, claro e direto. Os alunos, tomando essa síntese e revisão como orientação para seus estudos, poderão, então, engajar-se em uma

experiência de aprendizagem desafiadora e com significado. Caso o professor vá empregar um tipo de prova com o qual os alunos não estão familiarizados, deve proporcionar exemplos dos tipos de questões que usará (evidentemente com outro conteúdo).

Dessa maneira, a prova permitirá ao professor ter uma ideia do quanto o aluno sabe acerca do conteúdo da questão e o quão profundo foi o desenvolvimento das competências desejadas. Muitas vezes, o aluno não apresenta um bom desempenho na prova, não porque não domine nada do conteúdo ou não tenha desenvolvido a contento as competências desejadas, mas porque não entendeu como lidar com o tipo de questão proposta pelo professor.

Segundo, *aplicar provas com certa frequência*. Geralmente se observa melhoria no clima de aprendizagem da classe quando os alunos percebem que as provas mais frequentes são usadas para acompanhar a aprendizagem e para motivá-los a buscar maior desenvolvimento pessoal. O professor pode mostrar aos alunos como as provas podem ser usadas não só para identificar o que foi aprendido e de que modo ocorreu a aprendizagem, como também para detectar aquelas áreas em que algum empenho adicional será necessário para melhorar a compreensão da matéria. Com este clima positivo e de confiança, os alunos, usualmente, sentem menos pressão e maior motivação para aprender.

A terceira estratégia consiste em *usar a correção da prova como meio de ensino (função de feedback da avaliação).* É produtivo apresentar aos alunos o quanto antes possível, os resultados de suas provas, com comentários para todo o grupo de alunos. Esta ação reveste-se em oportunidade para discussões detalhada acerca do por que a questão correta está correta, quais os principais problemas de compreensão foram encontrados pelos alunos, qual o raciocínio necessário para a resolução de cada questão. Com isto, suprem-se dúvidas e lacunas de aprendizados anteriores. As discussões coletivas acerca dos resultados das provas também são um meio de alavancar aprendizagens em relação a pontos valiosos para o acervo de conhecimento dos alunos.

O professor pode, ainda, ajudar os alunos a superar sua tensão emocional durante as provas, sugerindo alguns meios, tais como: *tomar conhecimento da prova como um todo*, para ter uma ideia geral de seu conteúdo, da extensão e tipo de questões, a fim de programar seu tempo e as respostas que dará em primeiro lugar, etc.; *responder às questões que sabe* e deixar as mais problemáticas para tratar com mais vagar; *não se preocupar com a resposta perfeita*, mas com o que pode fazer corretamente no tempo que lhe foi dado.

2.5 ATIVIDADES QUE PODEM VIR A SER EXECUTADAS ÀS ROTINAS ESCOLARES

Por fim, a partir do que foi apresentado, sugerimos algumas práticas para serem incorporadas às rotinas escolares, sobretudo àquelas voltadas ao professorado, quais sejam:

- Organizar reuniões, junto ao corpo docente, de modo que estes planejem atividades avaliativas de caráter diagnóstico para identificar as dificuldades de seus alunos;

➢ Elaborar atividades de intervenção adequadas ao perfil do alunado, a fim de sanar as dificuldades de aprendizagem, aproveitando ao máximo o tempo pedagógico disponível;

➢ Fazer uso dos resultados das avaliações somativas (sobretudo o SPAECE) para repensar, junto à gestão da escola e à equipe pedagógica, novas estratégias de intervenção voltadas a aprimorar a atuação docente, bem como alavancar o aprendizado discente;

➢ Induzir os professores a adotarem, efetivamente, práticas de avaliação formativa, de modo a aprimorar o aprendizado dos alunos cotidianamente, minimizando a desmotivação para o aprendizado, a evasão escolar e a reprovação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto abordou algumas ideias basilares acerca da avaliação educacional, explorando a importância desta enquanto atividade fundamental para propiciar a melhoria do processo de ensino e da aprendizagem dos alunos, bem como contribuir com a gestão das escolas e dos sistemas educacionais. Para tal, abordou-se a função diagnóstica da avaliação educacional, nas suas perspectivas formativa e somativa, a fim de fornecer subsídios para que docentes possam fazer uso efetivo dessa valiosa atividade, cumprindo os propósitos de sua profissão e garantindo o direito que os seus alunos têm de ter acesso aos conhecimentos abordados no âmbito da sala de aula, que resultam em aprendizados de relevo.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação do aprendizado discente: estudo com professores de Escolas Públicas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 141-158, 2012.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. **Cuidados na avaliação da aprendizagem: algumas reflexões.** In: Mc DONALD, Brendan Coleman. (Org.). Esboços em avaliação educacional. Fortaleza: Ed. da UFC, 2003.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Evaluación: la vía para la calidad educativa. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, n. 7, v. 25, p. 355-368, 1999.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; BARRETO, José Anchieta Esmeraldo. Análise métrica de um instrumento de medida da aprendizagem através da Teoria de Resposta ao Item (TRI). **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 5,** p. 59-74, 1997.

ANGELO, Thomas; CROSS, Patricia. **Classroom Assessment Techniques (CAT): a handbook for college teachers.** (2nd. ed.). San Francisco, Jossey Bass Ed., 1993.

BARRETO, José Anchieta Esmeraldo; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. **O mestrado em Avaliação Educacional da Universidade Federal do Ceará (UFC).** In: BARRETO, J. A. E.; MOREIRA, R. V. (Org.). Razão e fé do carvoeiro: alguns escritos de filosofia da ciência e outros nem tanto. Fortaleza: Programa Editorial Casa de José de Alencar, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://goo.gl/3YQoF>. Acesso em 25/06/2015.

CORTESÃO, Luíza. **Formas de ensinar, formas de avaliar, breve análise de práticas correntes de avaliação (**p. 35-42)**.** In: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Coords.). Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas. Lisboa: DEB ME, 2002.

DEMO, Pedro. **Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas.** 3. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2010.

ESCORZA, Tomás Escudero. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, Madrid, v. 9, n. 1, 2003.

GATTI, Bernadete. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, n. 27, jan-jun, 2003.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. **Fourth generation of evaluation.** San Francisco: Jossey Bass, 1989.

GIL, Eusébio. (Ed.): **El sistema educativo de la Compañía de Jesús: La «Ratio studiorum»**, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 1992, p. 317.

HADJI, Charles. **Avaliação. Regras do jogo: das intenções aos instrumentos.** Porto: Porto Editora, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD EDUCATIVA. **Los resultados escolares y diagnóstico del sistema educativo 1997: la escuela secundaria obligatoria.** Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1998.

ORDEN HOZ, Arturo. **Calidad y evaluación de la enseñanza universitaria.** In: CONGRESO INTERNACIONAL DE UNIVERSIDADES, 1992, Madrid. Resumenes... Madrid, 1992.

PENNA FIRME, Thereza. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2,** jan/mar, p. 5-12, 1994.

RUIZ RUIZ, José María. **Teoría del curriculum: diseño y desarrollo curricular.** Madrid: Editorial Universiatas, 1996.

SCRIVEN, Michael. **The Methodology of Evaluation**. Perspective of curriculum evaluation. AERA. Monograph 1, Rand McNally and Cons., Chicago, 1967.

TYLER, Ralph Winfred. **Basic principles of curriculum and instruction**. The University of Chicago Press, Ltd, London. 1949.

VALLEJO, Pedro Morales. La evaluación formativa (p. 41-98). In: VALLEJO, P. M. **Ser profesor: una mirada al alumno.** Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 2009.