

## A avaliação das aprendizagens nas escolas técnicas do estado de São Paulo: entre o “chão da escola” e as normativas do Centro Paula Souza

The assessment of learning in technical schools in state of São Paulo: between the the school reality and the norms of the Paula Souza Center

Kellen Jacobsen Follador\*  
Leandro Neitzhe\*\*

**RESUMO:** O presente escrito tem como objetivo analisar as normativas educacionais do Centro Paula Souza, autarquia que administra as escolas técnicas do Estado de São Paulo. A pesquisa surgiu da necessidade prática de se refletir sobre o alinhamento entre as normativas que orientam o trabalho do professor e a efetiva avaliação do aluno que ocorre na prática do “chão da escola”. Analisando as normativas sobre avaliação, conclui-se que é importante conhecer os conceitos de avaliação que subsidiam a prática nas escolas técnicas do estado de São Paulo, buscando acima de qualquer outra concepção, uma ideia de trabalho avaliativo que não seja classificatório e seletivo, mas diagnóstico e inclusivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Centro Paula Souza. Legislação educacional. Avaliação da aprendizagem.

**ABSTRACT:** This paper aims to analyze the educational regulations of Paula Souza Center, an autonomous institution that manages technical schools in the State of São Paulo. The research arose from the practical need to reflect on the alignment between the regulations that guide the teacher's work and the effective assessment of the student that occurs in the daily reality of schools. Analyzing the regulations on assessment, it is concluded that it is important to know the assessment concepts that support the practice in technical schools in the State of São Paulo, seeking above any other conception, an idea of assessment work that is not classifying and selective, but diagnostic and inclusive.

**KEYWORDS:** Paula Souza Center. Educational legislation. Assessment of learning.

### 1 Introdução

Avaliar é um dos processos mais importantes e desafiadores da prática docente e, porque não dizer, de todo o trabalho desenvolvido em uma escola. O resultado de uma avaliação bem conduzida pode evidenciar lacunas no aprendizado dos estudantes e orientar o caminho dos profissionais da instituição de ensino para a superação dos obstáculos encontrados. Por outro lado, uma avaliação também tem o poder de atrasar a jornada de um estudante ou ainda o poder de levar a interpretações equivocadas de e sobre todos os agentes envolvidos nessa práxis.

\* Doutora em História pela Universidade Federal do Espírito Santo. Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2289-8272>. E-mail: [kellenjf@usp.br](mailto:kellenjf@usp.br).

\*\* Pós-Graduado em Gestão Escolar (ESALQ/USP, Universidade de São Paulo) e em Educação em Filosofia (UFSCAR, Universidade Federal de São Carlos). Professor de Filosofia na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0661-0534>. E-mail: [leandroneitzhe@hotmail.com](mailto:leandroneitzhe@hotmail.com).

Discussões sobre procedimentos avaliativos que são realizados no ambiente escolar e que são atribuídos para mensurar a aprendizagem de alunos e alunas não são novidade. Tampouco o é a conclusão de que uma estratégia mal elaborada, conduzida e/ou realizada pode levar ao fracasso. Isso não afeta apenas o corpo discente, que, em uma observação superficial, aparenta ser o único objeto de análise quando se trata de avaliações. Afeta também a própria instituição de ensino, que pode ser julgada negativamente pela sociedade diante do número de estudantes retidos em uma determinada etapa do ensino, por exemplo, conforme nos faz refletir Pacheco (2006). Será que o êxito do aluno, da aluna, do professor, da professora, da escola e também da sociedade como um todo pode ser resumido em uma avaliação?

Os professores e professoras se encontram em dificuldades por todos os cantos, mesmo que não percebam, por vezes agindo inconscientemente e de modo automático em sua prática escolar, segundo Luckesi (2002). Dentre muitas atividades solicitadas ao corpo docente, a prática avaliativa também pode ser realizada sem se pensar criticamente, pois sua rotina é por vezes reconhecida como sendo a continuidade daquilo que sempre se fez, sem mudanças necessárias. Os desafios já são encontrados mesmo na hora de cumprir aquilo que os documentos oficiais exigem do trabalho pedagógico, como, por exemplo, na tentativa de aproximar o conteúdo escolar da vida cotidiana do discente, pois o processo educativo não se inicia na sala de aula, nem na escola, e também nela não se encerra, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2020).

Segundo Pacheco (2006), uma série de fatores de ordem biológica, psicológica, social, cultural, histórica, política e econômica também precisa ser antecipada e incorporada ao se pensar em uma avaliação que fuja aos rituais escolares já solidificados como, por exemplo, os testes somativos, que valorizam uma certa cultura meritocrática (Amaral, 2008).

Ao se buscar abrigo nas variadas legislações que tratam do tema da avaliação das aprendizagens, seja em nível federal, estadual ou ainda aquelas específicas do Centro Paula Souza, o tema da avaliação das aprendizagens fica obscuro. Os professores e professoras podem ficar desconsolados diante da falta de acolhimento sobre o assunto nessa morada. Por poucas vezes os textos legislativos de fato ajudam a pensar em um processo da avaliação das aprendizagens, deixando muita margem para interpretações e liberdade de escolha sobre os procedimentos avaliativos, o que sempre pode ser visto como “uma faca de dois gumes”. Não que essa liberdade seja exatamente um problema, mas a falta de um bom guia para a prática

avaliativa, com objetivos claros a serem alcançados, é geradora de trabalhos individualizados em um ambiente que exige, a cada nova geração, um exercício maior de coletividade (Perrenoud, 1999).

