



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DAYANE QUEIROZ DOS SANTOS CARVALHO
LARISSA DE ANDRADE SOUZA

**A CULTURA DA AVALIAÇÃO E O PAPEL DO IDEB NA ORGANIZAÇÃO DA
ESCOLA PÚBLICA**

MACEIÓ-AL
2024

DAYANE QUEIROZ DOS SANTOS CARVALHO
LARISSA DE ANDRADE SOUZA

**A CULTURA DA AVALIAÇÃO E O PAPEL DO IDEB NA ORGANIZAÇÃO DA
ESCOLA PÚBLICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Alagoas, como parte dos
requisitos necessários para obtenção do título de
licenciado em Pedagogia, sob a orientação do
Professor Dr. Givanildo da Silva.

MACEIÓ-AL
2024

DAYANE QUEIROZ DOS SANTOS CARVALHO
LARISSA DE ANDRADE SOUZA

**A CULTURA DA AVALIAÇÃO E O PAPEL DO IDEB NA ORGANIZAÇÃO DA
ESCOLA PÚBLICA**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 18/11/2024.

Orientador: Prof. Dr. Givanildo da Silva (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Givanildo da Silva (CEDU/UFAL)
Presidente

Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos (CEDU/UFAL)
2º Membro

Profa. Dra. Sandra Regina Paz da Silva (CEDU/UFAL)
3º Membro

Maceió
2024

A CULTURA DA AVALIAÇÃO E O PAPEL DO IDEB NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Dayane Queiroz dos Santos Carvalho

dayanecarvalhoqs@gmail.com

Larissa de Andrade Souza

larissa.andrade1804@gmail.com

RESUMO

As avaliações em larga escala vêm sendo utilizadas como uma forma de mensurar a qualidade da educação a algum tempo. Na perspectiva de compreender a cultura da avaliação e o papel do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na organização da escola pública. Analisando se a gestão escolar e as diretrizes das políticas educacionais possuem algum impacto sobre o Ideb, este trabalho se propôs a analisar e discutir como essas ferramentas podem influenciar nas notas alcançadas pelas escolas. A metodologia abordada seguiu uma pesquisa qualitativa, com estudo de caso, cujo critério para a escolha do campo de pesquisa estar relacionado diretamente com a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) na última aplicação de 2023, com isso, foram realizadas entrevistas em uma escola municipal da rede pública de Maceió, com três participantes. Os principais resultados apontaram que a cultura da avaliação é o meio principal para a escola ter um bom destaque, e o foco da sua organização escolar, atualmente, é centrada nos princípios e pressupostos para se alcançar melhores notas nas avaliações.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Cultura da Avaliação. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

ABSTRACT

Large-scale assessments have long been used as a means to measure the quality of education. With the aim of understanding the culture of evaluation and the role of the Basic Education Development Index (Ideb) in the organization of public schools, this study sought to examine whether school management practices and educational policy guidelines have any impact on Ideb results. The research adopted a qualitative methodology, using a case study whose field was selected based on its direct involvement with the Basic Education Assessment System (SAEB) during its most recent 2023 application. Interviews were conducted in a municipal public school in Maceió with three participants. The main findings indicate that the culture of evaluation is the primary mechanism through which schools seek to achieve visibility, and that their current organizational focus is largely centered on principles and assumptions aimed at obtaining higher scores in assessments.

Keywords: School Management. Assessment Culture. Basic Education Development Index.

Introdução

A avaliação em larga escala tem um peso significativo na educação, pois pode ser entendida como uma dimensão capaz de avaliar publicamente a qualidade da educação. A forma como o Ministério da Educação (MEC) e a mídia evidenciam os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), de certo modo, insinua que os processos educativos que são desenvolvidos nas escolas estão embasados apenas em alcançar boas notas no Ideb, distorcendo a realidade escolar e as práticas educacionais vivenciadas no dia a dia. Quando a mídia expõe os resultados, acaba por criar um “selo” para as instituições, que se traduz como a qualidade da educação e, quase sempre, a responsabilidade recai sobre os profissionais da educação. Desta forma, esse trabalho foi realizado para compreender de que

forma a cultura da avaliação em larga escala e a pressão pelo desempenho no Ideb impactam a organização da escola pública.

Logo, essa pesquisa analisou as ações de gestão escolar e as orientações das políticas educacionais que as permeiam, aprofundando-se nos fundamentos políticos das gestões democrática e gerencial e as implicações dessas concepções para a organização da escola.

A metodologia adotada seguiu uma abordagem qualitativa na perspectiva de Minayo (2001), de modo que investiga questões que não podem ser tratadas apenas com dados quantificáveis. Ela explora aspectos atinentes e importantes da realidade, que tenham como significados a experiências e interpretações, que busquem compreender e aprofundar fatores, como suas atitudes, crenças, valores, perspectivas, interesses e seus motivos. Ou seja, vai além das variáveis numéricas. O método abordado para a realização da pesquisa foi o estudo de caso. Deste modo, Godoy (1995, p. 25) destaca que “[...] o estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular”.

O método desenvolvido na pesquisa (estudo de caso) teve como campo de investigação a escola municipal, da rede pública de Maceió. O estudo ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com profissionais de ensino. O critério para a participação foi ser profissional envolvido diretamente com a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) na última aplicação das avaliações, em 2023.

A coleta de dados foi registrada por meio de gravações — com a autorização dos participantes — em dois momentos, no dia 13 de dezembro de 2023 e no dia 03 de abril de 2024. Assim, participaram 3 (três) profissionais, sendo uma coordenadora pedagógica e duas professoras do quinto ano.

O trabalho está dividido em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, dialoga-se sobre as diferentes concepções de gestão escolar e as orientações das políticas educacionais; na segunda, foi realizada uma discussão sobre o Ideb e as orientações políticas para a gestão e a organização da escola; bem como a cultura da avaliação/responsabilização em busca de resultados; por fim, expõem-se os resultados e a análise do estudo de caso realizado na perspectiva de compreender as implicações que o Ideb tem sobre o cotidiano da escola.

As concepções de Gestão escolar e as orientações das políticas educacionais

Para compreender as concepções de gestão escolar e as orientações das políticas educacionais é preciso permean os fundamentos políticos da gestão democrática, os fundamentos políticos da gestão gerencial e as implicações das concepções de gestão escolar para a organização da escola. Desse modo, é necessário contextualizar o cenário dos fundamentos políticos dessas gestões e como elas se desenvolveram ao longo do tempo.

Nesse sentido, a gestão democrática no Brasil apresenta uma evolução complexa. Silva (2020) salienta que durante o período de colonização no Brasil, as escolas eram submetidas ao controle do clero. Essa entidade detinha o monopólio do ensino e difundia valores religiosos e morais. A gestão seguia padrões centralizados e hierárquicos, valorizando aqueles que ocupavam posições superiores. Já no período imperial, a desorganização e a escassez de recursos no sistema educacional ficaram evidentes. Na primeira República, perdurou a administração neopatrimonial, com modelos de autoridade concentrada. Somente com o surgimento do Ministério da Educação, em 1930, e as pressões sociais é que transformações na administração escolar começaram a acontecer.

De acordo com Lima (2020), até a década de 1970, o modelo de administração escolar no Brasil era clássico, centralizado e hierarquizado, fundamentado no autoritarismo. Com isso, a figura do diretor não tinha autonomia sobre o planejamento, ações administrativas, financeiras e pedagógicas. Logo, a gestão era distante e marcada pela centralização de poder.

Todavia, a gestão democrática começou a ganhar força no Brasil na década de 1960. Silva, Silva e Santos (2016) pontuam que a gestão democrática no Brasil tem suas raízes nesta década, quando a sociedade se mobilizou pelas reformas no país.

Além disso, não é possível discorrer sobre a gestão democrática no Brasil sem passar pela Constituição Federal do Brasil (1988), responsável por introduzir de forma mais ampla e explícita o princípio da gestão democrática nas escolas públicas. Corroborando este fato, Silva (2020) aponta que:

As mudanças educacionais despontaram no decurso do processo de redemocratização da política brasileira em 1985, após o fim do Regime Militar no Brasil. Até então, a gestão educacional era exercida em consonância aos princípios do sistema político vigente, isto é, rígido, hierárquico e não estimulava a integração dos variados atores nas deliberações da escola. Um país que estava em vias de democratização necessitava de reformas educacionais que estimulasse relações democráticas e participativas nas instituições educacionais. Sendo assim, ao promulgar a Constituição de 1988, o estado instituiu as bases para mudanças expressivas na práxis da administração do ensino (Silva, 2020, p. 179).

Os princípios da gestão democrática também foram reforçados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996. Silva, Silva e Santos (2016) destacam que a LDB estabeleceu princípios para a gestão democrática, bem como a elaboração coletiva de propostas pedagógicas e a participação efetiva da comunidade escolar, como a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e a participação da comunidade escolar e local no conselho escolar.

