FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP

Presidente do Conselho Curador
Herman Voorwald

Diretor-Presidente
José Castilho Marques Neto

Editor-Executivo
Jézio Hernani Bomfim Gutierre

Conselho Editorial Acadêmico
Antonio Celso Ferreira
Cláudio Antonio Rabello Coelho
José Roberto Ernandes
Luiz Gonzaga Marchezan
Maria do Rosário Longo Mortatti
Maria Encarnação Beltrão Sposito
Mario Fernando Bolognesi
Paulo César Corrêa Borges
Roberto André Kraenkel
Sérgio Vicente Motta

Editores-Assistentes
Anderson Nobara
Dida Bessana

DOMINGOS FERNANDES

AVALIAR PARA APRENDER

FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E POLÍTICAS

PREFÁCIO
António Nóvoa

2008

editora
unesp

© 2008 Editora UNESP

Direitos de publicação reservados à:

Fundação Editora da UNESP (FEU)
Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
feu@editora.unesp.br

CIP-Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

F399a

Fernandes, Domingos
Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas/Domingos Fernandes. – São Paulo: Editora UNESP, 2009.

Anexo
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7139-898-6

1. Avaliação educacional. 2. Aprendizagem – Avaliação. I. Título.

08-5011. CDD: 371.27
CDU: 371.26

Editora afiliada:

Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe

Associação Brasileira de Editoras Universitárias

À memória de Duarte Maria.

Ao ideal da avaliação formativa alternativa
como processo de melhoria das aprendizagens
e de democratização dos sistemas educativos.

Salienta-se que é *uma* agenda e não *a* agenda! Ou seja, é uma agenda que resulta de uma leitura que faço do atual *estado das coisas* e a qual *interfere* no domínio das políticas educativas, no domínio da organização e funcionamento das práticas pedagógicas e didáticas das escolas, no domínio da formação de professores e no domínio da produção de conhecimento por parte das instituições do ensino superior. É evidente que podem surgir outras agendas, refletindo outras visões, outras concepções e, em conseqüência, outras prioridades. O que sinceramente espero é que a agenda proposta contribua para que, no domínio da avaliação das aprendizagens, possamos conjugar esforços da formação, da investigação e das práticas que se traduzam em linhas de ação política mais fundamentadas, que ajudem a consolidar o que tem funcionado bem, a melhorar o que tem funcionado menos bem e a pôr para funcionar o que, muito simplesmente, não tem funcionado.

1
Três razões suficientes para mudar a avaliação

Há anos que na literatura se vem reconhecendo a necessidade de mudar e de melhorar as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos, claramente defasadas das exigências curriculares e sociais com que os sistemas educativos estão confrontados. Apesar disso, continuam a predominar práticas de avaliação que, no essencial, visam à classificação e à certificação, em detrimento de práticas que também tenham em conta a necessidade de melhorar e de compreender o que se tem de aprender.

Os sistemas educacionais estão organizados com base em culturas de avaliação diferentes. Uns desenvolveram uma cultura assentada na concepção de que o propósito primordial da avaliação é o de melhorar as aprendizagens, ajudar os alunos a superar suas dificuldades, uma cultura que parte do elementar princípio de que todas as crianças e jovens podem aprender. A ênfase situa-se claramente na avaliação formativa, destinada a melhorar e a regular sistemática e deliberadamente o ensino e a aprendizagem. Outros baseiam-se mais na concepção de que o principal propósito da avaliação é o de classificar, certificar, aceitando que há alunos que não podem aprender, desenvolvendo uma cultura cujos resultados estão em geral associados à desmoralização, à repetência e ao abandono escolar de milhares de crianças e jovens. Neste caso, o sistema educacional

está globalmente orientado para a prática quase exclusiva da avaliação somativa, que praticamente se limita a apreciar resultados evidenciados pelos alunos tendo em vista a atribuição de classificações. Há ainda outros que procuram compatibilizar as duas visões, as duas culturas, reconhecendo a necessidade de articular as funções da avaliação formativa com as da avaliação somativa ou certificativa.

