



PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E SUPERVISORES SOBRE AS AVALIAÇÕES DO REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS EM UMA ESCOLA DO CAMPO

PERCEPTIONS OF TEACHERS AND SUPERVISORS ON THE EVALUATIONS OF THE SPECIAL REGIME OF NON-PRESENTIAL ACTIVITIES IN A COUNTRY SCHOOL

Denalda Lopes Cordeiro*
Luana Pereira Leite Schetino**
Luciana Resende Allain***
Grazielle Souza Neves****

RESUMO:

O presente artigo refere-se a um recorte de uma dissertação que teve como objetivo identificar as percepções do corpo docente sobre as avaliações do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). Sendo assim, o trabalho em questão é de natureza qualitativa, exploratória e descritiva. O cenário foi uma escola do campo, localizada em um município do interior de Minas Gerais. Como técnica para coleta de dados, utilizamos o grupo focal com 8 professores e 1 supervisora. Diante dos resultados encontrados, reforça-se a necessidade de políticas públicas que reduzam as diferenças educacionais, levando em consideração a importância da educação para o bem-estar dos indivíduos. Na percepção dos professores e supervisores, eles enfrentaram vários desafios relacionados ao REANP, quais sejam: processo de adaptação tecnológica, estrutura familiar, falta de interesse, entre outros. Em relação às avaliações, todos os participantes do grupo focal foram unânimes em afirmar que as avaliações ocorrem muitas das vezes de forma engessada. Diante disso, nossos dados apontam sobre a possibilidade de ampliar o uso dos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para além do sistema de bonificação, bem como a necessidade de escuta e autonomia referente ao corpo docente.

PALAVRAS-CHAVE: REANP. Avaliações. Educação Básica.

ABSTRACT:

This article refers to an excerpt from a dissertation that aimed to identify the teaching staff's perceptions regarding the evaluations of the Special Regime for Non-Personal Activities (REANP). Therefore, the work in question is qualitative, exploratory and descriptive in nature. The setting was a rural school, located in a city in the interior of Minas Gerais. As a data collection technique, we used a focus group with 8 teachers and 1 supervisor. Given the results found, the need for public policies that reduce educational differences is reinforced, taking into account the importance of education for the well-being of individuals. In the perception of teachers and supervisors, they faced several challenges related to REANP, namely: technological adaptation process, family structure, lack of interest, among others. Regarding assessments, all focus group participants were unanimous in stating that assessments often occur in a rigid manner. In view of this, our data points to the possibility of expanding the use of indicators from the Basic Education Development Index (IDEB) beyond the bonus system, as well as the need for listening and autonomy regarding the teaching staff.

KEYWORDS: REANP. Assessments. Basic education.

* Faculdade Cidade de João Pinheiro. E-mail: denalda.lopes@ufvjm.edu.br.

** Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM. luana.schetino@ufvjm.edu.br.

*** Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM. E-mail: luciana.allain@ufvjm.edu.br.

**** Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM. E-mail: neves.souza@ufvjm.edu.br.

Introdução

O presente artigo refere-se a um recorte de uma dissertação desenvolvida no âmbito de um programa de mestrado profissional de uma universidade pública mineira, que teve como objetivo identificar as percepções do corpo docente de uma escola do campo sobre as avaliações durante o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). Em março de 2020 foi decretada a Pandemia do novo coronavírus (COVID- 19), trazendo drásticas mudanças, inclusive no âmbito educacional. Durante esse período vários estabelecimentos foram impedidos de funcionar, dentre estes as escolas particulares e/ou públicas, da educação básica e do ensino superior, que tiveram que ser fechadas, a fim de conter a propagação da doença. Neste contexto, os educadores tiveram um grande desafio de repensar a relação escola e família e, também, a relação entre aluno e professor, pois todo o corpo docente precisou se adaptar às mudanças na prática pedagógica (MONTEIRO, 2020). Diante desse cenário, o ensino remoto foi uma das estratégias adotada por todos os níveis da educação, de modo a não interromper totalmente o andamento das atividades educacionais. Contudo, conforme apontado por Gonçalves et. al., (2020), o ensino remoto gerou preocupação, pois a escola, os professores, os pais e os próprios alunos não estavam preparados para esta modalidade de ensino. De acordo com Grossi et. al., (2021), o ensino prejudicou a participação, aprendizagem e

a permanência de alunos nos estudos, devido às questões relacionadas à ansiedade, tristeza e desmotivação, além da falta de melhores condições de acesso à internet, o desemprego, fome, e demais problemas familiares adicionados ainda à falta de domínio das ferramentas tecnológicas (GONÇALVES; COSTA, 2022; RIBEIRO; SOUZA, 2022). Em Minas Gerais, em 17 de abril de 2020 foram publicadas as normas para a oferta do REANP, com a finalidade de assegurar o cumprimento, pelas escolas, da carga horária mínima exigida para o ano letivo (MINAS GERAIS, 2020).