Ainda de acordo com Silva, Silva e Santos (2016), a concretização da gestão democrática se dá por meio de órgãos colegiados, envolvendo diferentes segmentos da comunidade escolar, com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade e assegurar autonomia à instituição. Sendo assim, ter a responsabilidade de elaborar o seu PPP é fundamental, pois além de traduzir a identidade da escola, tende a comprometê-la com uma determinada concepção de educação.

Neste sentido, Veiga (2012) aborda que o PPP é percebido como um processo participativo que visa organizar o trabalho pedagógico, romper com práticas autoritárias e promover relações horizontais nas escolas. Com isso, é possível realizar uma conexão explícita da gestão democrática com o PPP, uma vez que esse se apresenta como uma das formas de consolidar a gestão democrática, tendo em vista que a concepção de uma gestão democrática valoriza a participação, autonomia, transparência e inclusão como base para o desenvolvimento educacional. Veiga (2012) ainda ressalta a necessidade de uma colaboração conjunta na reformulação da escola, iniciando-se pela elaboração e implementação do PPP. Essa abordagem visa assegurar a continuidade das iniciativas, promover a democratização das decisões e estabelecer uma avaliação emancipadora.

Assim, a gestão democrática se torna um alvo a ser alcançado para se materializar como uma prática educacional efetiva no ambiente escolar, fundamentada por várias ações que traduzem seus princípios. Além disso, a busca pela educação para todos é indicada como o objetivo central para que a escola possa desempenhar plenamente a sua função social e possa superar os desafios presentes na atualidade.

Porém, mesmo que a gestão democrática esteja presente na Constituição Federal de 1988 e seus princípios sejam melhor destrinchada na LDB/1996, ao longo dos anos, as políticas educacionais do Brasil foram instituindo aparatos para que a gestão democrática fosse praticada como gestão gerencial, pois, de acordo com Silva, Silva e Santos (2016):

[...] as políticas educacionais possibilitaram mudanças estruturais no cenário organizacional das atividades educativas, assim como transformaram os princípios basilares da gestão democrática em ações da gestão gerencial, apresentando sentidos

opostos aos preconizados pelos movimentos de educadores em meados da década de 1980 (Silva; Silva; Santos, 2016, p. 535).

A gestão gerencial na área da educação, na prática, busca redefinir o papel do Estado, transferindo a responsabilidade ao introduzir mecanismos de controle mais rigorosos e formas de gestão supostamente mais eficientes. Há uma ênfase na responsabilização dos atores escolares, visando alcançar metas e objetivos previamente estabelecidos.

Além disso, a globalização também tem influência sobre a educação e a reformulação do papel do Estado, dado que preceitos da gestão gerencial são implantados de forma implícita dentro da gestão democrática. O processo de globalização viabiliza uma lógica mercadológica que busca aumentar a produtividade, eficiência e eficácia, seguindo padrões modernos. Essa lógica também se estende para a educação, contribuindo para uma compreensão implícita de que a educação é uma mera mercadoria. Dessa forma, ela pode ser objetificada ao ponto de ser comprada e/ou vendida. Assim, ao ser tratada dessa maneira, abre-se brechas para uma interpretação também implícita de que o público deve receber a qualidade "deste produto" de acordo com sua condição financeira. Portanto, aqueles com mais recursos e *status* tendem a receber uma educação com qualidade superior à daqueles com menos recursos financeiros.

Com essa lógica mercadológica da educação, o Banco Mundial passa a propor ações como redução de gastos públicos, privatizações e descentralização administrativa, para orientar os países devedores.

Silva (2012) destaca que:

[...] Esse pensamento de separação entre o político e o administrativo tornou-se característica principal do modelo de administração para a educação proposta pelos arautos do Banco Mundial. Apregoando uma concepção de administração neutra, técnica e despolitizada, edificada nos fundamentos econômicos e praticada sob a lógica do mercado. Essa concepção econômica e racional tornou-se base fundante da concepção gerencialista para as políticas e para a educação pública. Nessa concepção, seus defensores substituíram o termo administração pelo de gestão compartilhada voltada para instrumentalizar tecnicamente os cidadãos a fim de que esses possam produzir, competir, aceitar hierarquias e assumir insucessos (Silva, 2012, p. 102).

Com isso, o Banco Mundial instiga o Estado a negligenciar seu dever de manter a educação conforme necessário, ao não fornecer as condições financeiras e estruturais adequadas para garantir uma qualidade da educação satisfatória, especialmente para a população em massa (que dispõe de menos recursos financeiros).

Silva, Silva e Santos (2016, p. 539):

A gestão democrática é um desafio na sociedade brasileira, visto que a sua história política, social e cultural é marcada pelas ações de coronelismo, mandonismo, clientelismo e desfavorece atitudes de descentralização do poder, participação nas decisões e autonomia para direcionar as políticas por caminhos que favoreçam a todos.

Diante disso, é possível compreender que os fundamentos políticos da gestão democrática, apesar de terem vários aparatos legais ao seu favor, também se chocam com um passado que vai contra seus princípios basilares e suas normativas, como as estabelecidas pelo Banco Mundial, que acabam levando a uma execução de gestão gerencial ao invés de gestão democrática.

Analisando a gestão gerencial que é um modelo de gestão pautado na eficiência e produtividade, e a gestão democrática não podemos deixar de lado o antagonismo delas, pois podemos ver que ao mesmo tempo que existem similaridades, também se encontra embates. Os modelos de gestão escolar apareceram estabelecidos no período após a LDB/1996. Segundo Silva, Silva e Santos (2016), esses modelos de gestão facilitam mudanças e uma reorganização nas atividades educacionais, visto que a gestão gerencial conseguiu intervir e mudar alguns princípios básicos já propostos na democrática, modificando todo movimento realizado em 1980 pelos educadores.

Desta maneira, ao mencionar a gestão gerencial, é preciso evidenciar que ela surgiu por volta de 1980 no centro de uma crise governamental, em que a principal resistência era construir um Estado no qual o bem estar da sociedade se tornasse o ponto principal em todo o mundo. Diante disso, precisamos ressaltar que o modelo gerencialista tomou força com o avanço da administração pública e a disputa de uma reforma gerencial do Estado.

Assim, a implementação de novas políticas sociais proporcionou que a educação se tornasse um dos pontos de partida e referência do modelo da gestão gerencial. Segundo Scaff (2011), após a reforma do ano de 1990, houve um marco e um novo modelo para a educação pública, transformando assim as instituições e toda administração que nela se encontra.

Após o direcionamento da Conferência Mundial da Educação na Tailândia, em 1990, esse novo modelo passou a ter uma série de decisões que passam a assegurar os direitos básicos dos cidadãos à educação pública, sempre buscando ressaltar a participação da comunidade e da administração.

Com base em Silva, Silva e Santos (2016):

A consolidação da administração pública gerencialista foi pensada para todas as esferas da sociedade, viabilizando estratégias que levassem o Estado a ser o idealizador de políticas públicas e os setores sociais, público e privado, se responsabilizando por sua efetivação. As reformas implementadas tiveram caráter

dominante e contribuíram para a exclusão, uma vez que o mercado (poder de compra) era o referencial para as experiências planejadas (Silva; Silva; Santos, 2017, p. 532).

Desse modo, com a consolidação da administração pública, foram idealizados vários modelos para a gestão escolar. Segundo Silva, Silva e Santos (2016), foram criadas diversas estratégias para a consolidação desse modelo de gestão gerencial, sendo uma das principais a responsabilização do Estado por criar políticas e legislações, enquanto a comunidade e as empresas tinham como papel fundamental colaborar para um mercado competitivo. O objetivo era atingir um público mais carente nas áreas de educação, saúde e assistência social. Outras atividades complementares, como transporte e serviços gerais, ficaram sob a responsabilidade de contratações por meio de licitações, o que tornou a relação público-privada ainda mais evidente. Esse foi um dos principais marcos na gestão, pois a terceirização é vista como uma venda direta para os setores privados, evidenciando a troca de responsabilidades entre esses setores.

Segundo Scaff (2011), há seis princípios básicos para a administração da gestão gerencial, que são: a descentralização, o cidadão, a participação, a privatização, a publicização e a terceirização.

Vale ressaltar dois desses princípios destacados pela autora:

Descentralização: deve ser realizada progressivamente na administração pública, passando para estados e municípios as funções de execução de serviços sociais e de infra-estrutura; [...] Privatização: pode ser executada com o deslocamento da produção de bens e serviços públicos para o setor privado lucrativo, ou como o deslocamento desses serviços para o setor privado não lucrativo (Scaff, 2011, p. 17).

Desta maneira, o Estado começou a passar por uma reformulação quanto a não ter mais responsabilidade direta no gerenciamento do segmento quanto a economia, o administrativo e o social, convertendo-se apenas no fomentador e no regulador no desenvolvimento desse gerenciamento, tornando-se mais próximos de exemplos de privatização.

