

CLIMA ORGANIZACIONAL DE UMA ESCOLA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: o cotidiano de uma instituição pública

Ellen Rezende de Oliveira¹
Jussara Bueno de Paschoalino²

Resumo: Este artigo analisa as relações estabelecidas em uma escola municipal no espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro. A metodologia escolhida foi a qualitativa e os instrumentos de pesquisa foram as observações em campo, anotações do diário de bordo e as entrevistas semiestruturadas, realizadas com os membros da comunidade escolar. Os achados desta pesquisa revelaram como a localização espacial, os acessos, os aspectos físicos e sociais em que a escola estava inserida, bem como as relações que se efetivavam entre os sujeitos envolvidos no processo escolar e as relações de poder existentes no ambiente educacional, interferiam no funcionamento dela. Verificou-se que o clima escolar era agradável e ficou evidenciado que as relações estabelecidas se pautavam pelo respeito e, sobretudo, pela existência de troca de saberes entre os profissionais educacionais. No cotidiano da escola em questão, as relações estabelecidas com o poder e o conhecimento permitiram analisar as repercussões existentes na relação de aprendizagem de seus educandos, que obtiveram resultados expressivos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Palavras-chave: Localização da escola. Sujeitos da educação. Avaliação. Relações de poder.

ORGANIZATIONAL CLIMATE OF A SCHOOL IN THE CITY OF RIO DE JANEIRO: the daily life of a public institution

Abstract: This article analyzes the relationships established in a municipal school in the urban space of the city of Rio de Janeiro. The methodology chosen was qualitative and the research instruments were field observations, logbook notes and semi-structured interviews with members of the school community. The findings of this research revealed how the spatial location, access, physical and social aspects in which the school was inserted, as well as the relationships that took place between the subjects involved in the school process and the power relations existing in the educational environment, interfered in the functioning of it. So, it was found that the school climate was pleasant, and it was evidenced that the established relationships were guided by respect and, above all, by the existence of exchange of knowledge among educational professionals. In the daily life of the school in question, the relations established with power and knowledge allowed analyzing the repercussions existing in the learning relationship of its students, who obtained expressive results in the Basic Education Development Index - IDEB.

Keywords: School location. Subjects of education. Assessment. Power relations.

¹ Graduanda em Pedagogia e Secretária Escolar da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

² Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Doutorado Sanduíche pela Universidade do Porto. Pós-Doutorado pela Universidade Federal Fluminense. Pós-Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

CLIMA ORGANIZATIVO DE UNA ESCUELA EN LA CIUDAD DE RÍO DE JANEIRO: la vida cotidiana de una institución pública

Resumen: Este artículo analiza las relaciones establecidas en una escuela municipal en el espacio urbano de la ciudad de Río de Janeiro. La metodología elegida fue cualitativa y los instrumentos de investigación fueron observaciones de campo, notas de cuadernos de bitácora y entrevistas semiestructuradas con miembros de la comunidad escolar. Los hallazgos de esta investigación revelaron cómo la ubicación espacial, el acceso, los aspectos físicos y sociales en los que se insertaba la escuela, así como las relaciones que tenían lugar entre los sujetos involucrados en el proceso escolar y las relaciones de poder existentes en el entorno educativo, interferían en el funcionamiento del mismo. Se comprobó que el clima escolar era agradable y se evidenció que las relaciones establecidas estaban guiadas por el respeto y, sobre todo, por la existencia de intercambio de conocimientos entre los profesionales de la educación. En la vida cotidiana de la escuela en cuestión, las relaciones establecidas con el poder y el conocimiento permitieron analizar las repercusiones existentes en la relación de aprendizaje de sus estudiantes, quienes obtuvieron resultados expresivos en el Índice de Desarrollo de la Educación Básica - IDEB.

Palabras clave: Ubicación de la escuela. Asignaturas de educación. Evaluación. Relaciones de poder.