O equívoco que os professores podem ter na hora de interpretar o que a lei estabelece também não é incomum para Luckesi (2002), gerando padrões de comportamento e definindo o *ethos* de todo um sistema de ensino. Esse *ethos* escolar irá valorizar certos procedimentos em detrimento de outros, acreditando assim estar cumprindo com as determinações dos dispositivos legais e estando, por isso, acima de qualquer culpa e responsabilidade mediante um resultado insatisfatório. É por essa razão que a clareza e o bom entendimento das diretrizes presentes nas legislações que tratam da avaliação das aprendizagens são tão importantes.

Isso também se torna importante na medida em que o Centro Paula Souza é uma autarquia, com certa autonomia para estabelecer suas próprias diretrizes, estando administrativamente vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação.

Diante do exposto, é salutar ter uma boa noção dos conceitos de avaliação que subsidiam a prática nas escolas técnicas do estado de São Paulo, buscando, acima de qualquer outra concepção, uma ideia de trabalho avaliativo que não seja simplesmente classificatório e seletivo, mas diagnóstico e inclusivo, conforme Luckesi (2002). A referida noção pode ser adquirida ao realizar a leitura simultânea dos documentos oficiais que regem a vida escolar nas instituições de ensino e da literatura acadêmica especializada no tema da avaliação dos conhecimentos de alunos e alunas. Ambos se complementam na construção da ideia de avaliação das aprendizagens como um processo.

## **2 A legislação e a prática**

Um professor ou uma professora das escolas técnicas do estado de São Paulo pode não compreender de imediato muito bem aquilo que se espera de seu trabalho docente nesta instituição apenas por meio da leitura das legislações. Não é que o trabalho pedagógico em uma escola do Centro Paula Souza seja muito diferente do de outras instituições de ensino com cursos de formação em nível médio. Alguns dos gargalos da educação brasileira se apresentam aqui e ali, nas mais variadas instituições de ensino. Contudo, é sempre importante se atentar às especificidades de cada realidade.

E o que se espera que um docente faça em sala de aula? Que apenas cumpra cegamente e acriticamente uma cartilha preestabelecida? Tais perguntas repercutem em tudo aquilo que é realizado nas instituições de ensino, sendo possível, a partir dela, repensar toda e qualquer prática escolar. Luckesi (2002) aponta que certos padrões comportamentais por vezes passam despercebidos em nosso cotidiano, e também no escolar, pois já se encontram enraizados em nosso imaginário individual e/ou coletivo. Assim sendo, nosso foco será direcionado ao conceito da avaliação das aprendizagens, pois, nesse ponto do percurso pedagógico, o caminho trilhado por professores, professoras, alunos e alunas pode ser conduzido como um mesmo e único ou, por outro lado, pode ser deslocado para vias completamente distintas e separadas.

Ao se avaliar, corre-se o risco da perda do aspecto afetivo que envolve a relação em sala de aula entre aprendizes e educadores, mas também é onde a tomada de consciência pode se tornar a bússola na vereda do processo educacional, transformado avaliações em pontes para oportunidades (Leite; Kager, 2009).

O conceito de avaliação precisa ser discutido para que se possa questioná-la e abrir as portas para o questionamento de outras tantas práticas incorporadas acriticamente no ethos escolar, pois compreender seu funcionamento é também se fazer perceber as políticas e os fins que nem sempre são tão claros na rotina da sala de aula (Julia, 1995). Criticar os procedimentos escolares tradicionais, como uma prova objetiva ou de múltipla escolha, e tentar compreender seu desfecho para além do resultado imediato, que são os números de erros e acertos, não significa defender sua abolição, mas sim um questionamento sobre os motivos que levam os professores e professoras a fazerem emprego de um tal procedimento avaliativo e o questionamento de como esses modelos, tão enraizados em nossas práticas pedagógicas, podem de alguma forma contribuir de fato para o desenvolvimento dos discentes e, assim, dar um sentido assertivo para o trabalho docente. Tudo isso para que a avaliação das aprendizagens, prática tão comum em toda e qualquer escola, não seja usada apenas como uma ferramenta excludente, conforme Amaral (2008), ou, ainda, como diz Perrenoud (1999), de mensuração do êxito ou do fracasso do corpo discente, gerando ainda mais desigualdades em uma sociedade tão desigual como a nossa, sendo que os mesmos procedimentos podem e mesmo deveriam ser utilizados para a emancipação nessa realidade.

Uma ótima amostra sobre a necessidade de continuidade das discussões sobre o conceito de avaliação é apresentada por Luckesi (2002), que explica a origem do termo avaliação da

aprendizagem, expressão tão corriqueira de se escutar e de se fazer uso no dia a dia de nossas instituições de ensino.

Analisando mais de perto o já citado Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, tal documento demonstra, já em sua nomenclatura, uma unidade sobre as práticas pedagógicas e administrativas, pois todas as escolas técnicas regidas pelo Centro Paula Souza devem basear sua prática pedagógica nessas determinações e limites. Dessa maneira, um docente deveria se sentir confortável ao fazer o seu trabalho, seja em qual for a escola técnica estadual, dentro do estado de São Paulo. Contudo, ao se ler com atenção esse Regimento Comum, alguns pontos não levam a uma interpretação unificada, possibilitando divergências sobre os procedimentos avaliativos que se espera serem empregados em uma escola técnica do Centro Paula Souza. Divergências essas oriundas das possíveis interpretações do próprio documento, sendo que outras também são possíveis, pois, como salienta Julia (1995), qualquer manual é estéril, a não ser que seja executado.