Nesse sentido, os autores Medeiros e Rodrigues (2014) argumentam que:

O espaço de intervenção do Estado se reduz, concentrando-se em funções regulatórias; as políticas sociais de caráter compensatório são focalizadas e têm sua execução delegada a terceiros; os cidadãos são tratados como clientes; bens e serviços públicos, avaliados por critérios de mercado; organismos públicos passam a adotar métodos empresariais de gestão (management), com foco na eficiência; funcionários públicos avaliados por critérios de desempenho, próximo aos utilizados nas empresas privadas (Medeiros; Rodrigues, 2014, p. 219).

Ao observar essa perspectiva estabelecida, identifica-se a implementação de três fases fundamentais ao longo desta gestão. Segundo Medeiros e Rodrigues (2014), a primeira fase é o modelo gerencial puro, cujo objetivo é aproximar a esfera pública da esfera privada, uma vez que, segundo os autores, este modelo é o mais qualificado e produtivo. A segunda fase, caracterizada pelo consumismo, prioriza as necessidades do consumidor, proporcionando serviços de qualidade e uma gestão mais flexível.

Na terceira fase, denominada Public Service Orientation (em tradução, “orientação para o serviço público”), ocorre uma descentralização do Estado, buscando aproximar os serviços públicos das pessoas e envolver a comunidade na esfera política. No entanto, nessa fase, o serviço público tende a se estabelecer por meio de ordens e programas que a comunidade e seus cidadãos devem seguir. Com isto, a educação se tornou um marco para a política nesse novo meio de gestão, mostrando uma nova forma e um outro lado da educação, tanto no Estado, no administrativo, quanto no cotidiano da escola pública.

Ao mencionar uma política de gestão gerencial, precisa-se lembrar que existe uma diferença com a democrática, visto que, na gerencial, acredita-se que existem algumas exigências e programas feitos pelo governo, que são impostos às escolas, assim formando uma série de determinações, em que existe apenas ordem, sem nenhum tipo de comunicação. Em contrapartida, na democrática, há uma democracia do governo, sociedade e trabalhadores da escola.

Desta maneira é preciso vivenciar uma gestão democrática conforme estabelecido nas leis, no papel e nos discursos do dia a dia. Mas podemos observar que há um poder centralizado, que prevalece sobre a gestão democrática, que deveria atender às necessidades da escola e das crianças que nela estudam. Dessa forma, a gestão gerencial nas escolas públicas retira a autonomia e delega funções, adotando métodos empresariais e focados na busca de resultados eficientes para os profissionais da escola.

Neste modelo, podem ser observados traços e objetivos definidos para buscar uma boa qualidade e eficácia do sistema posto, tanto quanto à cobrança como parte principal desse modelo de gerenciamento, e a partir disso, vem sendo definidos alguns meios de controle para a obtenção de bons resultados. Com a implementação dessa gestão, houve a abertura para mudanças com o impacto e visibilidade desse modelo na educação, assim passando a ter alterações administrativas, pedagógicas e organizacionais dentro do sistema de gestão escolar. Impulsionando dessa forma transformações de impactos significativos nas escolas e nos princípios defendidos pela gestão democrática.

A partir deste modelo, observa-se que o sistema do Estado usa a gestão gerencial como meio para delegar e repassar as tarefas para que sejam executadas pela instituição de ensino, como uma função de implementar as diretrizes nacionais da escola, a qual fica responsável por responder à implementação na prática, nos sistemas de educação. Assim, a escola não passa apenas a ser mais responsabilizada quanto às suas práticas de gestão e ensino, mas também se torna responsável pelos resultados dos estudantes nos processos avaliativos, de modo que são cobrados por uma performance, cada vez mais, atrelada à lógica do mercado.

Em contrapartida, ao ser analisado o ponto de vista da gestão democrática, nota-se que a responsabilidade maior, incluindo o acompanhamento, a avaliação, a coordenação, o planejamento e os resultados, é conferida à gestão escolar. Dessa forma, a escola se torna a principal responsável pela qualidade e execução das suas atividades, o que limita a responsabilidade e o compromisso do poder público. Nesse sentido, a gestão de ensino passa a planejar metas, objetivos e tarefas para a organização e o gerenciamento escolar.

Além disso, o gestor escolar torna-se um ponto central na gestão gerencial, pois, embora inserido na gestão democrática, ele atua como um guia estratégico para liderar a escola e o ensino de uma forma mais alinhada aos interesses administrativos. Dessa maneira, a escola passa a ser responsável apenas pela realização e concretização de metas e objetivos que lhes são instruídos e ordenados, cumprindo assim as exigências e programas estabelecidos. O gestor lidera os atores escolares com foco em seguir as regras e exigências impostas pelo governo, muitas vezes sem considerar o que é melhor para a escola e sua qualidade.

De acordo com Lima (2020), vale ressaltar que este modelo de gestão gerencial não é voltado para uma coordenação justa, maleável, eficaz e adaptável à necessidade da escola, mas para quem tem o poder e o governa, deixando de lado a prioridade ao acolhimento e atendimento ao público. O impacto que existe no que tange ao gerenciamento voltado ao poder é necessário, pois, quando se pensa numa gestão democrática, percebe-se que nela há uma junção quanto sociedade, governo e funcionários escolares e, ao pensar na gerencial, vê-se como a prioridade se torna outra, deixando assim o cuidado no outro, o direito às necessidades que as escolas e os cidadãos que nela convivem se tornarem limitados. Em outros termos, quando existe uma democracia, é possível viabilizar as necessidades que nela se encontram e a busca por maneiras de alcançar resultados satisfatórios para todos, enquanto nesta gestão gerencialista, por sua vez, evidencia-se um único poder se tornar necessário.

De acordo com Sander (2009), a maneira como a educação é gerida no Brasil ocorre pela forma com ela sofre influências da história, cultura e política do país, bem como por suas relações e dependências internacionais. As contradições nessas práticas de gestão refletem a complexidade e os desafios específicos do contexto brasileiro.

Sander (2009) pontua a evolução que a gestão educacional do Brasil teve durante os governos militares das décadas de 1960 e 1970, quando a gestão centralizadora e tecnocrática priorizava a eficiência e o controle. Seguido pela democratização e as pressões sociais das décadas de 1970 e 1980, que impulsionaram reformas educacionais no Brasil, com a abertura democrática, houve um maior enfoque na participação e gestão democrática, influenciada por movimentos sociais, a Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996. Com isso, a gestão democrática da educação passou a ser um tema central, com foco no pensamento crítico, na participação coletiva e no compromisso democrático.

Além disso, é possível constatar que a lógica e a influência do mercado tornam as concepções de gestão escolar um tanto confusas. Apesar da gestão democrática ser defendida na Carta Magna, e esse modelo de gestão ter seus princípios bem definidos, a compreensão se choca com as perspectivas impostas na lógica mercadológica, afinal, mesmo sendo negada, acaba por ser seguida, havendo assim uma contradição. Um claro exemplo é a forma como as avaliações ocorrem nas escolas.

O Ideb e as orientações políticas para a gestão e a organização escolar

O estudo das avaliações externas no Brasil está inserido no percurso do Sistema de Avaliação da Educação Básica ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Desse modo, para que se possa compreender as transformações da cultura da avaliação, cabe conhecer o Ideb e suas diretrizes políticas para a gestão e organização das escolas.

Segundo Castro (2016), o Estado passou a dar autonomia para os municípios organizarem o ensino e estruturarem suas necessidades. Dessa maneira, a reestruturação da educação tinha como objetivo promover o direito de todos, mas com isso também veio a junção do Estado e o auxílio complementar do setor privado.

Essas mudanças no desenvolvimento da gestão escolar são fundamentadas na autonomia, liderança e descentralização da escola pública. Segundo Oliveira, Fonseca e Toschi (2004), um estudo realizado pela Unesco em 2002 destacou o avanço e a adesão de diversos países a um modelo de gestão autônoma nas escolas. No Brasil, a Constituição

Federal de 1988 apoia uma gestão que promova a igualdade e o padrão de qualidade na educação pública.

Diante do exposto, precisa-se destacar o estreitamento curricular que acompanha a proposta de reforma empresarial para a educação. Os testes padronizados, geralmente focados em português e matemática, levam as instituições de ensino a concentrarem seus esforços nessas disciplinas para obter bons resultados, negligenciando outras áreas do conhecimento.

As empresas privadas defendem um currículo mínimo, argumentando que é necessário primeiro dominar as matérias mais importantes para depois estudar as demais. No entanto, essa abordagem limita a formação dos estudantes, especialmente os das classes mais pobres, ao focar apenas em português e matemática. Essa estratégia das empresas privadas visa destacar uma suposta boa qualidade na educação por meio dos testes padronizados, mas está longe de representar uma educação completa e de qualidade.

É possível observar que as tendências políticas da educação variam e mudam ao longo do tempo, seja por pressões sociais ou por mudanças impostas pelas privatizações. No Brasil, pode-se destacar que, seguindo a Constituição Federal de 1988, houve um destaque no acesso à educação como um direito de todos, tornando seu acesso efetivo desde o ensino básico até o ensino superior. A Constituição passou a responsabilizar e reconhecer o Estado e a sociedade como os responsáveis por garantir o direito à educação.