Introdução

A disciplina de Prática em Política e Administração Educacional do Curso de Pedagogia de uma Universidade Federal possibilitou adentrar o espaço de uma escola pública municipal na cidade do Rio de Janeiro e conhecer de perto suas relações estabelecidas. Nesse sentido, com o objetivo de compreender as relações que perpassavam o cotidiano da escola, a metodologia escolhida foi a abordagem qualitativa, que possibilita direcionar a realização do estudo que:

[...] trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (DESLANDES *et al*, 2001, p. 22).

Assim, as análises tecidas evidenciaram o trabalho realizado em uma escola municipal, situada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro e, conseqüentemente, permitiram analisar o clima organizacional dela, frente à realidade de desempenho, com o foco nas avaliações. Na pesquisa realizada, foram entrevistados os membros da comunidade escolar e, nos fragmentos apresentados, foram utilizados cognomes, que designaram a condição de

cada um no contexto da escola por ocasião do estudo. Dessa forma, o cuidado em relação ao anonimato dos participantes foi preservado.

No que concerne à pesquisa de campo, a interação das pesquisadoras com o contexto escolar estudado se deu de forma semanal, a partir da presença física, com encontros de uma vez por semana, durante o período compreendido entre abril e junho de 2019.

A análise dos dados levantados foi possível a partir de três entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com os diferentes segmentos da comunidade escolar e devidamente transcritas. Para constituição dessas entrevistas, utilizou-se a comunicação por escrito e, de forma individualizada, por meio da ferramenta digital do aplicativo de mensagens WhatsApp, para o agendamento prévio, que atendeu as agendas dos participantes.

Além disso, fundamentou-se teoricamente a partir de autores que pudessem dialogar com o campo educacional e que pudessem ter seus conceitos cotejados com a realidade observada. A fim de embasar sobre a avaliação institucional, foram estabelecidos diálogos com autores como Bonamino e Souza (2012) e Brandalise (2019). Além disso, ainda foi feita uma breve análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001).

No tocante aos aspectos da gestão escolar, seus desafios e suas possibilidades, autores como Paschoalino (2017), Souza (2007) e Tragtenberg (1985) foram essenciais para a escrita desta pesquisa. Já os autores Bulgræn (2010); Zago, Carvalho e Vilela (2011) foram importantes para estabelecer a relação entre a mediação do conhecimento, o clima escolar e a aprendizagem.

Além do mais, outros autores também contribuíram para este estudo, a saber, Carmo, Pacheco (2015); Deslandes (2001); Foucault (1979), entre outros.

Para melhor apresentação, esse texto foi organizado em quatro partes. Na primeira, se elucidou a caracterização da escola e de seu entorno, as formas de acesso, os tipos de fluxos e de transportes. Na segunda parte, optou-se por tratar das relações entre os sujeitos escolares, das relações de poder e das articulações empreendidas pela equipe gestora da instituição. Na terceira parte, analisou-se o processo de avaliação escolar e as repercussões da mediação do conhecimento dos estudantes por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. E, por fim, foram delineadas algumas considerações sobre o estudo realizado.

Caracterização da escola, sua singularidade e relações com o seu entorno

A escola municipal pesquisada se inseria no âmbito da rede municipal de ensino, na cidade do Rio de Janeiro, e atendia os estudantes da Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos) e do Ensino Fundamental – anos iniciais (do 1º ao 5º ano). O funcionamento da escola se dava em horário parcial, em dois turnos: o período da manhã, das 7h30 às 12h, e o período da tarde, das 12h30 às 17h.

A infraestrutura da escola funcionava em um prédio de dois andares, bem construído, com salas de aulas amplas e com ar-condicionado. Assim, analisar esses aspectos em relação aos espaços escolares foi importante para compreender as relações empreendidas no cotidiano, pois a seleção de cada ambiente demarcava perspectivas de educação diferenciadas.

É que o ambiente escolar deve ser um espaço projetado, edificado, organizado e vivido por grupos sociais no desenvolvimento de uma atividade específica: a educação. E esse espaço de vivências sociais e cognitivas está impregnado de signos, valores, memórias e relações afetivas que representam a segurança, o conforto, a maturação, mas também podem representar angústia, clausura, disciplina, controle e violência, incluindo a simbólica. (CARMO, PACHECO, 2015, p. 20).