Independentemente dos sistemas há, atualmente, um reconhecido e generalizado descontentamento relativo a práticas que ignorem o papel primordial que a avaliação deve ter no apoio às aprendizagens dos alunos. A pesquisa internacional realizada nos últimos trinta anos revela que é possível fazer melhor, quer em nível das práticas que se desenvolvem nas salas de aula e nas escolas, quer em nível da chamada avaliação em larga escala, como é o caso dos exames nacionais, obrigatórios, com efeitos na progressão acadêmica dos alunos, ou das provas que visam a essencialmente monitorar o desenvolvimento do currículo e as aprendizagens adquiridas sem que, no entanto, tenham impacto na progressão dos estudantes.

Destacarei e discutirei aqui as seguintes três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias do currículo e a democratização das escolas públicas. Esta última, de natureza substancialmente distinta das duas primeiras, só serve para confirmar a idéia de que a avaliação das aprendizagens tem implicações profundas nas mais variadas áreas dos sistemas educacionais. Outras razões, de natureza muito diversa, poderiam aqui ser apresentadas mas, para mim, estas são, de fato, as mais significativas.

Primeira razão: desenvolvimento das teorias da aprendizagem

A forma como a avaliação se organiza e se desenvolve nas salas de aula, nas escolas ou nos sistemas educacionais não é independente das concepções que se sustentam acerca da aprendizagem. Pelo contrário, há quase uma relação de causa-efeito entre o que pensamos, ou o que sabemos, acerca das formas como os alunos aprendem e as formas como avaliamos as aprendizagens deles.

Por exemplo, há cerca de cem anos, a maioria dos testes ou exames tinha, segundo Shepard (2000), características como: a) perguntas centradas na memorização de rotinas; b) perguntas que apenas solicitavam que os alunos completassem espaços; c) perguntas para que os alunos estabelecessem correspondências entre afirmações dadas; d) perguntas de múltipla escolha; e e) algumas perguntas tipo do ensaio. Essas características não faziam mais do que corresponder ao que então se considerava importante aprender e ao que se pensava serem as formas como os alunos aprendiam. As perguntas dos testes deveriam centrar-se num assunto de cada vez, que constituiria um dos elementos de um conceito mais complexo. Ou seja, a idéia era a de que as aprendizagens complexas não eram mais do que a soma de um número mais ou menos extenso de aprendizagens mais simples. Logo, o necessário era decompor um conceito em tantas partes quantas as necessárias, ensiná-las aos alunos e avaliá-los em conformidade. Uma primeira conseqüência dessa concepção é a de que se tornava necessário "treinar" os alunos naquelas pequenas partes. Praticar era fundamental para que eles dominassem cada um dos elementos em que um dado conceito se decompunha. Tratava-se de uma concepção da aprendizagem como acumulação de associações estímulo-resposta, que sustentou o pensamento e a ação dos psicólogos behavioristas, e, em boa medida, que ainda hoje influencia de modo significativo o currículo e as práticas de ensino e de avaliação nos sistemas educacionais.

Em tais condições, as aprendizagens que se desenvolviam tendiam a ser superficiais pois as práticas de ensino eram orientadas para o domínio dos elementos constituintes do conceito, da idéia ou da teoria em questão, perdendo-se assim a idéia do conjunto e as relações existentes entre diferentes conceitos.

O behaviorismo tem influenciado o ensino e a avaliação nas últimas décadas, apesar de, como veremos a seguir, a partir dos anos 80 do século passado, terem começado a emergir novas concepções inspiradas no cognitivismo, no construtivismo e no socioconstru-

tivismo. Para sintetizar, apresentam-se em seguida os principais pressupostos em que se baseiam as concepções de aprendizagem dos behavioristas (Shepard, 2001).

- as aprendizagens ocorrem pela acumulação de pequenos elementos em que um dado conhecimento se decompõe;
- as aprendizagens desenvolvem-se de forma seqüencial e hierárquica;
- as aprendizagens só se transferem para contextos muito semelhantes àqueles em que ocorreram. Se os contextos são muito diferentes é necessário desenvolver novas aprendizagens;
- os testes devem ser utilizados com freqüência como forma de garantir o domínio dos assuntos antes de se prosseguir para o objetivo seguinte;
- há um isomorfismo entre os testes e a aprendizagem. Ou seja, em certo sentido, os testes confundem-se com a aprendizagem, e vice-versa; e
- a motivação é determinada externamente e, tanto quanto possível, deve basear-se no reforço positivo de muitos pequenos passos (ibidem, p.1070).