Dessa forma, após alguns avanços e debates sobre a educação, a Lei de Diretrizes e Bases passou a exigir análises frequentes de todo o sistema educacional. Segundo Castro (2016), isso resultou na criação de importantes ferramentas como o SAEB, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além de uma relevante participação do Brasil em avaliações internacionais como o Pisa. Em 1995, o Saeb foi reconhecido como o principal modelo, fornecendo dados e comparações sobre a qualidade da educação por meio de testes padronizados, sendo um marco para a elaboração de novas políticas públicas. Com essa reformulação do Saeb, os problemas de abandono e repetência escolar se tornaram mais evidentes.

A realidade das escolas públicas brasileiras está imbuída na cultura da avaliação em larga escala, uma prática que ganhou força no país no final do século XX, contribuindo para que começassem a surgir alguns estudos e pesquisas na área, que até então tinha pouca visibilidade (Gatti, 2002).

De acordo com Silva e Carvalho (2021), nos anos de 1990, essa prática, pouco a pouco, foi se disseminando pelo país, iniciando-se em alguns Estados brasileiros que

construíram formas distintas de avaliar como andava a educação em seu território. Em vista disso, esse modelo de avaliação da educação se popularizou ainda mais nas últimas décadas, passando por uma espécie de refinamento, por assim dizer, favorecendo para que um padrão de avaliação em larga escala fosse planejado e aplicado por todo o país. Por consequência, houve a criação do IDEB, em 2007, e para reafirmá-lo tem se estabelecido padrões hegemônicos de educação, como a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estipula uma base de currículo para ser aplicada em todo o país.

Há alguns anos, após essa imersão na cultura da avaliação em larga escala no sistema educacional brasileiro, foram se aprimorando não apenas a forma como essas avaliações são aplicadas, mas também o modo como as instituições educativas se organizam para alcançarem uma melhor colocação/classificação no Ideb. Nessa seara, cabe destacar que, na realidade, existe uma série de implicações por trás dessa colocação/classificação, que estão para além da qualidade da educação. Silva e Carvalho (2021, p. 411) destacam que “[...] essa cultura de avaliação modifica as formas de organização das escolas, o currículo, as posturas pedagógicas e as estratégias realizadas para responder à dinâmica das políticas”.

Além disso, vale destacar a pressão presente no campo escolar, pois por meio dela pode ocorrer o esgotamento dos docentes e uma ansiedade desnecessária nos estudantes (Silva; Carvalho, 2021). Concomitante a isso, ainda existe a divulgação dos resultados reforçando a classificação e a lógica produtivista da educação. Em alguns estados, por exemplo, os professores e alunos podem receber prêmios como incentivo, enquanto em outros, as escolas que obtêm melhores resultados podem receber mais investimentos, entre outras medidas similares. A ênfase em resultados nos testes cria um ambiente competitivo para todos os envolvidos. Dessa forma, a competitividade pode influenciar o ambiente escolar, sobrecarregando ainda mais os profissionais e os estudantes, em uma busca incessante para serem recompensados de alguma forma. Corroborando essa perspectiva, Alavarse (2014) pontua que:

Para os defensores incondicionais das avaliações externas, elas permitem revelar quem são os “melhores” e os “piores” profissionais. Daí decorre o pagamento de bônus. Discordo radicalmente dessa posição por duas razões: uma, é por entender que políticas de bonificação dividem os trabalhadores da educação e os enfraquecem no movimento por reivindicações históricas; outra é porque as avaliações externas não dão segurança estatística para discriminar “melhores” e “piores”, haja vista o erro de medida que acompanha os resultados (Alavarse, 2014, p. 45).

Percebe-se que além das avaliações externas criarem uma tensão desnecessária no

ambiente escolar e jogar a responsabilidade para os profissionais, elas ainda não conseguem determinar com excelência a qualidade das escolas, visto que não há como estabelecer um comparativo entre elas; principalmente porque cada escola tem uma realidade diferente. Colocando-se em xeque alguns parâmetros simples, como localidade, público, recursos, estrutura, formação de profissionais, entre outros, é evidente que nenhuma escola terá as condições igual a de outra.

Silva e Carvalho (2021) ressaltam que os testes padronizados não mostram a qualidade das escolas completamente. Eles não levam em consideração o gerenciamento, as condições de trabalho, as práticas pedagógicas e a diversidade regional. De maneira semelhante, Alavarse (2014) destaca a importância de compreender quem é o sujeito que está sendo avaliado, quem está conduzindo a avaliação e quem é o responsável por definir o que será avaliado.

Sendo assim, para estabelecer uma avaliação que possa cumprir com seu propósito, é necessário ir além de provas padronizadas. Tendo em vista que cada escola tem sua própria realidade, que difere das demais, é impossível que avaliações padronizadas e aplicadas em larga escala consigam mensurar a qualidade da educação sem que ocorram equívocos. Esses equívocos acabam por custar a reputação das escolas, a eficiência dos profissionais e seu bem-estar, assim como o dos estudantes, e até mesmo o funcionamento das instituições, principalmente quando se está envolvido questões orçamentárias e de bonificações.

Ao usar métricas abrangentes, como o Ideb e o Pisa, para avaliar a qualidade da educação, o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014) enfatiza o papel social da educação e de seus profissionais em atender às demandas do sistema. As políticas educacionais na perspectiva gerenciais refletem os interesses dos seus formuladores e têm um impacto nos processos educacionais que ocorrem nas escolas.

O Ideb no processo de organização do cotidiano escolar

A pesquisa foi realizada em uma escola que compõe a rede pública municipal de educação de Maceió, localizada na parte alta do município. A escola atende aproximadamente 862 estudantes, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, abrangendo o ensino infantil e o ensino fundamental (anos iniciais e finais). No ano letivo de 2023, a instituição de ensino possuía um total de 25 turmas de ensino fundamental e 6 turmas da Educação de Jovens e Adultos. Participaram da pesquisa três profissionais da escola, sendo uma coordenadora pedagógica e duas professoras, que estiveram diretamente envolvidos com a

prova do SAEB em 2023. O Quadro 1 sistematiza algumas características evidenciadas pelas participantes em relação ao tempo de atuação na escola, à formação inicial e à formação continuada.

Quadro 1 - Características dos participantes da pesquisa.

Participante	Tempo de atuação na escola	Formação inicial e continuada
Professor I (PI)	17 anos	Pedagogia
Professor II (PII)	12 anos	Pedagogia
Coordenador Pedagógico (CP)	12 anos	Pedagogia

Fonte: Sistematização das pesquisadoras.

Pode-se observar, nas informações no Quadro 1, que as profissionais se encontram coerentes de acordo com sua formação inicial postas pelos dispositivos legais para a pesquisa, quando a formação precisa ser curso superior completo com licenciatura plena ou curso completo de nível médio técnico com habilitação específica magistério. Todos os profissionais desta pesquisa confirmam que têm o nível superior. Referente ao tempo de trabalho na instituição, as participantes possuem acima de 10 anos trabalhando na escola, o qual é satisfatório para conhecer a dinâmica desenvolvida, apresentando assim a cultura da escola e os caminhos trilhados sobre a cultura de avaliação e o papel do Ideb em sua organização escolar.

Segundo Silva e Carvalho (2021), a cultura escolar é dinâmica e se desenvolve em diversos cenários, atribuindo saberes, princípios e inspirações a partir do contexto da comunidade escolar. Esse processo pode ocasionar vivências, rupturas e continuidade, sempre criando novas descobertas e objetivos.

Vale salientar que a cultura escolar é um mecanismo importante ao considerarmos a dinâmica realizada por diversos atores escolares. Cada indivíduo apresenta diferentes visões de mundo, experiências e dimensões de formação, além das influências do estado e das políticas educacionais que permeiam esse ambiente.

As políticas educacionais, que refletem os interesses dos formuladores, têm um impacto nos processos educacionais que ocorrem nas escolas. O papel social dos educadores é afetado pela cultura de responsabilização, que inclui expectativas de conduta para eles em

relação aos demais membros do grupo. Ao estabelecer políticas educacionais, os estados fazem com que as escolas e os profissionais sejam responsabilizados pelos resultados.

No mundo contemporâneo, as escolas estão imbuídas na cultura da avaliação, sendo esta traduzida “quase” como um sinônimo de aprendizagem, determinando as orientações pedagógicas a serem efetivadas no contexto da escola. Freitas (2014) argumenta que essa prática se desenvolveu como uma forma de controle dentro das escolas, separando o aprendizado das crianças do contexto social e laboral. Sendo assim, ao invés da avaliação apontar e/ou resolver problemas presentes na sociedade, ela acaba realizando um papel contraditório, no qual, se mostra a serviço dos interesses dominantes, realizando a manutenção do *status quo* social.