Levando em consideração essa perspectiva e visando a uma educação de qualidade, o ambiente da referida escola se caracterizava de forma organizada, propiciando essas trocas de interações sociais entre os agentes escolares.

Em relação aos aspectos físicos da escola, existiam as seguintes dependências: seis (6) salas de aulas, sala de diretoria e secretaria em um mesmo ambiente, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), cozinha com refeitório, despensa, sala de leitura, banheiro dentro do prédio para os alunos, banheiros com chuveiro dentro da sala de diretoria/secretaria e fora do prédio para uso dos funcionários, além de possuir almoxarifados I e II, minipátio coberto e minipátio descoberto. Uma dessas seis salas de aulas citadas anteriormente e as dependências/vias eram adequadas aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Todas as salas de aula possuíam um projetor de multimídia, quadros brancos e murais. A unidade escolar não era contemplada com auditório, nem quadra e salas-ambiente.

Não havia ainda uma sala destinada exclusivamente aos professores. Eles utilizavam a secretaria e ainda a sala de leitura para planejamento e/ou repouso. Mais uma vez, a organização e a projeção desses espaços da unidade de ensino, para um determinado fim, podem ser percebidas. E apesar de não possuírem locais adequados a cada seleção de ambiente, existia um aparente conforto que possibilitava trocas, sobretudo, afetivas.

Nesse sentido, a escola pesquisada, apesar de pequena, possuía uma estrutura que, para além das relações interpessoais, atendia o Projeto Político Pedagógico vigente, que foi construído coletivamente. “Em relação à estrutura física da escola, as salas de aulas são bem amplas. O pátio que não é muito grande, mas as crianças brincam bastante. [...] O que sinto falta é de uma sala para os professores”. (PROFESSOR II, 2019).

A questão da falta de espaço também foi citada por outros agentes escolares: “Sobre a estrutura e o espaço, sempre achei pequeno, mas bem aconchegante”, disse um responsável por um aluno. Essa mesma perspectiva sobre o espaço também foi analisada pela diretora adjunta, que disse sentir muito não ter um espaço para salas-ambientes e um pátio maior:

É um espaço que a gente precisava que fosse um pouquinho maior, no sentido de ter um espaço para os professores, ter um espaço até mesmo para quando alguém fica doente [...] algum espaçozinho que a gente pudesse deixar a pessoa melhor, mais confortável e mais acomodada, enquanto não sai da escola [...] um espaço também que a gente sente falta é para apresentação [...] fica dependendo do tempo, se vai chover ou não [...] a gente separa o recreio, tem turmas que ficam separadas por conta de que o espaço é muito pequeno [...] as crianças ficam sem espaço para poder aproveitar melhor [...]. (DIRETORA ADJUNTA, 2019).

Ao compreender os espaços da escola e a respectiva organização, a partir da infraestrutura, foi possível constatar que os olhares e as reflexões cautelosas, por vezes divergentes, deixavam evidentes as mixagens entre a falta de espaço *versus* a oportunidade da aproximação e do aconchego.

Vale salientar que a escola possuía mobiliário suficiente e adequado para atender todos os envolvidos no processo de ensino: os professores, funcionários e alunos. As instalações eram antigas, porém recebiam manutenção periódicas. Assim, a realidade da escola se aproxima do conceito de Carmo e Pacheco (2015), quando a ambiência física e também do clima escolar proporcionam um conforto aos seus usuários, apesar de haver necessidades a serem feitas (CARMO; PACHECO, 2015).

Nesse mesmo raciocínio e, devido ao prédio ser tombado pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, não era possível realizar mudanças significativas. Essa afirmação foi ratificada pela funcionária da cozinha ao dizer que, se não fosse um prédio tombado, algumas áreas poderiam realizar melhorias: “Poderia ter melhorias nos banheiros, na cozinha e no refeitório”. (AGENTE PREPARADORA DE ALIMENTOS - APA, 2019).