O REANP envolveu a oferta de alguns programas¹, como por exemplo, os Planos de Estudos Tutorados (PET), que representaram um conjunto de atividades programadas que contemplavam os componentes curriculares conforme a escolaridade do aluno; o Se Liga na Educação, projeto do Governo de Minas executado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), com o objetivo de implementar o currículo da rede pública estadual de ensino, por meio de tele aulas; o Google Classroom, plataforma online que tem como principal objetivo simular uma sala de aula presencial; entre outros. A Escola Estadual Esperança², localizada na zona rural de um município do interior de Minas Gerais, cenário onde ocorreu a presente pesquisa, desenvolveu as atividades do REANP de forma impressa, considerando que os estudantes atendidos não possuíam acesso à internet, inviabilizando o desenvolvimento de atividades a partir de materiais disponibilizados em plataformas virtuais. Os professores necessitaram realizar vários procedimentos para cumprir as demandas de ensino, dentre elas, a de avaliar os estudantes. Sobre isso, Carvalho e Moura (2021) desenvolveram uma pesquisa na qual os sujeitos pesquisados apontaram a dificuldade de se avaliar um aluno sem estar presencialmente com ele, sem identificar a real situação de aprendizagem no desenvolvimento das habilidades e competências propostas. Para eles, ter que trabalhar com alunos de diferentes realidades, mentalidades e condições financeiras, além de não conseguir ter o contato físico e depender de recursos tecnológicos não seria a melhor saída para uma avaliação de qualidade.

Abordaremos mais detalhadamente sobre esses programas no tópico da fundamentação teórica. Por questões éticas o nome da Escola é fictício.

Sendo assim, a presente pesquisa buscou responder o seguinte questionamento: Quais as percepções dos professores e supervisores de uma escola do campo sobre as avaliações realizadas durante o REANP? Para isso, o artigo encontra-se estruturado em cinco sessões. Na primeira trazemos um breve histórico sobre o REANP. Depois, abordamos algumas concepções de avaliação, apontando os tipos e seus principais objetivos. Em seguida, descrevemos a metodologia do trabalho, expondo os principais passos para o seu desenvolvimento. Na quarta sessão

¹ Abordaremos mais detalhadamente sobre esses programas no tópico da fundamentação teórica.

² Por questões éticas o nome da Escola é fictício.

discutimos sobre os dados coletados na pesquisa, e por último, trazemos as considerações finais.

Breve histórico do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP)

No estado de Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) legitimou, a partir da Resolução SEE N° 4310/20201, o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) para as escolas estaduais da rede pública de educação básica e de educação profissional. Assim sendo, professores e alunos que estavam habituados com as aulas presenciais, tiveram que se adaptar ao REANP com o uso de metodologias mediadas pelas tecnologias e a SEE/MG organizou o ensino remoto em três frentes, quais sejam: Plano de Estudo Tutorado (PET); Aplicativo digital “Conexão Escola”; e, Programa de TV “Se Liga na Educação”. O PET consiste em apostilas mensais com atividades e orientações de estudos, considerando as habilidades e objetos de aprendizagem de cada ano de escolaridade. Seu conteúdo foi construído de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As orientações da SEE-MG estabeleceram que a Unidade Escolar seria responsável, juntamente com as Superintendências Regionais de Educação (SRE), por garantir a entrega, a realização e a devolução dos PET pelo estudante, bem como o registro do acompanhamento das atividades escolares realizadas por ele. O Aplicativo digital “Conexão Escola” foi um aplicativo para celular e também na versão web, criado para ser mais uma forma de acesso ao PET e às aulas

da TV Rede Minas, além de possuir um chat para contato entre alunos (as) e professores (as). O programa “Se Liga na Educação” era transmitido pelo canal de televisão Rede Minas, de segunda à sexta-feira, das 07:00 às 12:30, por antena parabólica que capta o sinal via satélite ou por duas empresas de canais a cabo. As aulas também estão disponíveis no YouTube, através do canal Rede Minas, no site e aplicativo da Rede Minas e no aplicativo Conexão Escola. Apresentado por docentes da rede pública estadual e da Escola de Formação de Minas Gerais, o programa

privilegia conteúdos em que, historicamente, os alunos apresentam mais dificuldades. As aulas eram organizadas por ano de escolaridade e áreas de conhecimento (MINAS GERAIS, 2020), com duração de 20 minutos cada. Nota-se no REANP uma significativa aposta na tecnologia como forma de assegurar o direito à educação, implementar novas práticas pedagógicas e possibilitar novos modos de comunicação e acesso à informação em qualquer espaço-tempo. Esses instrumentos são formulados como forma de induzir o comportamento dos atores e, assim, os mecanismos de monitoramento, avaliação e comunicação previstos nessa política educacional visam a garantia de que seus objetivos fossem alcançados.

Concepções das avaliações em Minas Gerais

A avaliação se faz presente em todos os domínios da atividade humana. O “julgar”, o “comparar”, isto é, “o avaliar” faz parte de nosso cotidiano, “seja através das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia-a-dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões” (DALBEN, 2005, p.66). Em qualquer nível de ensino em que ocorra, a avaliação não existe e não opera por si mesma; está sempre a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, ou seja, é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino, como afirma Caldeira (2000, p.122): A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma, está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está

dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (CALDEIRA, 2000, p. 122). Essa ideia de que avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade nos faz compreender que há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo de ensinar e de aprender que acontece na prática pedagógica na qual a avaliação se inscreve. Nessa perspectiva, descrevemos os tipos de avaliação existentes no Estado de Minas Gerais que fizeram parte desta pesquisa.

Avaliações Complementares

As Avaliações Complementares (AC) são as avaliações produzidas pelos docentes da própria instituição de ensino. Refere-se a uma avaliação da aprendizagem, onde a mesma é realizada internamente pela escola e seus professores, permitindo diagnosticar a situação de cada turma e estudante, acompanhar e intervir no processo educativo ao longo do ciclo. Em outras palavras, a AC da aprendizagem permite tomar as devidas providências para que os alunos progridam antes de terminarem um ciclo de escolarização (BLASIS et al., 2013). Quanto à abrangência dos resultados, a AC é conhecida como avaliações de pequena escala, podendo ser aplicadas com uma parte limitada de estudantes que compõem o sistema educacional, por exemplo, uma classe. A avaliação pode ser classificada em diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica serve como um diagnóstico dos conhecimentos que o aluno possui sobre determinado assunto, podendo ser utilizada para compreender quais são as dificuldades do estudante, enquanto que a formativa fornece indicativos individualizados do que precisa ser feito ou modificado para que o aluno alcance o desempenho esperado a partir de feedbacks dos professores, dos pares ou auto avaliações (BLOOM et al., 1983). Sendo assim, a avaliação da aprendizagem implica em um contínuo processo de reflexão sobre a prática cotidiana, fazendo-se necessário observar seus avanços e planejar intervenções em função das necessidades de aprendizagem do educando.