No Artigo 76 do Capítulo VII do Regimento Comum das Escolas Técnicas, aconselha-se que os instrumentos de avaliação de rendimento devem priorizar os aspectos qualitativos em primazia aos quantitativos (São Paulo, 2022a). Destaque para a palavra “rendimento”, que constantemente aparece no documento e salienta uma posição que visa à obtenção de resultados, como mencionado por Marioto (2020), deixando de lado aspectos que podem e até deveriam ser considerados como mais importantes em uma sala de aula. Isso inclui, por exemplo, a promoção do ser humano, conforme apontado por Machado, Silva e Souza (2016), e não apenas de sua capacidade de obter resultados satisfatórios.

Nesse artigo também fica evidente como um mesmo texto pode carregar duas lógicas sobre o avaliar, pois, ao mesmo tempo em que procura incentivar processos qualitativos, continua a fazer uso de termos e procedimentos quantitativos. Esse duplo sistema acaba por impedir uma verdadeira revolução nas salas de aula, também, mas não somente, nas formas de avaliação (Perrenoud, 1999).

Sob o prisma da valorização do indivíduo humano, que aliás não é apenas papo de acadêmico em sua “Torre de Marfim”, mas é inclusive um dos aspectos destacados pelo Ministério da Educação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2020). A valorização do indivíduo humano é um importante ponto a ser desenvolvido em uma instituição de ensino que busca o desafio de sua própria recriação no aperfeiçoamento de capacidades cognitivas, que faça com que seus alunos

e alunas se transformem e floresçam face à situação em que se encontram quando chegam na escola.

Retomando o artigo 76 do Capítulo VII do Regimento Comum (São Paulo 2022a), ele apresenta um problema, pois, como questiona Luckesi (2002), interpretações errôneas podem ser feitas pelo corpo docente sobre o real significado e as diferenças entre uma avaliação quantitativa e uma qualitativa. O mesmo problema se apresenta no item V, do artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que determina a prevalência dos procedimentos avaliativos contínuos, cumulativos e qualitativos aos dos que o documento chama de provas finais.

O Regimento Comum espera que os professores e professoras já possuam bagagem acadêmica suficiente para uma consistente apreciação do tema e façam as devidas distinções conceituais, de acordo com Machado, Silva e Souza (2016), e empregos efetivos no chão da sala de aula: aquele lugar longínquo que sempre está por ser aperfeiçoado e que, portanto, sofre as mais diferentes intervenções e influências, nem todas totalmente saudáveis.

Luckesi (2002) esclarece que a ênfase que alguns documentos oficiais têm dado ao avaliar qualitativo em detrimento do quantitativo, como também no item III, do artigo 17, título III da deliberação 155/17 do Conselho Estadual de Educação (São Paulo, 2017), não garante o entendimento de que isso significa a procura por uma forma de avaliar para o aperfeiçoamento da aprendizagem, conforme Luckesi (2002), pois a apreensão de uma certa prática ou conteúdo pode acontecer em diferentes circunstâncias e condições, e isso não necessariamente é revelado só no momento de uma prova tradicional. A compreensão, o entendimento e a assimilação podem inclusive ocorrer depois das avaliações quantitativas. Por isso a insistência em observar a avaliação da aprendizagem para além dos resultados imediatos dos exames e testes tradicionais, que têm por objetivo compor uma média ao fim de determinado período.

Na busca pelo caminhar conjunto e na mesma trilha, Perrenoud (1999), com sua concepção de avaliação formativa, torna-se um guia valioso. O trabalho docente em seu entendimento é o da orientação das aprendizagens, na busca por otimizá-las. Nessa perspectiva, o processo como um todo se torna valioso de ser observado, não apenas o resultado final. Avaliar se torna um processo contínuo e inacabado, onde os erros e acertos de uma prova objetiva, por exemplo, são apenas uma etapa e não o momento decisivo, que define o triunfo ou fracasso do corpo discente, docente ou da escola como um todo. Para Chueiri (2008), basear-se exclusivamente nos resultados de uma prova tradicional seria confiar demasiadamente em

um instrumento avaliativo. Esse aspecto também é destacado pelo Conselho Estadual de Educação Básica no Estado de São Paulo, no item II do artigo 17, título III da deliberação 155/17 (São Paulo, 2017). O documento supracitado pontua que avaliar é um processo que deve envolver muitos e múltiplos elementos na busca pelo diagnóstico mais representativo do aprendizado adquirido.

Para Perrenoud (1999), a avaliação é formativa quando auxilia o aluno e a aluna a aprenderem e a se desenvolverem. O Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, em seu artigo 74 do capítulo VII (São Paulo, 2022a), esclarece que um dos objetivos da avaliação das aprendizagens é o de orientar, na busca por ultrapassagem, os discentes quando se encontram em dificuldades. Ou seja, por essa leitura, está delimitado que uma prática avaliativa tem por objetivo o diagnóstico das condições de aprendizagem e de seu progresso, reorientando inclusive o trabalho do professor e da professora nesse sentido. Contudo, mais uma vez, a contradição se apresenta, pois, no mesmo artigo 77 do capítulo VII (São Paulo, 2022a), outro objetivo que se espera de uma avaliação das aprendizagens é que ela possa também orientar as decisões do Conselho de Classe para a promoção, retenção ou reclassificação dos alunos e alunas. Então, qual é o foco, orientar os alunos e alunas para o seu progresso ou orientar o Conselho de Classe para a decisão sobre a aprovação ou retenção desses mesmos discentes? Pois o prisma do rendimento não é o mesmo do progresso. No primeiro, errar significa fracasso; no segundo, significa necessidade da busca por outros caminhos de aprendizagem.