Acerca da função social da escola, pode-se traçar diferentes estratégias, além de existir visões relevantes diante desse contexto educacional. As profissionais, participantes da pesquisa, relataram diferentes contextos referente a sua função.

A escola hoje não está tendo mais uma função social. Está fazendo a função da família. Porque qual é a função social da escola que eu entenderia... eu sempre digo para os pais nas reuniões que a escola é uma mini sociedade, porque aqui dentro, nós temos várias famílias, cada uma com sua forma de agir, pensar e trabalhar dentro do seu contexto familiar. E quando todo mundo se encontra dentro desse espaço, cada um tem sua reação para qualquer tipo de situação, resolver um conflito, cada um resolve do seu modo, porque a família é que traz essa formação. Então, hoje a função social da escola não é só formar o cidadão para o mercado de trabalho, para situações e desafios, ou a leitura e a escrita. Não é só isso. Hoje a escola tá para ensinar regras básicas de convivência, de higiene, de educação para tudo. Coisas que não existem nas famílias. As famílias hoje estão totalmente desestruturadas, perderam totalmente seu foco. Essa é uma visão que a gente percebe através das crianças e dos adolescentes que chegam aqui. Sem disciplina, sem regras, sem rumo, sem prumo, sem condição nenhuma de conduzir nada. Muitas vezes as crianças pequenas não temem mais. Não tem mais a quem temer. Acabou. O temor que eu falo não é a imposição autoritária, mas é o respeito mesmo. A quem eu vou respeitar? Quem é aquele que eu devo respeitar? Não existe. Então, quando chega dentro da sala de aula, ele perde também a noção do respeito ao professor. Então ele não tem essa noção de quem é que ele tem que respeitar, e cada um parece estar seguindo suas próprias regras. Então, quando o lugar de onde vem, não existe uma regra, não existe boa convivência [...]. Porque a escola é cheia de regras. E a família não tem mais essas regras. Imagina o confronto e o conflito que fica na cabeça desses estudantes para entender as regras? (CP).

No mundo de hoje, fica até ruim de responder. Porque hoje em dia falar da função social, até porque quando a gente começou, a gente sabia que os 3 pilares da formação do cidadão, no primeiro era a família, no segundo lugar, a gente tinha escola e no terceiro lugar a religião. Então, a gente tinha escola como nossa segunda instituição, onde a gente trabalhava todas as questões de socialização, respeito e com certeza, a parte pedagógica, mas ela não se voltava só a questão de adquirir conhecimento pedagógico. Era um ambiente mais propício, onde o cidadão iria trabalhar os valores sociais, falando em relação ao socializar. Conviver com alunos que são de outras famílias, tem outras educações, com as diferenças e a partir daí, do que ele vai adquirindo nessa convivência conseguir conviver futuramente, no trabalho e na sociedade, fora da escola. Pra mim, essa é a maior função da escola. E

deveria ser até os dias atuais. Mas hoje, a gente percebe que a família está jogando muito, a responsabilidade na escola (PI).

É formar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade para melhorar e transformar essa sociedade (PII).

Ao analisar as respostas das participantes (CP e PI), observa-se que ambas relatam uma transformação na função social da escola ao longo do tempo. Os princípios e deveres da instituição, que tradicionalmente envolve preparar os alunos para enfrentar desafios e situações diversas, também abrangem o desenvolvimento de habilidades como leitura e escrita, além da formação de cidadãos aptos para o mercado de trabalho, garantindo-lhes o pleno exercício de seus direitos e deveres. As participantes destacam que, além de cumprir seu papel na educação e preparação para o mercado de trabalho, a escola tem assumido, em parte, o papel da família nesse processo. A participante PI observa que, muitas vezes, as famílias transferem essa responsabilidade para a escola, que tenta, além de educar, formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, mas notam a falta de respeito de alguns alunos ao decorrer de sua formação.

Ao discutir a função social da escola, encontrou-se uma variedade de reflexões sobre o tema. Para compreender melhor esse contexto, é fundamental entender como essa função é aplicada no cotidiano escolar, especialmente dentro da sala de aula. Com base nisso, as participantes da pesquisa descreveram o papel da escola no desenvolvimento de sua função social.

A escola, ela tenta dentro do que pode, na medida que ela pode, dentro da estrutura que ela pode, dar o melhor, fazer o seu melhor. Mas sempre há muito o que fazer. Ainda não é nada perfeito. E não sei se essa perfeição de fato existe. Mas assim, dentro do que a gente pode fazer, a gente faz. E um dos grandes fatores para que isso ocorra, são profissionais bons que nós temos, sempre investindo em formação continuada, sempre com informações que vão organizar e estruturar cada vez mais essa condição para que a escola funcione de forma positiva (CP).

Hoje, eu acredito que a escola tem projetos e programas desde a Secretaria, que está sempre mandando referências, projetos, projetos de livros, para desenvolver na escola; até a coordenação dá todo esse apoio, mas como eu disse, foi o fator da família. A gente trabalha muito com os projetos, desde a parte cultural, de valores, projetos de valorização das competências do aluno. Então, a gente tenta exercer nossa parte dessa forma (PI).

A escola cumpriu esse papel trazendo esse conhecimento esse conhecimento científico que os estudantes precisam conhecer para pôr em prática na realidade deles, na vida social deles e sempre linkando o conteúdo com o que eles vivenciam no dia a dia (PII).

A escola tem como sua função social a transmissão de valores éticos e morais, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor, promovendo o respeito e a inclusão,

preparando seus alunos para sua vida profissional e pessoal, capacitando-os a serem cidadãos conscientes e participativos em uma sociedade em constante evolução. Assim, criando um espaço de formação de vivências culturais e na conscientização do sujeito perante a sociedade.

Quando questionadas sobre como a escola desenvolve essa função social, as participantes (CP, PI e PII) destacaram que a instituição busca constantemente evoluir o conhecimento. Isso se reflete na atualização de cursos de capacitação, no desenvolvimento de projetos e programas que contribuem para o crescimento acadêmico e na valorização do estudante. Além disso, a escola procura integrar os conteúdos ensinados às vivências cotidianas dos alunos, enriquecendo o aprendizado.

Veiga (2012) afirma que a busca central da escola deve ser a formação, sendo esse o objetivo principal para que a instituição possa desempenhar plenamente sua função social e superar os desafios que o mundo contemporâneo impõe. Nesse contexto, as políticas educacionais conduzem as orientações a serem desenvolvidas no cotidiano das escolas, na perspectiva de contribuir com o modelo formativo, cumprindo a função social da escola.

Nessa lógica, buscou-se entender a visão das participantes, em relação à função social da escola e o Ideb.

Total, porque uma coisa reflete na outra, ou seja, a função social da escola, ela está aqui para dar as condições necessárias para solucionar as questões que vêm do Ideb [...]. Se o aluno não vem para a escola, por razões que a gente não sabe, se a escola não tem parceiros, bem como assistente social, conselho tutelar? Tudo isso vai refletir nessa situação. Por exemplo, a gente tem como um dos critérios do Ideb a taxa de participação, a taxa de participação também pontua, então tem que ter no mínimo 80% dos alunos vindo para fazer a prova do Ideb. E se esses alunos não vêm durante o ano, como é que você espera ter um resultado se nada foi feito antes? Então, tudo isso tem que ser trabalhos constantes. Não é um trabalho só Ideb é um trabalho para o ano todo, todos os anos. Independente do Ideb, porque isso é necessário para que o aluno permaneça na escola, esse contato com a família. Quanto menor for o aluno, maior é o nosso contato com a família (CO).

A escola tem uma função social, mas o Ideb são estatísticas que vão servir para a questão de verba. O que eu vejo, é que o Ideb sempre vai levar em questão a verba, ele não vai levar em conta esses dilemas que a gente está enfrentando. Porém ao não levar em conta ele está preocupado apenas com a nota, então eu acho que não há uma relação. Ele passa um relatório, fazendo uma pesquisa para saber a questão social do aluno, mas aquele relatório fica ali, a gente não vê que há investimentos. Eu vejo que ele está muito voltado a questão do número, muita coisa deveria ser revista para ser trabalhada em paralelo, por exemplo esse ano, a gente ficou o tempo inteiro conversando com as famílias sobre o Ideb, a importância da prova, mas a família muitas vezes não está tão preocupada, ela tá preocupada com o bolsa família. A gente acaba correndo atrás de números, mas a parte principal, social da escola não está exercendo (PI).

Acredito que o Ideb vem para mostrar como é que está sendo o resultado do trabalho que vem sendo realizado ao longo desses 5 anos, do 1º ano até o 5º ano que é quando

eles realizam essa avaliação. É justamente para ver como está o nível de escrita, interpretação textual e o raciocínio matemático (PII).