Avaliações Internas (AI) - Diagnósticas/Trimestrais (SIMAVE)

O SIMAVE é uma política pública da Secretaria Estadual de Educação – SEE-MG e tem o propósito de fomentar mudanças em busca da melhoria da qualidade e equidade da educação (SIMAVE, 2020). Sua função é desenvolver programas de avaliação integrados, cujos resultados se convertessem em ações nas

escolas, entre os professores, no intuito de promover a melhoria do ensino. De acordo com o site oficial SIMAVE, as avaliações internas do governo mineiro, as quais são elaboradas, gerenciadas e validadas pela equipe da SEE-MG e denominadas de Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem, e que na presente pesquisa são denominadas como “Avaliações Internas”, buscam qualificar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem individualmente, ao longo do ano letivo. Elas apresentam um caráter formativo e encontram-se divididas em duas categorias: Diagnóstica e Trimestrais. As avaliações Diagnósticas são realizadas no início do ano letivo, com o objetivo principal de verificar o conhecimento prévio dos estudantes, permitindo aos professores e especialistas revisar o planejamento e adequar as estratégias de ensino às necessidades das turmas e dos estudantes. Já as avaliações trimestrais (formativas) são realizadas ao longo do processo de ensino e buscam fornecer orientações ao professor para verificarem se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos estudantes, podendo interferir no que pode estar comprometendo a aprendizagem. Nesse sentido, seu objetivo é acompanhar a aprendizagem, identificando os sucessos e as dificuldades desse processo de desenvolvimento, para que novas orientações e/ou intervenções sejam feitas.

Avaliação externa - Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

As avaliações externas, realizadas por agente externo à escola, são uma ferramenta que fornece elementos para a formulação e o monitoramento de políticas públicas, bem como o redirecionamento de práticas pedagógicas.

O SAEB tem como objetivo oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas em nível federal, contribuindo para a ampliação da qualidade do ensino brasileiro, se apresentando como um compilado de avaliações aplicadas para diferentes públicos-alvo (BRASIL, 2010). O SAEB utiliza dois tipos de instrumentos, sendo primeiro testes cognitivos, a serem aplicados aos alunos dos respectivos anos avaliados. Contemplam as áreas do conhecimento Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MT). Adicionalmente, coletam informações sobre fatores socioeconômicos e de contexto que podem auxiliar a compreender o desempenho nos testes. Estas avaliações têm, por um lado, o objetivo

de mensurar habilidades cognitivas dos estudantes em conteúdos pertinentes às áreas de Língua Portuguesa e Matemática e por outro lado, o objetivo de oferecer um indicativo sobre a possível qualidade de ensino, que é ministrado nas escolas, subsidiando, desta forma, tomadas de decisão da gestão escolar (BRASIL, 2010). Em 2019, uma amostra de estudantes do 9º ano do ensino fundamental de toda a rede estadual também realizou provas de Ciências da Natureza (CN) e Ciências Humanas (CH) e questionários (Impressos e Eletrônicos), a serem aplicados aos alunos, professores, diretores, secretários estaduais e municipais de Educação.

Avaliações nas escolas do campo

A educação do campo comporta uma visão social, política, econômica, cultural que traz uma compreensão distinta do território, seus povos e sua relação com a cidade e com o papel da educação neste espaço. Rompe com a visão que entende o campo como lugar de atraso e, conseqüentemente, de sua população como sendo atrasada e preguiçosa. Esse tipo de educação combate o imaginário de que, para viver na roça, não há necessidade de amplos conhecimentos socializados pela escola. Para pensar em formas de avaliar, precisamos antes de qualquer coisa pensar em quem é que vai avaliar, o que e como avaliar e com qual objetivo. Contudo, conforme mencionado por Da Silva, Bezerra e Ferrante (2013), a avaliação é inerente ao processo de ensino

e aprendizagem e deve fazer parte do projeto pedagógico da escola, e discutido coletivamente. Apesar de todos os setores da sociedade valorizarem e exigirem a educação, todavia, não se observa, na mesma medida, um questionamento sobre os objetivos da mesma. A E. E. Esperança, por exemplo, atende uma comunidade rural com economia baseada na agricultura familiar, que gera rendas módicas às famílias. Mais de 50% dos chefes familiares são consumidores diários de bebidas alcoólicas, o que torna o alcoolismo um grave problema local. O território escolar é carente de recursos capazes de estimular os jovens a uma cultura diversificada. A comunidade conta com um Programa Saúde Família (PSF) com atendimento médico apenas uma vez na semana. Observa-se ausência de uma biblioteca pública com internet capaz de acolher os alunos para pesquisas e trabalhos

escolares. Alguns estudantes trabalham no campo para ajudar a família e chegam na escola muito cansados e as vezes sem ter feito nenhuma refeição, prejudicando o aprendizado. Também não há acesso público à internet. Por se tratar de uma comunidade rural, sem uma infraestrutura física e tecnológica adequadas, os usuários se conectam à internet apenas na escola e uma porcentagem mínima de estudantes têm acesso privado por meio de operadoras de celulares (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019). Todo esse contexto acarreta dificuldades financeiras, falta de emprego e de infraestrutura, saúde precária, falta de alimentação adequada e impacta no processo de ensino aprendizagem de maneira negativa. Em suma, as instituições escolares lidam com uma realidade social complexa, que envolve graves questões sociais, impactando negativamente a dinâmica escolar. Isso dificulta o processo de ensino-aprendizagem na medida em que muito tempo se gasta buscando soluções desses problemas em detrimento do trabalho com conteúdo dos currículos escolares (DE CARVALHO, 2011).