Tais concepções dos behavioristas em relação à aprendizagem acabaram por conduzir a uma visão limitada e redutora do currículo, com o conhecimento sendo encarado segundo um número mais ou menos extenso de pequenos elementos; com um ensino muito condicionado por listas mais ou menos longas de objetivos, muitas vezes pouco relacionados entre si; e com testes freqüentes de objetivos comportamentais, cujos resultados não permitiam inferir mais do que aquilo que era medido por tais testes. Ou seja, a análise do trabalho escrito dos alunos não permitia quaisquer conclusões referentes a outros tipos de competências que eles pudessem ter, dada a natureza muito limitada das questões que, em geral, estavam centradas nos processos mais simples de pensamento.

Entretanto, os resultados da pesquisa no campo das ciências cognitivas começaram a mostrar que os processos de aprendizagem não são lineares, antes se desenvolvem em múltiplas direções e em ritmos

que não obedecem propriamente a padrões regulares. O desenvolvimento de processos complexos de pensamento deve iniciar-se desde o início da escolaridade e, em geral, não ocorre só após os alunos dominarem previamente um conjunto de fatos básicos. As pessoas de todas as idades e com os mais variados níveis de conhecimentos e competências utilizam, reconstroem e integram conceitos de diferentes graus de complexidade. Por outro lado, parece haver grande variedade nas formas e nos ritmos com que elas aprendem, nas capacidades de atenção e de memorização que podem utilizar em seus diferentes desempenhos e na aprendizagem de conceitos e ainda nas formas que utilizam para comunicar os significados pessoais que atribuem ao que vão aprendendo. O que atualmente sabemos sobre a aprendizagem permite-nos considerar inadequado, sob muitos pontos de vista, um ensino baseado quase exclusivamente na prática de procedimentos rotineiros e na aprendizagem de conhecimentos de fatos discretos e descontextualizados que não são vistos de forma integrada. A investigação tem sugerido que aprender dessa forma dificulta a aplicação e a mobilização dos conhecimentos em contextos diversificados, nomeadamente na resolução de problemas da vida real.

As aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens com compreensão ou aprendizagens profundas, são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e auto-reguladas. Por isso, eles não são encarados como meros receptores que se limitam a "gravar" informação, mas antes como sujeitos ativos na construção de suas estruturas de conhecimento. Conhecer alguma coisa significa ter de interpretá-la e ter de relacioná-la com outros conhecimentos já adquiridos. Além disso, hoje se reconhece que não basta saber como desempenhar uma dada tarefa, mas é preciso saber quando desempenhá-la e como adaptar esse desempenho a novas situações.

Sabe-se, ainda, que as competências metacognitivas e socioafetivas desempenham um papel relevante no desenvolvimento das aprendizagens. É por isso que, muitas vezes, as diferenças entre alunos fracos e bons na resolução de problemas não residem tanto nos conhecimentos que ambos possuem mas, antes, na forma como gerem e utilizam esses mesmos conhecimentos. Ou seja, ter ou desenvolver conhecimentos é uma condição necessária mas não sufi-

ciente para que alguém se torne bom na resolução de problemas. É preciso saber integrar, relacionar e mobilizar conhecimentos e estratégias, é preciso saber gerir afetos, emoções e atitudes e saber quando e como utilizar esses saberes.

Conforme referido por Shepard (2000; 2001), estamos diante de um paradigma emergente no domínio das aprendizagens que congrega, entre outros, os trabalhos da pesquisa de cognitivistas, construtivistas e de investigadores da chamada aprendizagem situada. Há, assim, contribuições mais centradas no funcionamento, na organização e nas capacidades da mente, inspiradas no cognitivismo, ao passo que outras, inspiradas na antropologia e no socioconstrutivismo, analisam e procuram compreender as aprendizagens partindo das interações sociais e dos significados culturais que os alunos atribuem aos fenômenos que os rodeiam. Nessa linha, considera-se que os alunos constroem o conhecimento criando suas próprias interpretações, seus modos de organizar a informação e suas abordagens para resolver problemas. Em contrapartida, assume-se que as aprendizagens são processos eminentemente sociais. Ou seja, as aprendizagens, apesar de exigirem trabalho individual de interiorização, não podem ser compreendidas sem ter em conta seu contexto e seu conteúdo social.