Como já apresentado anteriormente neste artigo, segundo Luckesi (2002), há diferenças entre o ato de avaliar e ato de fazer uso dos resultados da avaliação. Nessa perspectiva, o artigo 77 do capítulo VII do Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (SÃO PAULO, 2022a) deixa claro que a decisão final sobre como os resultados obtidos na avaliação das aprendizagens em sala de aula, essas que foram aplicadas pelos professores e professoras dentro de seu componente curricular em específico, servirão a uma análise a partir da qual o corpo docente e os integrantes do dito Conselho de Classe tomarão a decisão final sobre o destino do aluno e da aluna.

O Conselho de Classe, como esclarecem Cassol e Galina (2008), é um órgão colegiado encarregado do processo coletivo de avaliação das aprendizagens, ou seja, é o momento em que professores, professoras, coordenadores e coordenadoras, diretor ou diretora e ainda os próprios alunos e alunas darão a palavra final sobre o destino que será dado aos resultados obtidos em

sala de aula. Isso nos permite contextualizar as palavras de Luckesi (2002) e nos faz pensar como uma avaliação tradicional e conservadora, aquela que apenas busca o fracasso do discente e não o seu desenvolvimento, no fim das contas se perde na imensidão do oceano em que as outras tantas notas e conceitos já navegam, muitas delas à deriva, sem rumo e sem porto seguro para atracar, sendo assim carregadas ao vento para qualquer direção, uma direção que nem sempre o aplicador da avaliação previu ou esperava encontrar. Nessa perspectiva, a decisão nunca é individual, mas sim coletiva, e em um sentido pouco adequado, pois o trabalho docente se resume em informar aquilo de conhecimento que pôde ser mesurado nas avaliações tradicionais (Perrenoud, 1999).

Contudo, mudar a forma de pensar a prática da avaliação, pelo menos no que tange a uma tomada de consciência sobre sua devida importância, nem sempre será visto com os bons olhos que se esperaria, como salientado por Perrenoud (1999). O ethos escolar tradicional será resgatado na primeira e em todas as outras dificuldades encontradas, que não serão poucas, diga-se de passagem, na hora de implementação das mudanças. O avaliar não pode mais ser visto como um momento isolado da prática escolar. É preciso resistir diante da ideia de avaliação como um momento específico que tem o poder de definir destinos, de traçar caminhos e relações, sempre com o objetivo claro de fracionar o conhecimento através de um rigoroso controle de qualidade (Borges; Carminatti, 2012).

A avaliação das aprendizagens de cunho formativo é muito mais do que umas poucas práticas em momentos determinados com objetivos previamente traçados, de cunho mercadológico, conforme Marioto (2020). Avaliar é, na verdade, um processo contínuo que apresenta as melhores oportunidades durante o caminhar em si. Por vezes, avaliar mostrará os caminhos mais retos e fáceis de serem trilhados, mas, em outros momentos, também se embrenhará por rotas difíceis e desconhecidas, possibilitando assim o desenvolver de todas as potencialidades, eventualmente escondidas, mas que também merecem seu lugar ao sol. Por isso o papel do professor e da professora é essencial na busca pelo sentido da prática docente, inclusive na hora de avaliar o processo de aprendizagem. Uma forma de resistência frente ao autoritarismo das avaliações quantitativas, como diz Perrenoud (1999), enraizado no ethos do ensino tradicional e conservador.

Como ponto de partida para além das críticas e como possível ponto de convergência para um processo de ensino e de avaliação menos conservador e autoritário, é importante destacar a concepção de educação com que se lida nas escolas técnicas do estado de São Paulo,



objeto desse trabalho. Mesmo não sendo citada diretamente nos documentos oficiais, a teoria socioconstrutivista aparenta ser aquela que norteia as normatizações. Isso, pois, em seus dispositivos, o Regimento Comum, por exemplo, faz algumas orientações que direcionam a escola na construção de métodos e procedimentos que podem ser interpretados como aqueles que Vygotsky apresenta em seus escritos.

Antes de qualquer outra prática avaliativa, o item I do artigo 74 do Regimento Comum (São Paulo, 2022a) determina que a instituição de ensino procure diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos e alunas que ingressam nas escolas técnicas. No referido artigo do documento, uma interligação é estabelecida com os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento vygotskyanos (Vygotsky, 1988), conceitos esses que demonstram como o estudante não chega na escola como uma Tábula Rasa, pegando aqui emprestado o termo cunhado por John Locke, mas sim já com uma grande bagagem de conhecimentos e experiências, lacunas e problemas, hábitos e rotinas, todas elas interferindo em seu ritmo de desenvolvimento escolar. Ou seja, em certas partes da legislação é possível estabelecer a vontade intrínseca da busca por novas formas de avaliar, com objetivos claros de desenvolvimento do aluno e da aluna, sendo o primeiro passo o da avaliação diagnóstica sobre a situação em que o discente chega na escola.

Para Vygotsky (1988), o aprender faz parte da vida humana desde o momento do nascimento. Ele não começa dentro dos muros da escola ou no chão da sala de aula. Algo parecido é dito no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que postula que a educação é um processo que vai muito além da concepção tradicional de sala de aula, sendo ela possível em praticamente qualquer forma de interação social.