Metodologia

A pesquisa em questão caracteriza-se como qualitativa, uma vez que, segundo Denzin e Lincoln (2006), envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam os objetos de pesquisa em seus cenários naturais. A pesquisa caracteriza-se, também, como sendo exploratória, tendo em vista que nos permitiu uma exploração inicial com o problema investigado (GIL, 2007). Para mais, apresenta-se como estudo de caso, tendo em vista que, conforme apontado Gil (2007), centraliza-se na compreensão da dinâmica do contexto real e envolve-se num estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento. o presente trabalho buscou reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno em um cenário específico – a E.E. Esperança. O caso estudado refere-se especificamente à Escola Esperança. Ao que se refere à natureza das fontes se apresenta como pesquisa de campo, pois acontece no local onde o fenômeno ocorre, necessitando visitas do pesquisador para reunir o máximo de informações possíveis (GONÇALVES, 2001 apud FERREIRA; CARDOSO, 2019). O cenário refere-se a uma escola estadual

pública localizada no campo, em um município rural de MG. A escolha por esta escola deve-se por ser caracterizada como escola do campo, e por ser local de trabalho de uma das autoras deste texto, há mais de 13 anos. Os sujeitos da pesquisa, aqui nomeados com pseudônimos, foram oito professores e uma supervisora do 1º ano do Ensino Médio da escola. O levantamento do perfil e caracterização dos indivíduos foi realizado por meio de um questionário, onde obtivemos resposta de oito professores e uma supervisora. Como técnica de coleta de dados, utilizamos o Grupo Focal (GF), tendo em vista que esta nos permite a obtenção de diferentes perspectivas sobre uma mesma questão, permitindo assim, como apontado por Gatti (2005), a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. Uma vez que utilizamos o GF como técnica de coleta de dados, o roteiro semiestruturado foi o nosso instrumento. O convite para a participação no GF foi remetido aos partícipes da pesquisa via e-mail institucional e o contato com eles para aplicação ocorreu de maneira virtual, através da plataforma Google Meet, garantindo a segurança de todos,

obedecendo protocolos estabelecidos no que se referia ao distanciamento social devido à pandemia da COVID-19. Em seguida foi realizada a transcrição da entrevista do GF para posterior análise, utilizando-se a gravação do recurso virtual (Google Meet). Como análise de dados, optamos por utilizar a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2004), tendo em vista que esse tipo de análise nos permite trabalhar com a criação de categorias, as quais buscaram responder os objetivos específicos propostos nesta pesquisa.

Resultados e Discussão

Esta seção apresenta e discute o recorte dos dados coletados por meio da análise do Grupo Focal. Optamos por apresentar as análises por meio de categorias, a fim de que o leitor tenha uma melhor compreensão referente aos dados obtidos.

Avaliações aplicadas durante o ensino remoto

Questionamos os sujeitos se eles concordavam com as avaliações aplicadas durante o ensino remoto, e se elas cumpriam de fato o objetivo proposto. Vejamos a seguir a resposta das professoras Violeta e Jasmin: Violeta: Todos os anos a gente se senta, a gente conversa sobre essas avaliações. Antes do ensino remoto a gente já discordava dos termos de como as avaliações eram elaboradas. As avaliações elas realmente não condizem com a realidade dos alunos, são avaliações elaboradas para alunos de capital ou de uma escola mais desenvolvida.

Jasmin: Foi desigual, né. Acredito que até muito excludente. Vem uma avaliação pronta, né, quem elabora tá lá em cima, não tem muita noção talvez do que acontece aqui na ponta, das dificuldades, do desenvolvimento. Porque quando somos nós professores que elaboramos essa avaliação para os nossos alunos, a gente sabe o que a gente pode elaborar, o que a gente trabalhou para poder elaborar e muitas vezes essas avaliações vêm abordando conteúdos que talvez nem tenham sido trabalhados ainda por várias questões.

De acordo com as falas de Violeta e Jasmin, percebe-se que ambas apontam que as avaliações externas não são equitativas, isto é, o que estava sendo aplicado, não estava condizente com a realidade do aluno, o que resultava em uma “desigualdade”. Sobre isso, Lopes, Xavier e Silva (2020) desenvolveram um estudo cujo objetivo foi justamente comparar o rendimento escolar dos alunos que residem nas áreas rural e urbana de uma escola pública do Piauí. Os resultados confirmam a fala dos professores supracitados, apontando que os alunos que residem em área rural possuem um menor rendimento comparado aos alunos da área urbana. Os autores concluíram que esta variação estaria ligada a aspectos sociais e escolares em diferentes níveis: de aluno, de turma e de escola. De acordo com os dados analisados, eles apontam que tal desigualdade pode estar relacionada à escolaridade dos pais e, consequentemente, à dificuldade de acompanhamento das atividades escolares dos filhos, a renda da família, entre outros. Além disso, os professores apontaram outros tipos de problema, conforme a fala do professor Crisântemo, que segue: Crisântemo: A questão da avaliação, do professor com o aluno e tudo, o que houve muita cobrança desnecessária de preenchimento de papel, o tempo toda a gente passou preenchendo papel para entregar a escola e discutia-se muito pouco a situação do aluno, qual o nosso contato com o aluno, qual a nossa ação com o estudante para poder passar o conteúdo para depois avaliar. A preocupação era preencher dados,