Sintetizando, podemos afirmar que, presentemente, as teorias da aprendizagem pressupõem princípios como:

- as aprendizagens são um processo ativo de construção mental e de atribuição de significados;
- aprender "coisas" novas pode ser facilitado, dificultado ou até impedido pelo sistema de concepções das pessoas e pelas suas estruturas de conhecimento preexistentes;
- as aprendizagens são processos marcadamente sociais e, como tal, o que se aprende é determinado social e culturalmente. As interações sociais apóiam o desenvolvimento das competências cognitivas;
- a metacognição, o autocontrolo e auto-regulação das competências são indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento inteligente; e

- novas aprendizagens são determinadas pelos conhecimentos prévios e pelas perspectivas culturais que se sustentam (Shepard, 2000; 2001).

Parece evidente que, nessas circunstâncias, avaliar o desempenho dos alunos em tarefas rotineiras ou conhecimentos que pouco mais exigem do que a memorização será insuficiente. A avaliação tem de abranger processos complexos de pensamento, tem de contribuir para motivar os alunos na resolução de problemas e para a valorização dos aspectos de natureza socioafetiva, e tem também de se centrar mais nas estratégias metacognitivas utilizadas e serem usadas pelos alunos. Torna-se assim necessário: a) recorrer a tarefas de avaliação mais abertas e variadas; b) diversificar as estratégias, as técnicas e os instrumentos empregados na coleta de informação; c) desenvolver uma avaliação que informe tão claramente quanto possível acerca do que, em cada disciplina, todos os estudantes precisam saber e ser capazes de fazer; e d) analisar de forma deliberada e sistemática a informação avaliativa obtida com os alunos.

Segunda razão: desenvolvimento das teorias do currículo

Nos últimos trinta anos, tem havido profundas alterações nos currículos de praticamente todos os países do mundo. A expansão dos regimes democráticos, a grande facilidade de mobilidade de pessoas e de mercadorias e as novas tecnologias de informação e de comunicação transformaram de modo significativo as sociedades modernas. Só a título de exemplo, pensemos nas profundas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais a que temos assistido nos países europeus. As sociedades tornaram-se muito mais multiculturais, muito mais competitivas, muito mais exigentes em todos os níveis e muito mais abertas do ponto de vista econômico. Mas também se tornaram mais instáveis, mais inseguras, menos previsíveis. Hoje, sabe-se que dificilmente um emprego será para

toda a vida, em uma dada empresa ou mesmo em um dado país. Há muito maior interdependência entre os países e, em particular, entre suas economias. Decisões tomadas num país asiático podem ter reflexos políticos, econômicos e sociais profundos nos países europeus. Podemos dizer que as mudanças rápidas e profundas, a imprevisibilidade e a interdependência econômica, política e social são características marcantes das nossas sociedades. Os jovens de hoje têm de estar habilitados com um conjunto de saberes, capacidades e atitudes que lhes permita viver integrados nesse tipo de sociedades e ter o necessário espírito crítico em face das realidades e dos fenômenos que os rodeiam.

Em tais circunstâncias, e numa tentativa de adaptar os sistemas educativos ao atual *estado das coisas*, mas também ao que se pensa que será o futuro, os governos de muitos países têm procurado imprimir um ritmo reformista quase permanente nas medidas de política educacional que, essencialmente, tem-se caracterizado pela introdução de alterações curriculares mais ou menos profundas, pela diversificação e flexibilização de percursos educativos e formativos, pela aposta na educação e na formação ao longo da vida, pela ampliação da escolaridade obrigatória, pela maior autonomia das escolas e, simultaneamente, pelo estabelecimento de mecanismos que, centralmente, reforcem o controle do currículo e da avaliação por parte do Estado. A idéia parece ser a de procurar garantir que os sistemas educacionais preparem jovens capazes de lidar com situações complexas, de resolver problemas em contextos diversificados nacionais e internacionais, de trabalhar em grupos cada vez mais multiculturais, de se comunicar facilmente em sua língua e, pelo menos, em uma língua estrangeira, de saber utilizar as novas tecnologias da comunicação, de selecionar informação, de ser tolerantes para com as diferenças, de ser cidadãos críticos e participativos na vida democrática das sociedades. Enfim, a lista poderia prosseguir por mais algumas páginas...