Destaca-se que, mesmo com observações sobre algumas necessidades de adequações, a escola atendia bem ao corpo discente formado por 339 educandos, oriundos de comunidades como Vidigal e Rocinha, sendo 99% do total dos educandos oriundos dessa última região, conforme dados coletados na própria instituição. No momento da pesquisa, a escola possuía 12 turmas atendidas e os critérios adotados para a organização delas eram a faixa etária e o ano de escolaridade de cada criança.

A estrutura organizacional era composta por um total de 24 funcionários. Administrativamente era composta por um agente de administração, um secretário escolar e um agente de apoio à educação especial (AAEE). A equipe técnico-pedagógica era composta por três pessoas: uma diretora geral, uma diretora adjunta e uma coordenadora pedagógica. A equipe docente era formada por 18 professores, divididos nas categorias de: Professores II do Ensino Fundamental, PEF (Professores de Ensino Fundamental), Professores I de Educação Física, de Inglês e de Educação Artística, além de dois funcionários da cozinha e dois da limpeza. A cozinha ficava a cargo da Companhia Municipal de Limpeza Urbana – COMLURB e os funcionários eram empregados da administração indireta da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. A limpeza da escola era de responsabilidade de uma empresa terceirizada que, ultimamente, vinha atrasando os salários dos funcionários, fazendo com que houvesse falta desses profissionais e, sobretudo, deixando a escola desassistida.

Os setores e serviços oferecidos pela unidade escolar atendiam os educandos na faixa etária de 4 a 13 anos, que estudavam desde a educação infantil até o 5º ano. Além disso, oferecia uma sala de recursos que atendia no contraturno, exclusivamente, alunos com necessidades educacionais especiais e, ainda, alunos oriundos de outras unidades escolares que preenchessem os mesmos requisitos citados anteriormente.

Dessa forma, ficou evidenciada a influência dos espaços escolares nas relações estabelecidas na escola. Além disso, devido ao pequeno porte, a escola possuía um número

menor de estudantes, o que permitia uma aproximação maior entre eles e os profissionais da educação que lá trabalhavam no momento da pesquisa.

Se a lógica do interior da escola revelava muito sobre a organização, o entorno também apresentou elementos para análise. Pode-se dizer que a escola se localizava em um espaço urbano e que estava rodeada de outras escolas públicas e privadas, de hospital, rede viária, policiamento, locais de diversão e lazer. Além disso, espaços comerciais variados, como farmácia, bares e restaurantes, mercado e “vendinhas”, padaria, veterinária e *petshop*, hortifruti, empresas de ramo alimentício, casa de materiais de construção, bancos e igrejas.

Na área que circundava a escola, se manifestavam diferentes construções e habitações, contendo casas, apartamentos, escritórios, conjuntos de prédios comerciais, áreas verdes como o Parque Lage e o Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Portanto, situava-se na zona nobre da cidade.

Ao questionar sobre as relações que a escola estabelecia com o seu entorno, os professores disseram que essas relações poderiam melhorar. Vale salientar que o público atendido, em maior parte, era oriundo da Rocinha e que os estudantes tinham que se deslocar para chegar às imediações da escola. Esse aspecto dificultava a presença da comunidade escolar de forma mais assídua no espaço educacional.

Ainda em relação ao entorno, um aspecto citado foi a questão do Hospital da Lagoa, que não atendia mais às emergências, deixando a escola desassistida. Dessa maneira, quando uma criança se machucava na escola, era uma ação comum levá-la diretamente ao Hospital Miguel Couto, na Gávea.

No entorno da escola, nós temos o hospital, que eu adoraria que voltasse a atender [...] as crianças quando eram machucadas na escola [...] agora não atende mais e eu lamento profundamente [...] Eu ainda acho que faltaria incrementar mais em volta da escola, mas [...] é legal ter Hortifruti, é legal ter, a quadras da escola, mercado, banco, [...] não tem muito o que reclamar não [...] o comércio há um tempo sofria algumas perdas, no sentido de as crianças saírem da escola e pegarem as coisas do comércio... já teve reclamação [...] O comércio [...] não lembra que a nossa clientela [...] é 99% da comunidade da Rocinha, mas mesmo assim quando a gente precisa, [...] a coisa é bem difícil [...] sempre foi assim [...] o entorno é difícil de colaborar [...] a gente é que corre atrás dos amigos, é isso. (DIRETORA ADJUNTA, 2019).