fornecer dados ao governo, preocupou com números. A preocupação com o estudante não foi o centro da política educacional. Conforme apontado por Crisântemo, o governo preocupou-se mais com números do que se o aluno estava de fato aprendendo. Sobre esse assunto, alguns trabalhos (OLIVEIRA; VIEIRA; AUGUSTO, 2014; QUIRINO, 2020; RUFATO, 2021; ANDRADE, 2022) nos revelam que essa cobrança vem de diversos pontos, como por exemplo, cobrança de notas dos alunos, pois se eles forem reprovados a escola é que sofre com os maus resultados, a cobrança psicológica, que causa transtorno de ansiedade, depressão, tanto nos alunos e, principalmente nos professores (RUFATO, 2021). A cobrança de notas refere-se ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que segundo documentos oficiais do governo, a intenção do IDEB é

“ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas do Brasil” (BRASIL, 2008, p. 4). No Brasil, por exemplo, teve-se como meta alcançar a média 6/10 do IDEB, para todas as escolas, até o ano de 2022. Desta forma, o governo vem desenvolvendo e implementando programas de modo a auxiliar na melhoria da qualidade da escola básica. Os resultados da Prova Brasil passaram a ser amplamente divulgados e, atualmente, o IDEB é o principal indicador adotado pelo Governo Federal para traçar metas educacionais a serem alcançadas por escolas e redes estaduais e municipais. A ideia central do sistema de metas foi obter um maior comprometimento das redes e escolas, com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais. Duarte e Gama (2015) mencionam que o potencial avaliativo do IDEB está relacionado, com maior vigor, ao desempenho do professor em sala de aula, e não na organização da escola em si. As escolas estão se preparando para a Prova Brasil e alterando seu trabalho buscando uma melhor nota no IDEB, o que de acordo com os autores, torna-se um equívoco, pois o trabalho escolar tem que ser realizado visando o desenvolvimento dos alunos e não a melhora de uma nota externa. A maioria dos docentes entrevistados considera a avaliação externa importante para diagnosticar a situação educacional dos sistemas de ensino, no entanto, apontam aspectos da avaliação externa que consideram limitantes, como o desconhecimento da concretude escolar, pois os índices não mostram com exatidão a realidade de cada instituição escolar; a produção de rankings entre as escolas, a pressão por resultados, que traz sérios impactos ao currículo e à autonomia do

professor, mediante a adoção de aulas prontas e materiais didáticos elaborados por outros profissionais; entre outros (NOVAES, 2014). Por isso, alguns professores, como Crisântemo mencionam: Crisântemo: Quanto ao uso da avaliação nesse período, eu coloco que realmente não podia ser avaliado o que não é trabalhado. Foi proposto e foi decidido que havia sido trabalhado e que devia ser avaliado, mas tudo muito de cima pra baixo, a gente não participou do processo, nem nós enquanto trabalhadores da educação, nem as famílias e nem os estudantes. Era uma coisa que já estava pronto e a gente apenas referendou.

Quando o professor Crisântemo coloca que “era uma coisa que já estava pronto e a gente apenas referendou”, notamos que o sistema de ensino é considerado como autoritário, ou seja, você só executa. Sobre isso, Freire (2018) aponta que quando os educadores são tratados dessa forma, como “marionetes”, os professores acabam se sentindo oprimidos, pois de certa forma, eles são controlados. Em relação às avaliações executadas durante o período pandêmico, por exemplo, os professores não tiveram o direito de expor opiniões sobre o que ser abordado, elas simplesmente chegaram prontas e eles corrigiam. Crisântemo ainda complementa: Crisântemo: A gente tinha que informar o que estava sendo feito dia-a-dia, mas não havia uma preocupação do sistema educacional com o aluno, ele não era o centro do nosso retorno. O nosso retorno é números, ele é dados. Mandeí mensagem, posteí, tem uma plataforma, por exemplo, que todo dia a gente postava lá, um tal de conexão escola. Se alguém teve um retorno aí, vai ganhar um prêmio, eu nunca vi nada lá, nunca veio nada de volta, porque o menino não tinha como acessar, a gente mandava os recados, os vídeos, os textos, as atividades, mas ninguém via, são necessárias, mas para o sistema eu era um professor eficiente, eu não tinha nenhuma falta lá, então se eu trabalhei, se eu posteí, se eu executeí, então vem a avaliação, aí o retorno é o número, mas o aluno em si, a não ser aquele papel da avaliação que ele pegou, preencheu, respondeu, ele não teve mais nada a não ser isso, é nesse sentido que eu falo, muito informal do ponto de vista de realidade concreta.

Dando continuidade, e aproveitando a fala do professor acima, questionamos os sujeitos se eles tinham alguma ideia de como esse diálogo entre o governo e os professores, ou até mesmo os professores e alunos poderia acontecer, e se existe, na opinião deles, alguma possibilidade de isso ser realizado. Sobre isso,

trazemos as seguintes falas: Alison: Eu penso que deveria ter uma ligação maior entre as pessoas que elaboram as provas com a realidade dos professores, porque o que eu observo é que as pessoas que estão trabalhando, nós que somos professores, que estamos na linha de frente, nós não somos ouvidos. O pior, quando a gente reclama que a gente é ouvido, o que mais ocorre é que eles colocam a gente pra fazer reuniões intermináveis, não para nos ouvir, pra que o professor chega um momento que desista.