Ao analisar e refletir sobre as respostas das participantes, observa-se que as três apresentaram perspectivas distintas em relação à função social da escola e ao Ideb. A participante CP faz uma comparação interessante, pois vê a função social da escola como uma ponte entrelaçada com o Ideb. Ela destaca que, além de garantir o direito à educação, ao ensino de qualidade, à qualificação para o trabalho e à formação cidadã, a escola também tem a responsabilidade de realizar a busca ativa, ou seja, identificar e compreender, junto às famílias, os motivos pelos quais alguns estudantes, especialmente os mais jovens, estão afastados da escola. Por outro lado, o Ideb, ao aplicar provas, exige a presença de no mínimo 80% dos alunos matriculados para sua execução.

Nessa esteira, a Coordenadora Pedagógica enfatiza que a questão central não é apenas cumprir a aplicação das provas, mas refletir sobre como garantir o direito a um ensino de qualidade para aqueles alunos que não estão presentes. Ela ressalta que essa busca ativa não deve ocorrer apenas no ano de aplicação do Ideb, mas continuamente, a fim de assegurar o direito à educação.

Já a participante PI enxerga o Ideb principalmente como uma ferramenta estatística, que, segundo ela, está mais preocupada com a nota que a escola obtém do que com os desafios reais enfrentados. Ela observa que, embora relatórios socioeconômicos sejam frequentemente solicitados para entender a situação das crianças, muitas vezes essas informações não são utilizadas de forma eficaz para auxiliar as famílias e os estudantes. Dessa forma, pode-se destacar a preocupação de PI com o fato de que tanto a escola quanto o Ideb parecem focar mais nos números do que em uma visão holística da situação.

Considerando isso, seria necessário priorizar o contexto geral, levando em conta melhorias estruturais e apoios que assegurem uma educação de qualidade, visando o desenvolvimento da escola e dos estudantes. Nesse sentido, procurou-se entender quais ações são realizadas pela escola para obter melhores resultados no Ideb.

Esse ano foi estabelecido 5 metas, para que a gente possa desenvolver e essas metas se transformar em ações, para que a gente possa desenvolver e alcançar o melhor resultado no Ideb, uma delas é controle da evasão escolar, justamente para não interferir na taxa de participação desses alunos. É a proficiência de língua portuguesa e a proficiência de matemática para que a gente consiga, também, ter bons resultados nessas avaliações. Então, a rede municipal de Maceió esse ano, desenvolveu vários projetos para facilitar e ajudar nessa situação. Na área da profissão em matemática, jogos como Mentis Inovadoras, Mahjongg, que são de raciocínio lógico. A escola também faz a parte dela, não fica esperando só da rede, faz olimpíadas e projetos de matemática, como raciocínio lógico, olimpíadas do raciocínio lógico matemático. Onde os alunos estão sempre envolvidos. Eu falei da

taxa de evasão, da taxa de reprovação, também, uma das outras ações que a escola está fazendo, fez e vai continuar fazendo. Porque para se ter um bom resultado no Ideb, não é só o aluno vim fazer a prova, porque não é só a nota de proficiência de língua portuguesa e matemática, é um somatório, tem um cálculo, onde pontua a proficiência em português e matemática, a taxa de reprovação, aprovação e abandono. Então, tudo isso é somado para se ter uma nota. Então, por esta razão, a gente tem que estar atento a esses cinco pontos, alfabetização — que também no segundo ano, a gente tem que bater muito em cima da alfabetização, porque fecha e termina o processo no segundo ano “teoricamente” —, a reprovação, o controle da reprovação, o controle do abandono, a proficiência de matemática e a proficiência de língua portuguesa. Então, são essas cinco ações que a escola está focada para ter um bom resultado no Ideb (CP).

Nós temos aulões, planejamento semanalmente, fazemos simulados, para ver até que nível os alunos conseguiram alcançar dos descritores que tem no Ideb, também tem o uso das apostilas diariamente na sala de aula (PI).

Os professores fazem formação, que a SEMED oferece e dentro da escola temos um grupo de 3 professores, onde já somos uma equipe fechada de muitos anos, que trabalham com turmas sempre do 4º ano para o 5º, 2 anos seguidos, começando esse trabalho no 4º ano e dando continuidade no 5º anos, sendo com foco nessas habilidades que são avaliadas no Ideb, vamos fazendo esse reforço e trazendo todas essas habilidades para eles e o que não foi adquirido ainda, nós vamos trabalhando (PII).

A partir do que vem sendo apontado, é possível observar que os participantes já são bem instruídos quanto ao modelo e atuação presente para a prova do Ideb, os quais relatam a busca ativa como meio principal para esses estudantes durante e após as provas, pois acreditam que o aluno apresentará boa nota se não estiver presente e focados nas aulas, focam nos simulados e nas matérias de português e matemática. Ademais, ressaltam que, além dos estudos em sala de aula, procuram promover disciplinas e jogos voltados à matemática, para estimular os estudantes. A participante CP enfatiza também que procura focar na reprovação, abandono e na proficiência das matérias de português e matemática; enquanto as participantes PI e PII enfatizam o foco em aulões, revisões e repetições nos ensinamentos de português e matemática para um bom resultado.

Avaliar a qualidade da educação na escola pública continua sendo um desafio, mesmo nos dias de hoje. Embora a cultura de avaliação, com o Ideb como uma de suas principais ferramentas, tenha um papel importante na organização da educação pública no Brasil, essa prática envolve tanto benefícios quanto desafios. O Ideb oferece dados que podem orientar políticas e práticas educacionais, mas também exige uma gestão democrática cuidadosa para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

É importante destacar que há uma política por trás da busca por resultados e do foco repetitivo em determinadas disciplinas ao longo do tempo. No entanto, é fundamental reconhecer que o Ideb vai além dos resultados de uma prova. É necessário considerar o contexto mais amplo em que a escola e os alunos estão inseridos. Fatores como a

infraestrutura da escola, a alimentação, a presença e a participação dos professores, assim como a situação das crianças fora do ambiente escolar e suas condições sociais, têm grande influência no desempenho e nos resultados obtidos.

Considerando a diversidade das escolas brasileiras, é importante compreender em qual cenário elas estão situadas, ou seja, quais são os aspectos que fortalecem a instituição, o que é evidenciado pelos profissionais como aspectos positivos, assim como se para eles existem pontos negativos que sejam obstáculos, que possam impedi-los no desempenho de um bom trabalho. No caso da escola campo, onde a pesquisa foi realizada, os entrevistados responderam que:

Um dos aspectos positivos da escola, são os próprios profissionais que aqui estão. Enfrentando todos os desafios diariamente, constantemente. E do mesmo jeito, um dos aspectos negativos é a falta de condição para. Porque às vezes falta muita coisa dentro de uma escola pública, tem muito o que fazer e pouco para investir, por exemplo, o calor; existem salas com ventilação péssima, que atrapalham tanto a condição do professor como principalmente dos alunos de aprender. Às vezes, a alimentação não é adequada e prejudica bastante. Falta de material para que o professor dê condições. Às vezes ele quer uma xerox e não tem um papel, não tem condições para fazer. Aí tem que tirar do próprio bolso pra isso, que é complicado, e também interfere no financeiro desse professor. Então, assim, a gente não pode romantizar as coisas, não. Temos professores excelentes, mas também precisamos de grandes estruturas (CP).

Negativo, tem demais, até o positivo fica difícil de falar. No positivo, os professores continuam tentando exercer o seu trabalho, mesmo com todos os dilemas e desafios, a gente tenta trabalhar; também temos hoje material didático mais adequado que antes não tínhamos, como os livros. Esse ano mesmo, do Ideb, nós tivemos apostilas totalmente direcionadas para trabalhar o Ideb, isso foi um ganho. Não precisamos ficar pesquisando conteúdo, fazendo apostila por fora. Livros paradidáticos, pois alguns anos atrás nem existia livros paradidáticos do primeiro ao quinto ano, e agora isso faz parte da nossa realidade. Negativo eu acho que a falta de parceria com a família é um ponto negativo, porque tem muitas faltas e isso é um ponto negativo, acho que as famílias não estão muito preocupadas com a aprendizagem, estão preocupadas com passar de ano; a questão estrutural também, as salas estão sem ventiladores, mal iluminadas, vem nessa luta a algum tempo e isso é desconfortável, no ambiente físico, é um dos pontos negativos; fora o atraso das verbas, porque demora a chegar folha para tirar até às cópias (PI).

De positivo: todos os funcionários são muito competentes, comprometidos e responsáveis e a maior dificuldade enfrentada, que esse é o ponto negativo, é a questão do apoio lá da secretaria em poder trazer as melhorias para a escola, porque a gente e o pessoal da gestão cansa de solicitar, mas as coisas demoram para chegar (PII).

A partir dos depoimentos, é possível destacar que as três profissionais entrevistadas possuem uma visão semelhante em relação ao que há de positivo na instituição, pois todas salientaram o compromisso e a competência dos profissionais da educação que, mesmo enfrentando diversos desafios, continuam dedicados ao seu trabalho. Esse comprometimento é fundamental para a manutenção e melhoria da qualidade educacional. Veiga (2012) salienta

isso quando aponta o PPP como um processo participativo que irá contribuir para que os profissionais, ao colaborarem com a sua elaboração, possam se identificar com as premissas presentes, e, com essa identificação, possam se comprometer com afinco com as políticas pedagógicas da escola.