Se, por um lado, a comunidade ao redor não colaborava com as expectativas da escola, por outro lado, outros aspectos também dificultavam essa relação. A escola, na escala bairro, se encontrava localizada entre os bairros de Humaitá, Lagoa, Horto e Gávea. Apesar de ser uma localidade nobre da cidade, foi relatada a existência de alguns problemas ambientais no entorno da unidade de ensino. Dentre esses problemas, se destacavam a proliferação, em larga escala, de mosquitos e, ainda, de enchentes em dias de chuva. A reportagem do Jornal “O GLOBO”, publicada em 22 de junho de 2017, realizada pelo jornalista Briso, esclareceu que os especialistas disseram que o principal motivo das enchentes nessa área, se tratava de um problema crônico: falta de manutenção do sistema de drenagem. Na linguagem popular, bueiros entupidos que, por vezes, inviabilizavam o funcionamento da escola, devido ao acesso comprometido.

O acesso à escola, geralmente, era tranquilo, pois existiam diversas empresas de linhas de ônibus, oriundas de diversas zonas e bairros da cidade que, em seu trajeto, passavam pelo portão de entrada. Destaca-se que os ônibus possuíam fluxos regulares. Entretanto, eram os únicos transportes coletivos presentes na região. Não existiam estações de metrô ou trem próximas. Nessa região urbana, onde a escola estava situada, também se faziam presentes os táxis, os carros particulares que trabalhavam com aplicativos, motocicletas e, de uma forma mais recente, bicicletas e patinetes compartilhados. Porém, apesar de todos esses meios de transportes, a grande maioria dos alunos ia para a escola utilizando o transporte escolar particular e /ou mototaxistas.

Relações entre os sujeitos escolares e o posicionamento do gestor

Nas escolas, as relações humanas se processam o tempo todo e com os diferentes sujeitos que nela convivem. No contexto escolar da unidade de ensino pesquisada, foi possível constatar a pluralidade de relações existentes. A escola, por se constituir um campo de várias inter-relações, também era permeada pelas disputas que, por vezes, podiam ser nefastas para a efetivação da aprendizagem.

Na escola pesquisada, as relações empreendidas eram muitas e se diversificavam com a Secretaria Municipal de Educação – SME, com a Coordenadoria Regional de Educação –

CRE, relação da direção com a coordenação, professores, funcionários, alunos, pais e responsáveis e, ainda, com o Conselho Escola Comunidade - CEC.

As relações estabelecidas com os órgãos educacionais, a CRE e a SME, que ficavam externos à escola e que a direcionavam, também a impactavam. Vale salientar que, por vezes, essas duas instâncias, conjuntamente com a escola, se manifestavam em relações conflituosas, pois não tinham muita sintonia nas comunicações e nas divulgações de informações. “[...] falta comunicação entre ambos. Em funcionalidade, a SME atende melhor, é mais prática e direta” (PROFESSOR II, 2019). Essa mesma percepção foi analisada por outra professora que afirmou:

[...] foram raras às vezes em que presenciei a CRE e a SME em total sintonia. Inclusive, quando precisei tirar licença para acompanhar meu marido para o exterior, as falas de ambas não cruzavam. E na volta da licença, foi a mesma coisa. (PROFESSORA ALFABETIZADORA, 2019).

Esses desencontros nas relações estabelecidas com as instâncias superiores à escola proporcionaram aos profissionais da educação perspectivas de olhares distintos. Assim, “[...] tanto a CRE, quanto os representantes do grupo de diretores estão tendo um contato assim bem frequente, no sentido de 15 em 15 dias, talvez, com a SME. Então, esse diálogo tem acontecido [...]”. (DIRETORA ADJUNTA, 2019). Dessa forma, pela ótica da diretora adjunta, mudanças vinham acontecendo e facilitando um maior diálogo entre as duas esferas (CRE e SME) com a escola, diferentemente do ponto de vista da professora alfabetizadora.