Jasmin: Essas avaliações de forma geral, não respeitou o ritmo, eles falam tanto com a gente de respeitar o ritmo do aluno e eles não respeitam esse ritmo no momento em que eles vão ser avaliados.

Então, assim, tem um discurso, antes e depois, a ação é totalmente diferente do discurso. Então a gente, nós não temos autonomia, a gente tem que simplesmente seguir as orientações, as ordens como os colegas colocaram. O governo poderia ter investido para gente poder chegar mais até do nosso aluno e isso não foi, né.

Delfino: Na verdade o que a gente observa é que a educação mesmo antes do remoto, eu vejo que é um sistema adestrador sabe. Então pra que nós tenhamos resultados, êxitos, da forma que seria o ideal pra nossa sociedade né, no caso, sociedade brasileira, nós teríamos que ter uma mudança muito grande né. Vamos para o remoto, só para dar um exemplo, foram propostos as apostilas, elas já vinham prontas. Inclusive eu fiz algumas observações, não sei se os demais colegas concordam, que a linguagem da apostila, ela fica muito aquém, acima da nossa realidade dos nossos alunos e aí tem a questão também do acesso né que já foi dito, nós temos colegas aqui, vira e mexe nós temos essa dificuldade até de conexão internet. De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a BNCC “deve nortear os currículos dos sistemas e redes de Ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.” Ainda sobre a BNCC, Leher (2021) aponta que uma das principais críticas a esse documento se refere à sua racionalidade utilitarista, imposta pela lógica das competências, que pretende atender às exigências das avaliações externas internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Conforme posto por Ostermann e Rezende (2021, p.1383), a BNCC refere-se a um documento voltado para uma “racionalidade utilitarista, imposta pela lógica das competências, que segue os moldes das avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)”. As instituições, portanto, passam a formar cidadãos para o mercado de trabalho, para o mundo produtivo, pois a racionalidade utilitarista citada pelos autores é guiada pela teoria do capital humano, que não

se preocupa tanto com o conhecimento, e sim com a produção e com o mercado. Os sujeitos da pesquisa aproveitaram para abordar a questão do prêmio Escola Transformação. Segundo o site Agência Minas (2023), essa iniciativa do Governo de Minas, por meio da Secretaria de Estado de Educação de Minas

Gerais (SEE/MG), tem por finalidade destacar publicamente práticas e experiências bem-sucedidas nas escolas estaduais, contribuindo para aprimorar a qualidade do ensino. A premiação é destinada às instituições que se destacaram positivamente em participação, desempenho e fluxo escolar nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, além do ensino médio. Durante o período pandêmico, essa premiação foi destinada as escolas que se destacassem com a entrega e lançamento dos PETs. Sobre isso, os participantes colocam: Jasmim: Esse Prêmio ele foi baseado nas questões da entrega, justamente dessas entregas né, desse trabalho, um dos motivos da gente fazer a busca ativa pra estimular a entrega das atividades. Uma avaliação que a escola entrou foi essa né, do recebimento e outra foi do acesso dos professores ao sistema criado, que é o conexão escola. Esse conexão escola, ele o professor tinha que entrar todos os horários dele, todos os dias ele tinha que tá ali, online, aguardando se entrava algum aluno pra poder conversar; ali ele postava vídeos; postava textos, postava atividades; então, a escola ela foi premiada nesses dois quesitos aí né; do acesso a plataforma e das devolutivas das atividades. Rosa: Aí essas avaliações, elas teriam um verdadeiro objetivo se todos os alunos tivessem as mesmas oportunidades de aprendizagem. Aí sim ela teria o objetivo sim de diagnosticar as habilidades acertadas e as habilidades que eles estavam errando; desde que todos os alunos tivessem as mesmas oportunidades de aprendizagem. A gente vê uma escola aqui da cidade com nota sete; oito, aparece àquela escola lá longe que o menino não tem acesso á internet, tem que levantar cinco horas da manhã, que os pais não sabem ler e nem escrever né; sendo avaliados da mesma forma daquele aluno que teve acesso; teve todos os meios para aprender né. Então é uma avaliação, é uma realidade discrepante né; uma avaliação que lógico ela tem sim um objetivo sim, mas desde que todos os alunos tivessem as mesmas oportunidades. Em relação a premiação, a Escola Esperança, cenário da pesquisa, recebeu o prêmio de R\$ 100.000,00, porque ela conseguiu fazer a entrega de quase 100% dos PETs. Contudo, vale ressaltar que foi avaliada apenas a entrega, e não a aprendizagem em si. Ademais, todos os participantes do grupo focal foram unânimes em afirmar que as avaliações ocorrem

muitas das vezes de forma engessada, ou seja, o governo não considera, não dialoga com os professores e demais gestores para saberem as particularidades locais ou regionais de cada escola, de cada município. Leite e Fernandes (2010) salientam a notória falta de autonomia

dos docentes na definição das propostas, o que gera muita angústia, sofrimento e frustração com a docência na realização do trabalho na escola.

Fatores que influenciam nos resultados das avaliações

Posteriormente, os sujeitos discutiram sobre os fatores que influenciavam nos resultados das avaliações durante todo o ensino remoto. Os professores relataram o seguinte:

Violeta: Eu vejo além de todos esses fatores de desigualdade de acesso a tecnologia, nós temos um problema seríssimo que é a estrutura familiar. Eu acho que tudo se baseia na estrutura familiar.