Neste sentido, Veiga (2012) aborda que o PPP é percebido como um processo participativo que visa organizar o trabalho pedagógico, romper com práticas autoritárias e promover relações horizontais nas escolas. Com isso, é possível realizar uma conexão explícita da gestão democrática com o PPP, pois esse se apresenta como uma das formas de consolidar a gestão democrática, tendo em vista que a concepção de uma gestão democrática valoriza a participação, autonomia, transparência e inclusão como base para o desenvolvimento educacional.

No entanto, existem muitos desafios significativos. A falta de infraestrutura adequada é um dos principais problemas enfrentados pelas escolas públicas. A Coordenadora Pedagógica observa que "às vezes falta muita coisa dentro de uma escola pública, tem muito o que fazer e pouco para investir". Essas condições dificultam o trabalho dos professores e também o aprendizado dos alunos. Isso mostra claramente que, embora importante, avaliações em larga escala muitas vezes não mostram plenamente o que acontece nas escolas.

Como observa PII, "a maior dificuldade enfrentada é a questão do apoio lá da secretaria em poder trazer as melhorias para a escola". A pressão que ocorre para que a nota do Ideb seja alta, juntamente com os incentivos para alcançá-la, contribui para que a nota se torne mais importante do que o próprio aprendizado dos estudantes, deixando de lado fatores como o bem-estar dos professores e alunos. Além disso, por mais eficientes que sejam os profissionais, essa falta de apoio mencionada por PII compromete o trabalho que realizam.

Outro ponto levantado como negativo é a falta de apoio e parceria das famílias. PI destaca que "a falta de parceria com a família é um ponto negativo [...] acho que as famílias não estão muito preocupadas com a aprendizagem, estão preocupadas com passar de ano [...]". Essa ausência da presença das famílias na escola tem um peso negativo, pois pode contribuir para que os estudantes não consigam mensurar a importância da educação, gerando desinteresse e um baixo desempenho escolar, o que agrava ainda mais os desafios enfrentados pelas escolas. Concomitantemente a essa impressão da PI, os entrevistados ainda pontuaram outras questões relacionadas à participação dos pais/responsáveis na escola:

É uma parceria. Quais são as parcerias que a gente tem? A escola que tem assistência social, é um parceiro. Aí, junto com isso, coordenação, chance social, e os professores, colocando para a gente quem são os alunos que não vem pra escola,

né? Porque quais são as razões, quais são os motivos é que vamos atrás de outros parceiros, que é um conselho, o conselho tutelar e o Ministério público. Então tudo isso tem que se entender, tem que ser alinhado. Todo mundo tem que se entender. O professor que está de frente com o seu aluno, sinalizar para a coordenação quem são esses que não estão. E a gente cria uma estratégia para tentar entender quais são as razões do aluno não está chegando na escola. Então reuniões constantes com os pais, tratando da importância do aluno está dentro da escola, pois se isso não tem como funcionar (CP).

Nós temos os plantões pedagógicos, mas o número de pais que vêm, geralmente é menos de 50%, bimestralmente temos reunião com os pais, no início do ano fazemos uma reunião, nos apresentamos para eles, mostramos como vai ser o trabalho do professor ao decorrer do ano, explicamos sobre o Ideb, sobre a nota, também mostramos o simulado que será elaborado, as apostilas que serão usadas, sempre no início do ano. No decorrer do ano temos plantões pedagógicos, bimestralmente não só passamos as notas, mas também todo o material que o aluno conseguiu fazer, realizar os simulados, as apostilas para eles acompanharem; tem reunião de pais online, esse ano até reunião de pais a noite no Google Meet, nós fizemos, porque quando fazia de dia os pais não compareciam, justificando que trabalham pelo dia, então foi feito reuniões pelo google meet, no conforto do lar deles, no horário adequado para ver se eles participavam, correndo atrás dos pais para ver se eles se engajam (PI).

Não temos a colaboração dos pais nesse acompanhamento de aprendizagem das crianças, acho que não chega nem a 1% dos pais que são comprometidos com isso (PII).

Os depoimentos das entrevistas mostram as dificuldades que a escola enfrenta ao tentar tornar as famílias mais presentes no ambiente escolar. A Coordenadora Pedagógica destaca a preocupação com o abandono escolar dos estudantes e discorre sobre a forma como a escola lida com esse problema, salientando a importância de que haja uma parceria entre a escola com a assistência social, o conselho tutelar e o Ministério Público para garantir que os alunos permaneçam na escola. Esse aspecto demonstra que a escola se preocupa com a presença dos estudantes e que para enfrentar problemas como o abandono escolar, é importante que haja uma grande rede de apoio. Por outro lado, ao refletir sobre essa situação, nota-se que a ausência dos estudantes é algo que preocupa a escola, existindo uma equipe para tentar conter essa situação, logo, é possível que falte interesse dos responsáveis na vida escolar dos estudantes, na assiduidade escolar, estendendo-se para um desinteresse do desempenho escolar deles.

Acrescenta-se que a escola tem batalhado para envolver os responsáveis nos processos educativos. Como destaca PI, várias estratégias foram utilizadas ao longo do ano para garantir que os responsáveis estejam cientes do currículo escolar e das ações educativas, incluindo o uso de plataformas digitais para a realização de reuniões. De tal modo, evidencia-se que a instituição demonstra um comprometimento com uma concepção de educação democrática, pois busca proporcionar caminhos para garantir a presença da comunidade, como destacou PI “no início dos anos fazemos uma reunião, nos apresentamos para eles, mostramos como vai

ser o trabalho do professor ao decorrer do ano, explicamos sobre o Ideb, sobre a nota, também mostramos o simulado que será elaborado, as apostilas que serão usadas, sempre no início do ano. [...] não só passamos as notas, mas também todo o material que o aluno conseguiu fazer, realizar os simulados, as apostilas para eles acompanharem”.

Assim como destacam Silva, Silva e Santos (2016), entre os princípios postos pela LDB/1996, para se estabelecer uma gestão democrática, está a participação efetiva da comunidade escolar. Isso implica na presença dos pais/responsáveis, que estão inclusos como parte desta comunidade, visto que esses têm um papel significativo a desempenhar para garantir uma gestão democrática efetiva. Essa participação dos responsáveis é fundamental para garantir que as decisões da escola estejam alinhadas com as necessidades e expectativas da comunidade.

Com a finalidade de verificar a qualidade das escolas públicas, temos como indicador o Ideb, que possui uma ligação direta com as secretarias de educação, sejam municipais ou estaduais, uma vez que, por meio da nota obtida, as secretarias de educação podem indicar a qualidade da educação que gerenciam, planejar e tomar decisões, demonstrar se a secretaria está ou não cumprindo seu papel em melhorar a educação, apresentar uma boa imagem pública da secretária, etc. Diante disso, é importante discutir quais ações específicas têm sido recomendadas pela secretaria municipal às instituições sob sua gestão, para elevar o desempenho escolar, e também como o trabalho dos professores é afetado em relação a estas orientações no cotidiano da escola. Nesse sentido, os participantes da pesquisa responderam que:

Foram estabelecidas 5 metas: redução da reprovação, redução do abandono escolar, melhoria da proficiência em leitura, melhoria da proficiência em resolução de problemas e a alfabetização. Essas metas se transformaram em ações, para que a gente possa desenvolver e alcançar o melhor resultado no Ideb, uma delas é controle da evasão escolar, justamente para não interferir na taxa de participação desses alunos. É a proficiência de língua portuguesa e a proficiência de matemática para que a gente consiga, também, ter bons resultados nessas avaliações. Então, a rede municipal de Maceió esse ano, desenvolveu vários projetos para facilitar e ajudar nessa situação. Na área da proficiência em matemática, jogos como Mentis Inovadoras, Mahjong, que são de raciocínio lógico (CP).

Em relação às orientações, nós temos as formações continuadas, lá eles orientam a fazer o uso das apostilas, trabalhar os descritores em sala de aula e fazer a avaliação periódica, fazendo o acompanhamento de como os alunos estão conseguindo adquirir essas habilidades dos descritores ou não, pois vamos acompanhado, descritor um, descritor dois — aí o aluno conseguiu, parte para outra —, ver quais são as que eles têm maior dificuldades, na formação eles dão essas orientações e nos acompanha para ver até que ponto consegue avançar com os alunos ou não, quando não consegue fazer as apostilas, aí tem essas orientações. Há uma pressão, com certeza há uma pressão. Esse foi o ano mais difícil da nossa vida, nós tivemos muitas formações, muitos seminários, muitos encontros, sobrecarregou o professor demais,

veio um grande número de apostilas, eu acho que mais do que o necessário e desandou o trabalho em sala de aulas, muitas vezes não conseguimos trabalhar o livro didático, porque estávamos com um grande número de apostilas e não estávamos dando conta, houve uma sobrecarga que desfocou o nosso trabalho, que havíamos planejado lá no início do ano e outra coisa, muitos projetos chegando em cima da hora, não foi nada do começo do ano, teve projeto que chegou segundo bimestre, terceiro bimestre, as apostilas que chegaram no terceiro bimestre para serem usadas até o Ideb, que foi no quarto, então muita formação e muito curso que chegou atrasado e o material também, aí descolou totalmente o trabalho do professor (PI).