Apesar dos diferentes posicionamentos, foi possível perceber que os profissionais da escola se reconheciam com respeito mútuo. A escola adotava uma postura de que todo profissional novato, que chegasse para somar junto à equipe, era recebido com um *slogan*: “Seja bem-vindo à família! ”. Era visível a existência de um clima agradável na escola, notório de amizade e descontração no ambiente, excetuando-se quando, por meio do diálogo, era preciso solucionar um determinado conflito ou problema. Ao utilizar a expressão clima, pautou-se no conceito de que:

[...] “clima escolar” expressa algo sobre os sentimentos gerados pelo conjunto de relações entre os membros das instituições e os seus alunos, e entre todos aqueles que convivem num ambiente escolar, caracterizando-se como exemplo dos possíveis efeitos do contexto social da escola nos processos de socialização. (ZAGO; CARVALHO e VILELA, 2011, p. 116).

Em se tratando da relação da equipe gestora com os demais funcionários, foi factível constatar ainda a presença do clima harmonioso, estabelecido em uma relação sadia, de respeito e cumplicidade. Isso pode ser reafirmado na fala do entrevistado quando afirmou que: “A relação dos gestores da escola com os professores e demais funcionários é uma relação que mescla profissionalismo e amizade. No geral, considero uma ótima relação”. (AGENTE DE APOIO A EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2019). Essa percepção também foi reiterada por outro profissional da escola que disse: “A relação existente entre a gestão e a equipe é de confiança, parceria, amizade e muita humanidade”. (SECRETÁRIO ESCOLAR, 2019).

Nessa lógica, a organização da escola favorecia a relação entre profissionais. Ela era realizada de tal forma que todos buscavam trabalhar de uma maneira integrada com os demais. Os professores possuíam fáceis acessos a quase todos os ambientes da escola (sala de leitura, sala de informática, sala de recursos, secretaria-direção-coordenação, refeitório), excluindo apenas os almoxarifados e, por uma questão de higiene, cozinha e despensa, pois constituíam os locais onde eram armazenados e preparados os alimentos.

Então, evidenciou-se que a organização da escola, bem como seu funcionamento, estava favorecendo a construção de um ambiente em que toda a equipe se sentia pertencida e buscava atuar da melhor forma possível, apesar de todos os limites e desafios encontrados.

Diante disso, a relação da direção com os alunos também se efetivava com respeito e escuta: “A relação entre a gestão e os alunos é boa”. (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2019). Assim, foi observado em campo que, mesmo em situações conflituosas, em que a indisciplina se apresentava, os alunos eram ouvidos e se trabalhava a dimensão da responsabilidade e da formação do humano.

Apesar das relações que se estabeleciam no diálogo, nem tudo acontecia da maneira que deveria ser. A limpeza da escola era um aspecto preocupante, pois, ao ser realizada por uma empresa terceirizada, deixava frequentemente os funcionários sem receber direitos básicos, tais como os próprios salários e vales-transporte, conforme citado anteriormente. Isso inviabilizava a frequência deles ao trabalho, gerando, além de acúmulo de sujeiras e mau odor, um descontentamento da equipe em geral por não ter condições mínimas de salubridade para desempenharem as funções. Dessa forma, se presenciou que a insatisfação

no trabalho crescia, e mesmo com a presença destes funcionários, nem sempre a limpeza era feita da devida forma. A direção precisava sempre estar atenta e exercer a fiscalização e a cobrança para cada procedimento, para que a ação fosse desenvolvida diariamente:

No tocante aos profissionais terceirizados, existe também uma escuta, [...] Mas, [...] o terceirizado gera descontentamento, [...] de não estar sempre a postos, de a direção ter que estar sempre na cobrança daquele serviço, [...] o que acontece é aquela questão de querer se apoiar e ter sempre uma fiscalização em cima para que a coisa aconteça, e isso, às vezes, é muito chato [...] ficar atrás de alguns funcionários da limpeza para ver se fizeram isso, fizeram aquilo, nem sempre [o gestor] dá conta. Então, isso é uma insatisfação dentro da realidade da nossa Unidade Escolar. (DIRETORA ADJUNTA, 2019).