Segundo Oliveira (1997), o aprender está intimamente ligado ao desenvolvimento e isso significa que certas características, inclusive biológicas, certas potencialidades ou mesmo virtudes só virão à tona no seio do desenvolvimento pessoal que acontece no contato com o outro. Podemos imaginar, por exemplo, que dificilmente alguém será um bom nadador sem acesso à água, para que possa desenvolver essa habilidade, sem alguém para lhe desafiar sobre quem primeiro chega na outra margem do rio, sem a necessidade de ultrapassar a arrebentação em uma praia de águas turbulentas. Mesmo possuindo braços fortes, pernas longas e muito fôlego, sem as condições minimamente adequadas para o desenvolvimento dessa potencialidade, um possível ótimo nadador não chagará a sê-lo.

Agora a pergunta que se apresenta é: qual o papel da escola nisso tudo? Para Vygotsky (1988), ela cumpre papel de oferecer suporte ao desenvolvimento das potencialidades ainda não exploradas ou não totalmente alcançadas, dando sentido a esse desenvolvimento. Os professores e professoras podem até mesmo possuir a melhor das intenções quando correm contra o tempo para dar conta de todo o conteúdo programático exigido no currículo. Porém, muito mais do que ser encoberto pelos mais variados assuntos, o discente espera conectar aquilo que o docente expõe com o que ele vivenciou ou vivencia em sua vida cotidiana. Para Barbosa (2008), o aluno e a aluna procuram o sentido do conteúdo exposto no chão da sala de aula em suas experiências, sejam elas da vida familiar, profissional ou social num todo.

Um nadador mediano, voltando ao exemplo exposto anteriormente, possui condições de aperfeiçoar sua técnica para se tornar um nadador de excelência. Ele, pode até chegar a conquistar esse nível mais avançado sozinho, mas com muito mais dificuldades do que teria se tivesse sido treinado por um nadador mais experiente, que sabe a forma mais eficaz de bater pernas de braços, que já conhece de longa data quando a arrebentação chega com mais força, os pontos em que o mar puxa, onde o rio se torna mais caudaloso ou a localização de pedras perigosas. O papel da escola, do professor e da professora é o de reconhecer essa potencialidade e incentivar o seu pleno desenvolvimento, ponto este salientado por Oliveira (1997), instigando o aprendiz a não se acomodar em seu nível já alcançado, oferecendo suporte para fazer a travessia do rio ou ultrapassar a arrebentação que ainda não consegue fazer sozinho.

Aqui então se apresenta o problema de reconhecer o grau de desenvolvimento do aluno e da aluna. As avaliações de aprendizagem serviriam para esse tipo de diagnóstico. Antes mesmo de ensinar a maneira mais eficaz da utilização de braços e pernas ao nadar, é preciso reconhecer qual o ponto inicial a ser desenvolvido. Isso, pois um nadador com o mínimo de proficiência possuirá necessidades diferentes daquele que nunca bateu os braços na água, ou pior, daquele que possui medo de se afogar. Para Vygotsky (1988), o bom ensino é aquele que floresce o desenvolvimento e que faz uso de avaliações diagnósticas especificamente voltadas a informar o nível de desenvolvimento do aluno e da aluna, ideia essa também destacada por Luckesi (2018). Em uma avaliação tradicional e conservadora, com aspectos nitidamente punitivos, impor o medo, como diz Perrenoud (1999), em nada ajuda. O medo do afogar-se não resolve a falta de aptidão para atravessar o rio e chegar na margem oposta, mas uma orientação baseada na superação do medo pode fazer a travessia acontecer com sucesso.

Se depois de ensinar aos nadadores como alcançar o outro lado do rio, ao explicar como evitar as pedras e outras dificuldades e como nadar de forma mais eficaz possível, o instrutor não pode simplesmente jogar os aprendizes no rio, reprovar aqueles que por ventura se afogarem e classificar como melhores os que primeiro atingirem a meta. Se o objetivo é o de chegar na outra margem do rio, antes de partir para as vias de fato, primeiro é preciso reconhecer se o nadador possui as devidas condições para assumir esse desafio. Para Perrenoud (1999) evitar o fracasso é um dos pontos a serem antecipados por uma boa avaliação das aprendizagens e isso está no interior de uma educação socioconstrutivista, que se empenha em desenvolver as capacidades do alunado para que possam agir com autonomia (Vygotsky, 1988).

Em conformidade com o item V do artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), bem como o item V do artigo 18 da deliberação 155/17 do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (São Paulo, 2017) e ainda o artigo 79 do Regimento Comum (São Paulo, 2022a), recuperar faz parte do processo educacional, na esperança de assim não deixar ninguém para trás.

Tendo diagnosticado o grau de desenvolvimento no corpo discente em relação a um certo objetivo de aprendizagem, sempre acontecerá de alguns aprendizes não terem suas capacidades devidamente aperfeiçoadas para o seu exercício de forma autônoma. Nesses momentos, cabe à escola, ao professor e à professora prover meios de recuperar os alunos e alunas de menor rendimento. Talvez o maior desafio de um docente, aquele que de fato faz um bom uso da avaliação das aprendizagens, uma avaliação verdadeiramente formativa, naquela perspectiva de Perrenoud (1999), seja o de buscar alternativas mediante o diagnóstico de barreiras de desenvolvimento.

Identificado que certo aluno ou aluna ainda não atingiu o ponto de autonomia em uma determinada prática, como visto com Vygotsky (1988), qual atitude tomar?