Jasmim: Eu acho que pode entrar mais um ponto aí, a maioria dos nossos alunos, eles saem da escola e vão ainda trabalhar. Eles não têm tempo nem para fazer atividades que leva pra casa pra retornar, é uma pesquisa. Eles chegam da escola meio dia; almoça correndo e vai às vezes já tá ali ou vai trabalhar em casa mesmo né, ou no rural serviço para ajudar na renda familiar. São famílias né carentes e que essa renda ela é necessária pra ajudar no sustento da casa. De acordo com Assis, Constantino e Avanci (2010), a família é vista como o primeiro espaço de socialização dos indivíduos, sendo ela indispensável no processo de desenvolvimento e de proteção integral das crianças e dos adolescentes. A instituição familiar é responsável pelo aporte afetivo e pela construção dos valores éticos sobre os quais os laços de solidariedade começam a ser absorvidos e aprofundados. Simioni e Santos (2020) ressaltam que os benefícios resultantes da relação de cooperação entre a família e a escola vão muito além da melhora no desempenho do estudante. Afeta, também, o trabalho do professor, fazendo com que os pais compreendam o esforço do profissional e percebam qual o papel e qual a melhor maneira de desempenhá-lo, facilitando o trabalho desse educador. Assim, há uma melhora na comunicação entre as partes. Para mais, os autores complementam que para se ter um crescimento do aluno é necessário que ambas as instituições caminhem juntas para alcançar os objetivos pretendidos, tendo os mesmos princípios e critérios. Assim, o estudante

será capaz de desenvolver, além do cognitivo, o emocional, a comunicação e a cooperação, elementos essenciais para o convívio em sociedade. Diante dos resultados encontrados, reforça-se a necessidade de políticas públicas que reduzam as

diferenças educacionais, dada a importância da educação para o bem-estar dos indivíduos. De acordo com Oliveira, Peres e Azevedo (2021), a família e a escola precisam criar, através da educação, uma força para superar as suas dificuldades, construindo uma identidade própria e coletiva, atuando juntas como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do educando. Contudo, diante das dificuldades encontradas pela escola, surgiu o Projeto “Conhecer para Compreender”, como uma das soluções possíveis encontradas pela E. E. Esperança para o acompanhamento familiar dos alunos. O Projeto em questão buscou como objetivos: realizar visitas domiciliares para conhecer as comunidades que pertencem à Escola Esperança; promover a escuta e o diálogo com os estudantes e suas famílias nas visitas, oportunizando-os compartilhar suas questões; e identificar situações vulneráveis dos alunos e seus familiares. Identificamos, portanto, que o “projeto Conhecer para compreender” foi um ponto positivo durante o ensino remoto. O projeto em questão foi desenvolvido pela equipe pedagógica da escola, por meio do qual foi possível uma aproximação mais eficiente dos servidores da instituição aos estudantes e familiares. Diante do exposto, percebemos que são incontestáveis os problemas sociais que o mundo passou e ainda passa em decorrência da pandemia da COVID-19, no entanto, é inegável o quanto ajudou o Brasil a tirar a venda dos olhos quanto à precariedade da educação em todos os níveis de ensino (SOUZA et al., 2021), e do quanto ainda precisamos progredir neste sentido, muito do que podemos ver nos nossos dados.

Considerações Finais

Este estudo possibilitou apontar que o SIMAVE, de acordo com as percepções dos professores e supervisor pedagógico, demonstra certa preocupação apenas com o quantitativo e não com a qualidade do ensino. Não existe, de fato,

uma preocupação em querer valorizar os saberes trazidos pelos discentes e o ritmo de aprendizagem dos alunos. Percebemos que vários fatores, como por exemplo: as desigualdades, violência doméstica, trabalho precoce, ausência de base familiar, baixa renda e um ensino conteudista imposto pelo sistema, onde professores e supervisores são “obrigados” a cumprir visando metas estabelecidas pela Secretaria

Estadual de Educação, são engessadas. Esses fatores, dentre tantos outros, dificultam o alcance a resultados satisfatórios e uma educação de qualidade e provocam grande impacto em relação às Avaliações Complementares e Avaliações Internas. Ao cumprir apenas com o conteúdo programático o aluno passa a não ter sua realidade contextualizada, e, portanto, ele vê na escola uma realidade distante da sua, facilitando o seu afastamento da escola, especialmente durante o período pandêmico. Em suma, nota-se um sistema avaliativo que não considera as especificidades do campo. Por isso, esta pesquisa parece-nos oportuna, para alertar sobre a extrema necessidade de entendermos que, para avaliar não há uma fórmula ideal e que avaliar é, ou pelo menos precisa ser, um processo que se consolida em uma relação dialética entre todos os envolvidos no processo (docentes, discentes, instâncias superiores), buscando excluir a mecanicidade do saber e a avaliação para fazer apenas medições. É preciso reavaliar constantemente as estratégias estabelecidas e os resultados, garantindo a real qualidade e a efetividade do processo de ensino/aprendizagem, levando em consideração as particularidades de cada escola e dos alunos que a ela frequentam.

Referências

- ANDRADE, L. S. et al. Burnout e estressores ocupacionais durante a pandemia do Covid-19: avaliação de professores da educação básica. 2022.
- ASSIS, S. G. et al. Impactos da violência na escola: um diálogo com professores. Editora Fiocruz, 2023.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Edição Revista e Atualizada. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BLASIS, E. et al. Avaliação e Aprendizagem: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. 2013.
- BLOOM, B.; HASTINGS, T.; MADAUS, G. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BRASIL. Alfabetiza. Censo Escolar. 2008.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Guia de elaboração e revisão de itens. Brasília, 2010. v. 1, 19 p. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em 15 de Maio de 2021.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20>. Acesso em: 29 de dezembro de 2023.
- BRASIL. Resolução 7 de 2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010.
- CALDEIRA, A. M. Ressignificando a avaliação escolar. In: CALDEIRA, Anna M. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte.
- CARVALHO, S. B. P.; MOURA, M. G. C. As experiências e os desafios dos professores de escolas públicas estaduais no início da pandemia do COVID-19. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, v. 10, n. 10, pag. e496101019292-e496101019292, 2021.