Há pressão. As orientações que são dadas é mais com o que se chega da secretaria para a escola, os materiais que eles compram para a gente utilizar e a cobrança com as formações que devemos fazer, os resultados que devem ser elevados, eles dizem que vão ser premiados, que vai ter isso e que vai ter aquilo [...] para agradar os professores, mas no fundo o que eles querem, é o aumento da nota (PII).

Logo, evidencia-se que a Secretaria de Educação dá muita importância à nota obtida no Ideb, como era de se esperar, adotando ações e estratégias para isso. A resposta da CP aponta metas específicas, demonstrando um foco na melhoria dos indicadores do Ideb e o esforço em alinhar as práticas escolares com os objetivos da secretaria, que, ao serem seguidas, vão contribuir na elevação da nota da escola.

Na resposta de PI, destaca-se o investimento que a secretaria faz com a formação dos professores e com os recursos para ajudar a alcançar um melhor desempenho na avaliação, mas também se evidencia que falta um planejamento de ações adequando, visto que há ressalvas de PI sobre a quantidade do material, as datas de seu recebimento, o tempo escasso para fazer uso do material e até mesmo a quantidade de formação para aplicar o material fornecido; acarretando em uma sobrecarga que impossibilita que a proposta curricular da instituição seja seguida. PII também pontua sobre a pressão que o corpo docente sofre por causa do Ideb, que tende a causar uma sobrecarga no cotidiano devido às cobranças que estão por trás das orientações.

Isso posto, Silva e Carvalho (2021) pontuam sobre essas mudanças na organização da escola em decorrência do Ideb acabam por modificar a postura pedagógica, o currículo, as estratégias adotadas, etc. Portanto, apesar da secretaria estipular metas que possam favorecer o desempenho nas avaliações, o planejamento feito não acompanha a realidade e a rotina da escola, impossibilitando que o ano letivo possa ser concluído como deveria, além de sobrecarregar os professores e instigar a competitividade entre eles com promessas de premiações e recompensas. Neste sentido, Alavarse (2014) faz uma crítica à ideia de usar as avaliações em larga escala como parâmetro para indicar os melhores professores e distribuir bonificações, afinal, na prática, não há confiabilidade para essa definição.

Com essa abordagem de metas muito elaboradas, premiações e recompensas, a responsabilização da escola e dos professores pelos resultados obtidos nas avaliações é intensificada, gerando uma pressão considerável sobre eles. Dessa forma, as professoras destacaram que essa cobrança relacionada ao Ideb gera alguns reflexos no desempenho de suas funções no cotidiano:

O cansaço, não tem outra coisa. Eu acho que a sobrecarga do trabalho, na cobrança pelo índice nos deixa com cansaço mental e cansaço físico (PI).

A cobrança tem dois lados! O lado pessoal do professor e o lado da instituição. O lado pessoal do professor, a gente que já trabalha com isso, temos a nossa própria cobrança de querer sempre ver o melhor, de sempre ver o resultado melhor, do que aquele anterior que já foi avaliado e a gente fica nessa cobrança de querer se superar a cada avaliação. E isso acaba gerando ansiedade na gente, gera uma preocupação diária [...]. E enquanto instituição a secretaria sempre organizam essas coisas [...] eles dizem que sempre organizam antes, mas como tudo é demorado e tal, mas quando vem chegar algo sempre é no meio do ano, as coisas começam a chegar junho e a prova já é em novembro, então como tudo é demorado para chegar na escola devido essas questões lá, das licitações que eles têm, então as coisas chegam assim, para a gente dá conta em pouco tempo, a prova é em novembro, as coisas começam a chegar a apostila e outras coisas que ele pedem começam a chegar em junho e a gente tem que dá conta do que seria para ser utilizado o ano inteiro em poucos meses e aí fica tudo acumulado, eles exigem que a gente use e acaba ficando muito corrido e sem uma boa compreensão pros alunos, daquilo que está sendo trabalhado (PII).

PI destaca que a cobrança por melhores resultados no Ideb ocasiona em uma sobrecarga física e mental para os professores e PII ressalta que a cobrança externa também leva a uma cobrança pessoal, na perspectiva de que haja sempre uma superação em decorrência da nota obtida anteriormente, além de um cronograma apertado para dar conta da demanda, visto o atraso do material pedagógico fornecido pela rede. Inclusive, essa prática prioriza apenas o aumento da nota no Ideb. Conseqüentemente, acaba por haver uma importância voltada ao quantitativo nas avaliações, e não ao qualitativo.

As implicações das cobranças por resultados no contexto do trabalho das professoras podem ser caracterizadas como uma dimensão que leva ao adoecimento, à precarização do trabalho e à inquietação sobre o sentido do trabalho docente, a partir das mediações das políticas educacionais. Nesse contexto, os encaminhamentos político-pedagógicos para a escola estão em consonância com as contradições do capitalismo, impregnado no desenvolvimento de ações gerenciais no cotidiano da escola e na sua função social.

Considerações finais

As políticas educacionais, voltadas para o alcance de metas como as estabelecidas pelo Ideb, têm promovido a adoção de estratégias padronizadas nas redes e sistemas de ensino. Essas estratégias, focadas em resultados uniformes, desconsideram as especificidades locais, o que transforma o papel dos gestores escolares em meros fiscalizadores. Estes, por sua vez, pressionam os professores a prepararem os alunos para os testes padronizados, colocando sobre eles a responsabilidade de garantir o bom desempenho em avaliações em larga escala.

Essa abordagem influencia diretamente a organização das escolas, que acabam moldando suas atividades e práticas pedagógicas em função dessas exigências externas, muitas vezes em detrimento de um ensino mais adaptado às necessidades reais dos estudantes. Embora a política educacional utilize essas avaliações como uma forma de verificar a qualidade do ensino, há uma necessidade urgente de repensar o modelo, de modo que a avaliação promova a emancipação dos sujeitos e possa implementar políticas públicas para melhorar o ensino nas escolas.

Portanto, apesar das pressões por resultados imediatos e padronizados, é essencial valorizar a autonomia das escolas e incentivar uma gestão colaborativa e participativa, capaz de responder de forma mais adequada às demandas locais e proporcionar uma educação mais justa e dinâmica.

Referências

ALAVARSE, O. M. A avaliação escolar: características e tensões. **Cadernos de Educação: Políticas Educacionais em Debate**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), ano XVIII, n. 26, p. 41-56, jan./jun. 2014. Disponível em: www.cnte.org.br. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024** : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015.

CASTRO, M.H.G. O saeb e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002. **Revista em aberto**, Brasília, v.29, n.96, p. 85-98, maio/ago.2016.

FONSECA, M; TOSCHI, M.S.; OLIVEIRA, J.F. **Escolas gerenciadas: Planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate**. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GATTI, B. Avaliação educacional no Brasil: Pontuando uma história de ações. **Revista Científica**, UNINOVE, São Paulo, n. 1, v.4, p. 12-42, junho de 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LIMA, C. C. Gestão democrática ou gerencial: qual é o papel dos gestores escolares?. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 168–175, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31949>. Acesso em: 5 Fev. 2024.

MEDEIROS, S. S.; RODRIGUES, M. M. O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil. **Revista Educação Em Questão**, v. 48, n. 34, 216–240, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2014v48n34ID5774>. Acesso em: 18 out. 2024.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANDER, B. Gestão educacional: concepções em disputa. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 3, n. 4, 2009.

SCAFF, E. A. O modelo gerencial de gestão pública e sua aplicação na educação brasileira. In: LIMA, P. G.; FURTADO, A. C. (Org.). **Educação brasileira: interfaces e solicitações recorrentes**. Dourados: Ed. UFGD, 2011.

SILVA, G; SILVA, A. V.; SANTOS, I. M. Concepções de gestão escolar pós-LDB: O gerencialismo e a gestão democrática. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 533-549, 2016.

SILVA, G.; CARVALHO, D. A cultura da avaliação e da responsabilização nas reformas educacionais pós-1990. **Educação em Foco**, v. 24, n. 44, p. 397-421, 2021.

SILVA, M. A. Pressões externas na educação básica: dissensos e gestão. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 3, n. 4, 2012. DOI: 10.22420/rde.v3i4.104. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/104>. Acesso em: 26 jan. 2024.

SILVA, C. G. Gestão democrática da educação: algumas reflexões teóricas. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 177–185, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31952>. Acesso em: 30 jan. 2024.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 3, n. 4, 2012. DOI: 10.22420/rde.v3i4.109. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109>. Acesso em: 29 jan. 2024.