Em uma concepção avaliativa tradicional e conservadora, o professor ou a professora que constatam o não progresso de um certo aprendiz e fazem com que essa constatação apenas se transforme em uma aferição em forma de nota ou menção insatisfatória nada fazem para reverter essa situação, o que na verdade apenas sela o fracasso do aluno ou da aluna, conforme Santos (2011). Se o objetivo era o de alcançar a outra margem do rio, ao reconhecer que o educando não possui tudo o que é necessário para esse feito e nada fazer para reverter tal quadro, isso apenas resulta em frustração e medo na busca pelo desenvolvimento de potencialidades ainda não exploradas. Utilizar-se de uma escala de classificação, dos mais aptos aos menos

aptos, sendo essa classificação um fim em si mesma, não gerando reflexão que se transforma em ação, nas palavras de Barbosa (2008), é apenas continuar perpetuando um desencantado ethos escolar, visto que não desenvolve as próprias potencialidades da instituição escola, que teria condições de ser o plano de ruptura das muitas injustiças sociais e históricas presentes em nossas sociedades, como já afirmou Perrenoud (1999).

Refletindo com Santos (2011), percebemos que errar para acertar é a chave na exploração de outros caminhos, antes fechados por falta de reflexão sobre o que se está fazendo. Uma tomada de consciência sobre si próprio também possibilita saber até onde o indivíduo pode chegar e quais as barreiras que lhe impedem de ir mais longe. A falta de tais conhecimentos é, em alguns casos, o que atrapalha muita gente de ser aquilo que tanto sonha, seja qual sonho tiver. Nesse horizonte, o próprio processo de aprendizado ganha outras manifestações, pois, para conhecer isto ou aquilo, seja a mera memorização de fórmulas matemáticas ou até mesmo a crítica a um determinado sistema político, o resultado pode ser alcançado de múltiplas maneiras, sendo que as melhores quase sempre são aquelas mais surpreendentes e inovadoras, que rompem com o já feito desde sempre. É fácil perceber também que esses inesperados resultados não surgem da noite para o dia, são frutos de um longo processo de compreensão que deve necessariamente passar por erros de interpretação, reconhecimento da falta de todas as informações necessárias ou qualquer outra característica que demonstre a finitude do saber humano. Tal fato parece desesperador, porém, pode ser sinônimo de conforto diante dos próprios erros, pois errar é uma das características mais humanas que se possa imaginar, não que seja boa por si própria, contudo, é fonte e combustível de superação, mutação e desenvolvimento. A escola é um espaço singular para esse tipo de progresso, onde não se tem medo de errar e de ser humano (Barbosa, 2008).

Para Perrenoud (1999), oferecer os mesmos hábitos, as mesmas rotinas, mesmo quando isso tudo é inútil para o desenvolvimento do corpo discente, é contraproducente. Servir-se do esquema exposição-exercício-prova para daí tirar uma nota ou menção é o básico em muitas escolas. Os alunos e alunas em algum momento irão adquirir o macete para, mesmo não obtendo o conhecimento necessário, conquistar um ranking elevado. Esse acaba se tornando o ofício do aluno, fortemente induzido por controles disciplinares, em que a ordem se torna um fim em si mesma e não um meio para o amadurecimento, assim como nos diz Inforsato (2011). No fim das contas, uma gama elevada do corpo discente se sujeitará em cumprir com suas obrigações impostas pela escola para obter o máximo de desempenho possível na métrica estabelecida.

Todavia, a verdadeira educação socioconstrutivista e, junto dela, uma verdadeira avaliação formativa seriam o resultado de uma auto-regulação, com objetivos claros de aperfeiçoamento e, de acordo com Inforsato (2011), utilizando-se da ordem para criar condições que possibilitem os estudos.

Para além de punição ou classificação, o próprio aluno e aluna podem passar a diagnosticar as dificuldades que possuem e que precisam ser superadas. Isso pode, ou mesmo deveria, ser feito com o auxílio de colegas, do corpo docente, do corpo gestor e dos funcionários da escola, em um clima de cooperação, como dizem Thurler (1998) e também o artigo 78 do Regimento Comum (São Paulo, 2022a).

Segundo Freitas (2019), desde os anos de 1990 é crescente o impacto das avaliações externas ou, como também são chamadas, avaliações institucionais. Esse impacto é visível na organização e nas rotinas de uma escola brasileira, independentemente do nível de ensino. Nas escolas técnicas do estado de São Paulo não poderia ser diferente, pois essa unidade federativa se utiliza anualmente do chamado Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). O grande objetivo de uma avaliação externa como essa é o de mensurar a qualidade da educação, com indicadores que possam demonstrar, em forma de tabelas, gráficos e outros mecanismos aquilo que aparentemente são os pontos fortes e fracos de uma certa instituição de ensino ou ainda de todo um sistema de ensino (Ação Educativa, 2018).

Qual o problema nesse tipo de regulação? Ela incentiva a perpetuação do ethos escolar tradicional e conservador, que prioriza resultados em detrimento ao desenvolvimento na busca por autonomia. Conforme afirma Marioto (2020), a escola vem perdendo sua autonomia, essa que é essencial na busca por cooperar com alunos e alunas em seu progresso individual. Como uma instituição heterônoma pode gerar autonomia em seus membros? A instrumentalização das avaliações externas tem por foco, pura e simplesmente, a mensuração em torno de índices de desempenho dos conhecimentos linguísticos e matemáticos, sendo isso o que diz o próprio sítio do Ministério da Educação (Brasil, 2013) na página que trata das Avaliações da Aprendizagem, bem como o que pode ser encontrado no sítio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (São Paulo, 2022b).