O que interessa salientar sobretudo é que os currículos de hoje nos lançam desafios que vão muito além da memorização de conhecimentos e de procedimentos rotineiros. São muitíssimo mais exigentes do que há trinta anos, quer na diversidade e na profundidade de conhecimentos exigidos, quer na complexidade das tarefas propostas aos alunos, quer ainda na preocupação explícita com a integração, a relação e a mobilização de conhecimentos e aprendizagens que, tanto quanto possível, devem ser desenvolvidas em contextos com real significado para os alunos.

É nesse enquadramento que os países participam de estudos internacionais de avaliação das aprendizagens dos alunos. Em certo sentido, tais estudos acabam por constituir uma pressão para que os países participantes adiram a certos padrões curriculares e para que seus sistemas educacionais definam *padrões* que, supostamente, os ajudem a melhorar a qualidade do serviço educacional e formativo que é prestado a seus cidadãos.

Curiosamente, só há muito pouco tempo, mais concretamente a partir de fins da década de 1980 e apenas num reduzido número de países, se começou a perceber *movimentos*, mais ou menos institucionais, tendentes a *alinhar* a avaliação com as novas exigências curriculares. Como veremos mais adiante, tal *alinhamento* ainda está longe de ser concretizado. Há um intenso e interessantíssimo debate que ainda está fazendo o seu caminho. Uma coisa parece certa: ninguém está propriamente satisfeito com o tipo de avaliação das aprendizagens dominante nos sistemas educacionais. Há até quem afirme, talvez exagerando um pouco, que as sucessivas reformas têm falhado porque a avaliação permanece praticamente imutável. Talvez não seja rigorosamente assim, mas a verdade é que, no caso português, só dezoito anos após a instituição da democracia se pode dizer que surgiu um conjunto integrado e coerente de orientações para a avaliação, baseado em princípios mais consistentes com uma visão progressista da educação, do ensino e da aprendizagem.

Shepard (2000; 2001) também considera que os desenvolvimentos curriculares dos últimos cem anos e, muito particularmente, dos últimos vinte, estão dando origem à substituição do *Currículo da Eficiência Social*, que fez uso dos princípios da gestão científica aplicando-os às escolas, por uma *Visão Reformada do Currículo* inspirada em teorias construtivistas, socioculturais e cognitivistas das aprendizagens.

Em termos gerais pode-se dizer que o *Currículo da Eficiência Social* predominou nos sistemas educacionais do chamado mundo ocidental durante todo o século XX, começando a perder influência prática a partir dos anos 70 e 80, dependendo dos países (a perda de influência teórica inicia-se cerca de cinqüenta anos antes!). Porém, parece-me mais ou menos evidente que a influência dessa visão curricular ainda perdura, ou perdurou até há poucos anos, nas práticas de muitos sistemas educacionais. Pensemos, por exemplo, na definição exaustiva de objetivos comportamentais ou na distribuição dos alunos por turmas, de acordo com as competências que revelam, ou no uso sistemático de testes objetivos para medir as aprendizagens. Algumas das idéias que sustentam essa abordagem curricular são hoje claramente questionadas e até repudiadas, como é o caso das que defendiam que só uma minoria dos alunos podia estudar disciplinas ditas acadêmicas ou científicas para dar continuidade a seus estudos nas universidades ou como é o caso das que defendiam que nem todos os alunos podiam aprender. Como resultado desses e de outros princípios, surgiam currículos mais ou menos diversificados, destinados a grupos diferenciados de alunos, com conteúdos de natureza mais utilitária do que acadêmica e com a idéia de que as aprendizagens dos alunos podiam ser medidas objetivamente e com exatidão por instrumentos apropriados.

A chamada *Visão Reformada do Currículo*, na perspectiva de Shepard (2001), integra os contributos das teorias construtivistas, cognitivistas e socioculturais das aprendizagens. Porém, penso que não se poderá ignorar outro tipo de contributos, nomeadamente de natureza sociológica, sociopolítica, filosófica ou antropológica. Os princípios que Shepard enuncia e os quais orientam aquela abrangente visão curricular são:

- todos os alunos podem aprender;
- os conteúdos devem desafiar os alunos e estar orientados para a resolução de problemas e para os processos complexos de pensamento;
- independentemente da diversidade dos alunos, a igualdade de oportunidades deve estar ao real alcance de todos;

- todos os alunos sã[illegible]izados nos "discursos" e nas práticas das chamadas disciplinas acadêmicas;
- os alunos adotam hábitos de reflexão e atitudes favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens; e
- os alunos exercem práticas democráticas numa comunidade responsável e empenhada (ibidem, p.1074).