Essa conjuntura com os terceirizados apresentava um cenário difícil. Ele foi agravado pela ação da prefeitura ao quebrar os contratos com diversas firmas de limpeza, o que comprometeu ainda mais tal situação. A escola ficava sem saber a quem se reportar, além da CRE, para relatar as faltas e atrasos do quadro de pessoal da limpeza, pois em menos de três meses, o profissional supervisor foi substituído três vezes. Tudo isso gerava desgastes nas relações no âmbito da escola.

Desse modo, a questão da equipe da limpeza se aproximava da situação descrita pelos autores Carmo e Pacheco (2015). O ambiente pode tanto proporcionar um bem-estar aos seus usuários, como também pode gerar angústias.

Perspectivas diferentes também foram destacadas e, assim, para outro profissional, a maneira de conduzir as relações de trabalho, às vezes, deveriam ser mais firmes. E o depoimento trouxe a seguinte lógica:

[...] a amizade e falta de limites em relação à hierarquia existente, também atrapalha o êxito do serviço. Acho que poderia ser mais profissional, a amizade atrapalhou um pouco e os funcionários desconhecem um pouco seu lugar na hierarquia e no funcional. (AGENTE DE APOIO A EDUCAÇÃO ESPECIAL - AAEE, 2019).

Para o AAEE, a organização do espaço e a constituição das relações não eram como deveriam ser. Elas não estavam sendo suficientes para o bom funcionamento das demandas do colégio.

Outra relação que se estabelecia na esfera dessa escola era a relação da equipe em

geral com os pais e responsáveis. A partir da observação em campo, a escola se mostrou sempre solícita às demandas, tanto de responsáveis e dos alunos, como também a quem solicitava e necessitava de uma informação.

A equipe da direção e da secretaria, bem como a coordenadora pedagógica, que se faziam presentes em um mesmo ambiente por não haver outro espaço, se revezavam no atendimento do telefone. Muitas vezes, a ligação era atendida ao mesmo tempo, devido aos vários ramais da mesma linha. Apesar do intenso trabalho, foi observado que a equipe da escola sempre tinha a preocupação de atender todos e buscar solucionar, dentro das possibilidades e realidade, os problemas e situações apresentadas.

Outra questão do relacionamento era sobre o revezamento para atender o portão, uma vez que os porteiros foram retirados das escolas, acumulando-se mais essa função para os demais profissionais. No que tange ao atendimento ao público, todos os responsáveis pelos estudantes que chegavam à escola eram ouvidos, independentemente do horário. Às vezes, quando a situação estava complicada, devido às solicitações e demandas das tarefas a serem executadas, era pedido um tempo, que não costumava ser longo, para se realizar o atendimento.

Apesar de existir um horário específico para atendimento ao público, definido pela SME, das 7h30 às 9h e das 16h às 17h30, o colégio procurava atender a todos, mesmo fora desse horário, não dificultando o acesso a ninguém e garantindo a satisfação de todos, quando possível. Tal fato podia ser constatado pelas falas e elogios feitos à escola e afirmações sobre o desempenho dela, que eram reiteradamente manifestadas como: “[...] hoje em dia não me arrependo de ter escolhido esta escola, muito acolhedora e amiga”. (RESPONSÁVEL PELO ALUNO, 2019).

Outro canal que viabilizava o contato da escola com a comunidade escolar era a página no *site* de relacionamentos do *Facebook*, onde eram colocadas as atividades realizadas pelos alunos, bem como avisos, lembretes e, ainda, se tiravam dúvidas de quem os procuravam.

Em relação aos pais, a direção também tem a escuta, tem a escuta do *Facebook* né, que fica aberta a todos os responsáveis, e sem censura, e as coisas são postadas, e as coisas são respondidas. Quando fica uma coisa assim muito particular, muito específica, é pedido para o responsável

comparecer à escola, para se ter uma conversa, não só com a diretora, como também com direção, professor, coordenação pedagógica e, até mesmo, com os envolvidos, para que a coisa fica esclarecida. (DIRETORA ADJUNTA, 2019).