Ou seja, a escola é julgada a partir de procedimentos repetitivos e fortemente controlados, na busca por índices que demonstrem a sua evolução um ano após o outro, segundo o sítio do SARESP (São Paulo, 2022b). Como então uma escola poderá pensar em práticas avaliativas que tenham, conforme o item I do artigo 74 do Regimento Comum (São Paulo,

2022a), foco no diagnóstico dos conhecimentos prévios daqueles alunos e alunas para o seu melhor desenvolvimento se, na verdade, a maior preocupação são os índices? Ou por que adotar a diretriz dada pelo Conselho Estadual de Educação Básica no Estado de São Paulo, em seu item II do artigo 17 título III da deliberação 155/17 (São Paulo, 2017), que diz que avaliar deve ser um processo envolvendo muitos e múltiplos elementos na busca pelo diagnóstico mais representativo do aprendizado adquirido se, na verdade, a escola participará de uma única e padronizada forma de avaliação ano após ano?

Para Freitas (2005) esse é o *modus operandi* das políticas neoliberais em torno da educação. Elas abusam da regulação, possibilitando, assim, transferir o poder de controle do Estado para o mercado, pois, aparentemente, a educação pública não teria gerado resultados satisfatórios. Tal política neoliberal incentiva o esforço pessoal e a busca pelo mérito individual, sem se preocupar com as origens, as dificuldades ou os obstáculos que alguns alunos e alunas precisam superar para aprender e ter um bom rendimento. Esses índices esperam aferir uma ideia de qualidade vinda de fora da própria escola julgada, como diz Freitas (2012), com critérios totalmente desvinculados da realidade que ali se apresenta, afastando docentes dos discentes e indo, então, contra o que a própria legislação determina, como é o caso do artigo 77 do Regimento Comum (São Paulo, 2022a).

Ao que tudo indica, as contradições expostas nas mais variadas legislações que tratam do tema da avaliação das aprendizagens parecem ser oriundas de políticas educacionais que não estão alinhadas, em que de um lado se busca por formas progressistas de educação, enquanto de outro diagnósticos são feitos por métodos conservadores, na tentativa de atender às políticas de mercado e a ideologias de governo (Marioto, 2020). Assim sendo, pode-se questionar como o trabalho docente afeta a vida de alunos e alunas e como isso se mantém depois que estes partem das salas de aula (Julia, 1995). Quais eram os objetivos da escola quando estes jovens ingressaram na instituição e quantos desses objetivos foram de fato alcançados.

Questionar o papel da escola e seus procedimentos, mesmo aqueles tão enraizados e presumivelmente tão certos, como a aplicação de uma avaliação, é fundamental na compreensão da própria atividade de educador. Ensinar, educar, avaliar, entre outras tantas atividades, não podem ser vistas como um corriqueiro trabalho burocrático, que até mesmo uma máquina poderia exercer. A compreensão das atividades escolares necessariamente passa pela reflexão das próprias experiências, pelas experiências de colegas e pela leitura de profissionais que se dedicam a estudar academicamente esses fenômenos. Isso, pois fazer a autocrítica nem

sempre é possível diante das exigências cotidianas, mas quando a oportunidade surge, torna-se recompensador analisar mais profundamente aquilo que algumas vezes já se sabe intuitivamente. A educação não é uma ciência exata e, por isso, cada estudo e cada palavra dita em torno de seus problemas não necessariamente corresponderá àquilo que se apresenta exatamente na vida de todo e qualquer profissional que se dedica a essa atividade. Contudo, problematizar, mesmo aquilo que parece trivial, pode ser a chave para a abertura de portas até então ignoradas. A educação não é uma ciência exata e as soluções para seus desafios também não, por isso mesmo o estudo constante se torna uma exigência, pois a falsa sensação de que a solução para o problema de agora será a solução definitiva levará, sem sombra de dúvidas, ao fracasso escolar.

O que resta, então, ao professor e à professora é a resistência aos entraves encontrados nas legislações que deveriam servir como auxílio na busca por uma educação libertadora, mas que acabam por aprisionar docentes e discentes em uma avaliação baseada apenas em notas e menções. Perrenoud (1999) enfatiza a necessidade da busca pelo início de uma verdadeira mudança na educação, que obviamente não ocorrerá só pelas mãos do corpo docente, sem que este tenha o amparo de toda a comunidade escolar. Mas a certeza que prevalece é a de que é neste corpo de profissionais onde a resistência tem maiores condições de se fazer valer e de fato gerar mudanças significativas que possam inclusive repercutir fora das salas de aula. Freitas (2005) chama essa resistência de contra-regulação, pois é o trabalho educacional que mira o real desenvolvimento dos discentes em seu amadurecimento enquanto seres humanos autônomos e não se rende às exigências das avaliações externas, não se deixa vender por bonificações de desempenho e não faz de uma avaliação da aprendizagem algo meramente punitivo e classificatório.

### **3 Considerações finais**

De maneira abrangente, constata-se que a avaliação da aprendizagem nas salas de aula das escolas técnicas do Centro Paula Souza ainda se fundamenta predominantemente em abordagens tradicionais e conservadoras, pautadas por critérios classificatórios e punitivos. Ao examinar minuciosamente as legislações relacionadas a esse tema, identifica-se uma aspiração intrínseca a romper com essa abordagem. Contudo, paradoxalmente, essas mesmas leis presumem que o educador já possui a expertise necessária para efetuar as mudanças almejadas.

Dessa forma, observamos uma contradição inerente à legislação, que busca uma transformação de paradigmas da avaliação no “chão da sala de aula”, mas não fornece os instrumentos essenciais nem mesmo para um entendimento completo do processo. O desejo é por métodos de avaliação que promovam o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, gerando capacidades autônomas de agir, pensar e viver. No entanto, alcançar essas formas progressistas de avaliação da aprendizagem não é tarefa simples, devido às diversas barreiras tanto internas quanto externas que incluem desde os hábitos enraizados em um imaginário escolar específico até a influência de políticas de mercado, abrangendo, ainda, a necessidade fundamental de embasamento teórico sobre o tema da avaliação das aprendizagens.