Um currículo com esse tipo de princípios e com os contornos que se descreveram exige naturalmente uma avaliação de natureza distinta em que, nomeadamente: a) as tarefas sejam suficientemente desafiadoras para os alunos; b) haja uma clara preocupação com os processos de aprendizagem e também, naturalmente, com os produtos; c) a avaliação seja contínua e integrada no processo de ensino e aprendizagem; e d) os alunos participem ativamente no processo de avaliação.

Terceira razão: democratização dos sistemas educativos

O acesso de todas as crianças e jovens ao bem da educação é uma conquista das sociedades democráticas. Percebe-se que, em última análise, a consolidação e o desenvolvimento das democracias dependem do que formos capazes de fazer nos domínios da educação, da ciência e da cultura. Em certo sentido, todo o restante poderá ser uma conseqüência do investimento que fizermos naqueles domínios da atividade humana. Ter todas ou praticamente todas as crianças e jovens nas escolas, apesar de ser uma importante conquista das sociedades, exige que estejamos atentos à adequação do serviço que lhes é prestado. Analisemos as seguintes questões que são, ou deveriam ser, preocupações muito concretas de todos os sistemas educacionais.

- Será que todos os alunos têm as mesmas oportunidades para aprender?
- Será que todos recebem *feedback* adequado relativamente a seus progressos e dificuldades?

- Será que todos podem ir tão longe quanto suas motivações, interesses e saberes lhes permitirem?
- Será que todos, em suas diferenças, sejam quais forem, se sentem plenamente integrados e vêem satisfeitas suas legítimas aspirações?
- Será que a todos é proporcionada uma educação e uma formação que lhes permitam integrar-se plena e dignamente na sociedade?

São questões que devemos formular e cujas respostas, como sabemos, estão ainda longe de ser francamente positivas.

Mas o que a necessidade de mudarmos e melhorarmos a avaliação das aprendizagens dos alunos tem que ver com a democratização dos sistemas educacionais? Eu diria que muito! Na verdade, as formas de organizar a avaliação podem motivar ou desmotivar os alunos, podem constituir importantes alavancas para superar obstáculos ou ser, elas mesmas, mais um obstáculo a superar, podem ajudar os alunos a estudar e a compreender bem suas limitações e potencialidades ou, muito simplesmente, desinteressá-los. A avaliação pode e deve ter um papel relevante no desenvolvimento de aprendizagens complexas, no desenvolvimento moral e no desenvolvimento socioafetivo dos alunos. A avaliação pode segregar ou pode integrar. Pode melhorar a auto-estima dos alunos, pode piorá-la ou, em casos extremos, pode mesmo destruí-la. Pode orientar o percurso escolar dos alunos ou pode afastá-los de qualquer percurso!

Na verdade, a avaliação, quando convenientemente planejada, tem um impacto muito relevante nos sistemas educacionais porque:

- orienta os estudantes acerca dos saberes, das capacidades e das atitudes que eles têm de desenvolver;
- influencia sua motivação e percepção do que é importante aprender;
- estrutura a forma como os alunos estudam e o tempo que dedicam ao trabalho acadêmico;
- melhora e consolida as aprendizagens;
- promove o desenvolvimento dos processos de análise, síntese e reflexão crítica;

- desenvolve os processos metacognitivos, o autocontrole e a auto-regulação.

Quaisquer mudanças e melhorias que se queiram introduzir nos sistemas educacionais, tendo em vista sua real democratização, têm necessariamente de ser acompanhadas de esforços que nos permitam repensar a teoria e a prática da avaliação das aprendizagens. Só dessa forma poderemos esperar que as escolas respondam aos legítimos interesses e direitos das crianças, aos interesses e às aspirações das comunidades em que vivem e, como mencionei anteriormente, aos interesses de sociedades democráticas mais informadas e mais deliberativas.