- DA SILVA, S.; DOS SANTOS BEZERRA, M. C.; FERRANTE, V. L. S. B. A avaliação escolar na perspectiva da educação do campo: modelos em conflito. *Cadernos da Pedagogia*, v. 6, n. 12, 2013.
- DALBEN, Â. I. L. F. Avaliação sistêmica. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 11, n. 65, p. 74-80, 2005.
- DE CARVALHO, S. W. et al. O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: a percepção dos profissionais das escolas públicas estaduais de Belo Horizonte. *Educação em Foco*, v. 14, n. 18, p. 97-121, 2011.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. *Artmed*, 2006.
- DUARTE, A. B.; GAMA, M. E. R. Sistema de avaliação da educação básica: potencialidades, problemas e desafios. *Eventos Pedagógicos*, v. 6, n. 1, p. 115-129, 2015.
- FERREIRA, L. F.; CARDOSO, A. L. O conhecimento dos professores de educação física do município de Turvo/SC acerca das tendências pedagógicas críticas. *Kinesis*, v. 37, 2019.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, p.157, 1967.
- FREIRE, P. *Pedagogia da libertação em Paulo Freire*. Editora Paz e Terra, 2018.
- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2007.
- GONÇALVES, E. P. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.
- GONÇALVES, G. I.; COSTA, R. L. Ensino remoto no período da pandemia de covid-19: percepções de estudantes de ensino fundamental. *Teoria e prática da educação*, v.25, n.1, p.24- 41, 2022.
- GONÇALVES, L. F. A. et al. As políticas públicas de avaliação em larga escala no Brasil diante da pandemia de Covid-19. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, v. 7, n. 3, p. 65-76, 2020.
- GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. DE S. M.; FONSECA, R. G. P. Impacto da pandemia do covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. *Teoria e prática da educação*, v.23, n.3, p.150-170, 2021.
- LEHER, R. Apresentação na mesa redonda: Legitimação dos saberes e políticas de docência frente aos movimentos neoconservadores e ao retrocesso democrático. In: *Encontro Nacional de pesquisa em Educação em Ciências*, XIII, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tXSVajBhZyE>. Acesso em: 02 de Janeiro de 2024.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos. *Educação*. Porto Alegre, p. 198-204, 2010.
- LOPES, S. G.; XAVIER, I. M. C.; SILVA, A. L. S. Rendimento escolar: um estudo comparativo entre alunos da área urbana e da área rural em uma escola pública do Piauí. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 28, p. 962-981, 2020.
- MINAS GERAIS, Escola Estadual Sul América. *Projeto Político Pedagógico*. Novo Cruzeiro, p.120, 2019.
- MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. O Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, no uso de suas atribuições, vem, a público, esclarecer e orientar a reorganização das atividades escolares do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, devido à pandemia COVID-19.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. SIMAVE: 2019. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, vol. 1-3, 2019. Juiz de Fora. Conteúdo: *Revista do Sistema*. ISSN 1983-0157. Disponível em: <<http://simave.educacao.mg.gov.br/#!/colecoes>>. Acesso em: 05 fev. 2021.
- MONTEIRO, E. C. EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE (PB). In: *Congresso Nacional de Educação (CONEDU)–Educação com (re) Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos*, VII. 2020. p. 1-12.
- NOVAES, L. C. Os impactos da avaliação externa sobre o trabalho de professores na rede estadual paulista. *Roteiro*, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 283-310, jul./dez. 2014.
- OLIVEIRA, C. P.; PERES, J. O.; DE AZEVEDO, G. X. Parceria entre escola e família no desenvolvimento do aluno durante a pandemia de COVID19. *REEDUC-Revista de Estudos em Educação* (2675-4681), v. 7, n. 1, p. 70-86, 2021.
- OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F.; AUGUSTO, M. H. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. *Linhas críticas*, v. 43, pág. 529-548, 2014.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 38, n. 3, p. 1381-1387, 2021.

QUIRINO, V. L. Ensino Remoto: alguns desafios presentes para os professores da educação básica. *EDUCAÇÃO COMO (RE) EXISTÊNCIA: MUDANÇAS, CONSCIENTIZAÇÃO E CONHECIMENTO*, v. 7, p. 1-8, 2020.

RIBEIRO, F. S.; SOUZA, E. S. Emergency remote teaching in times of a pandemic: Reality X Utopia. *Research, society and development*, [S. l.], v. 11, n. 9, e8211931666, 2022.

RUFATO, J. A. Práticas docentes na educação básica em tempos de covid-19: implicações para o processo de formação continuada e condições de trabalho no ensino remoto. 2021.

SIMIONI, G. A. R.; SANTOS, R. C. Estudo sobre a relação escola-família no Brasil contemporâneo. *Revista Científica Intellectus*, n. 59, 2020.

SOUZA, A. F.; MORAES, C. G.; SOUZA, M. C.; FRANCO, M. L.; OLIVEIRA, L. S. C.; COSTA, A. S. V.; SILVA, M. M.; POMPERMAYER, R. S. Acesso às tecnologias educacionais em instituições públicas: os desafios de inovar em tempos de pandemia no Brasil. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 10, e172101018502, 2021