A superação dessas barreiras demanda uma mudança profunda nos paradigmas educacionais, começando pela desconstrução dos hábitos arraigados em nosso imaginário escolar. É essencial promover um ambiente que encoraje a inovação pedagógica, incentivando práticas avaliativas que estejam alinhadas com os princípios de uma educação mais inclusiva e centrada no desenvolvimento integral do aluno.

Além disso, é crucial enfrentar a intervenção de políticas de mercado que muitas vezes ditam agendas educacionais, privilegiando métricas de desempenho quantitativas em detrimento de abordagens mais integrais e individualizadas. Isso requer uma defesa contínua por políticas públicas que respaldem uma avaliação formativa e emancipatória, capaz de empoderar os estudantes e estimular a autonomia intelectual.

A última fronteira a ser transposta reside na necessidade premente de fortalecer o embasamento teórico sobre o tema da avaliação das aprendizagens. A formação continuada dos educadores é essencial para capacitá-los para implementar práticas inovadoras, utilizando metodologias de avaliação alinhadas aos objetivos mais amplos de uma educação justa e transformadora.

Em síntese, a jornada rumo a formas progressistas de avaliação da aprendizagem é desafiadora e fundamental para forjar um ambiente educacional mais condizente com as demandas contemporâneas. Essa transformação não é apenas uma necessidade, mas uma urgência, garantindo que a educação cumpra seu papel de promover o desenvolvimento pleno dos indivíduos e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.



## Referências

- AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores de qualidade no ensino médio**. São Paulo: Ação Educativa, 2018. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/1521/file/Indicadores\\_da\\_Qualidade\\_no\\_Ensino\\_Medio.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/1521/file/Indicadores_da_Qualidade_no_Ensino_Medio.pdf). Acesso em: 15 abr. 2024.
- AMARAL, Maria Clara Ede. Julgar, medir, diagnosticar, formar...afinal, para que serve a avaliação? **Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena, v. 1. n. 1, p. 129-145, 2008. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/gtic-malestar/article/view/8>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- BARBOSA, Jane Rangel Alves. A avaliação da aprendizagem como processo interativo: um desafio para o educador. **Democratizar**, Petrópolis, v. 2, n. 1, [s. p.], 2008. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/progesus/files/2011/04/BARBOSA-JRA.-Avalia%C3%A7%C3%A3o-da-aprendizagem-como-processo-interativo.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- BORGES, Martha Kaschny; CARMINATTI, Simone Soares Haas. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, 2012. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae235220121935>.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Avaliações da Aprendizagem. **Portal Mec**, Brasília, 16 jun. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- CASSOL, Sandra; GALINA, Irene de Fátima. Instâncias colegiadas. *In: Caderno temático: gestão escolar*. Maringá, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10693414-Instancias-colegiadas-profo-pde-irene-de-fatima-galina-profo-orientadora-sandra-cassol-area-gestao-escolar.html>. Acesso em: 21 abr. 2024.
- CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1418/1418.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas,

v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300010>.

FREITAS, Pâmela Felix. **Formação docente em avaliação educacional**: lacunas, consequências e desafios. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.48.2019.tde-28092020-143159>.

INFORSATO, Edson do Carmo. O ofício de aluno. *In*: Universidade Estadual Paulista. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 59-65. v. 9. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/378644/1/caderno-formacao-pedagogia\\_9.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/378644/1/caderno-formacao-pedagogia_9.pdf). Acesso em: 15 abr. 2024.

JULIA, Dominique. La culture scolaire comme objet historique. **Paedagogica Historica**, [s. l.]. v. 31, p. 353-382, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1080/00309230.1995.11434853>.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; KAGER, Samantha. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 109-134, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000100006>.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v4i2.310>.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MACHADO, Ilma Ferreira; SILVA, Rose Márcia da; SOUZA, Maria de Lourdes Jorge de. Avaliação de aprendizagem nos contornos do currículo integrado no ensino médio. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 207-221, mai./ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160336>.

MARIOTO, Anderson. **As políticas neoliberais no Centro Paula Souza**: mediação e alienação no trabalho docente. 2020. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/192912>. Acesso em: 15 abr. 2024.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PACHECO, José Augusto. A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 40, n. 3, p. 253-269, 2006. DOI: [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_40-3\\_11](https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_11).

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porte Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Robson Alves dos. Avaliação: instrumento de desenvolvimento pedagógico. *In*: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 9. p. 100-109. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/586/1/01d15t07.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação CEE 155/17**, de julho de 2017. Dispõe sobre avaliação de alunos da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.uscs.edu.br/boletim/799>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação CEETEPS nº 85**, de 14 de julho de 2022. Aprova nova redação do Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo, 2022a. Disponível em: <https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/1/2022/10/22.07.23-Regimento-Comum-das-Etecs.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Sistema de avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo**. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 2022b. Disponível em: <https://saresp.fde.sp.gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

THURLER, Monica Gather. A eficácia nas escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. **Série Ideias**, [s. l.], n. 30, p. 175-192, 1998. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_30\\_p175-192\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p175-192_c.pdf). Acesso em: 15 abr. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

Artigo recebido em: 11-08-23 Artigo aprovado em: 22-04-24 Artigo publicado em: 26-04-24