Esses cuidados em estabelecer um contato próximo com as famílias dos estudantes permitiam que os profissionais da escola atuassem de acordo com a realidade que atendiam. Essas relações no âmbito educacional possibilitavam a atuação de diversos profissionais: “[...] professores, alunos, funcionários, diretores e orientadores”.

No que diz respeito a essa lógica, as relações entre todos esses personagens no espaço da escola reproduzem, em escala menor, a rede de relações de poder que existe na sociedade”. (TRAGTENBERG, 1985, p. 68). A escola pesquisada procurava estar ciente de suas atuações pedagógicas e buscava, em uma reflexão constante, tanto o equilíbrio quanto a inovação das ações, com a compreensão de que as decisões não ficassem centradas apenas na direção. O intuito era de empoderar toda a equipe com participações ativas.

Nessa compreensão, o filósofo francês Foucault, em seu livro “Microfísica do poder”, de 1979, se baseou no poder que se encontra disseminado em vários sujeitos envolvidos e não apenas de forma centralizada. E, com esse entendimento, a escola, como instituição, também repetia traços nas relações de poder e no exercício dele, na dinâmica do coletivo. A pesquisa possibilitou compreender a forma como esse jogo acontecia na singularidade da referida escola e a entender os mecanismos de aprendizagem que eram valorizados.

Uma vez abordado o significado da palavra poder, é necessário começar a tratar aqui as relações que o envolvia, na especificidade desse ambiente escolar. As escolas estão regidas pela existência de regulamentos, que descrevem uma ordem hierárquica, definida através dos cargos estipulados burocraticamente. Entretanto, a maneira como cada escola vivencia esse aspecto do poder em sua instituição tem a conotação de sua especificidade.

Na escola pesquisada, o poder expresso nas relações ficava diluído, o que ficou comprovado nas entrevistas realizadas. Foi possível compreender esse aspecto. “[...] sinceramente, existe sim uma hierarquia, um planejamento, um currículo, porém percebo uma autonomia nestas relações”. (PROFESSORA I, 2019). A relação pautada por esse entendimento era instituída, em comum acordo com o grupo, sem a posição autoritária por

parte de um de seus profissionais e, assim, fazia da escola em questão um diferencial.

Não vejo a escola dividida em relações de poder. Acredito até, mesmo tendo a hierarquia imposta pelos cargos, que todos estão em igual patamar. Pois todos são tratados igualmente com respeito. É claro que existem regras, mas são passadas de uma maneira tão leve que acaba que as pessoas as cumprem de uma maneira natural, na maioria das vezes, sem a necessidade da direção impor sua hierarquia. (SECRETÁRIO ESCOLAR, 2019).

Essa situação foi ratificada por outros profissionais da escola, inclusive por aqueles que experienciavam a aprendizagem. “Vejo as relações de poder como lineares, na medida do possível. O diálogo é sempre a ferramenta utilizada pela direção da escola e tudo é resolvido da melhor maneira possível”. (ESTAGIÁRIO NÃO OBRIGATÓRIO, 2019).

Nessa mesma concepção, quando se tratava da troca e repasse de informações, não era diferente. Na observação de campo foi possível observar que se mantinha uma preocupação e empatia de como passar determinado assunto e como a outra pessoa iria recebê-lo. Os informes eram feitos de vários modos, dependendo da situação e do assunto.

Havia dois grupos de aplicativos de troca de mensagens entre toda a equipe. Um deles era de interação, conversas, comemorações de aniversário e demais assuntos informais. Já o segundo, era apenas de informes oficiais, limitado apenas à equipe gestora para fazer postagens, a fim de que avisos importantes não se perdessem entre outras conversas informais.

Nas entrevistas realizadas ficaram nítidas as percepções de que as comunicações entre os membros da escola ocorriam de forma contínua e cuidadosa. “[...] as informações são passadas através de mensagens por e-mail, WhatsApp e reuniões”. (PROFESSORA, 2019). Quando a gestão se deparava com uma situação mais complicada, chamava todos os envolvidos para uma conversa, na tentativa de que achassem, juntos, uma solução. “[...] quando há algum problema, pelo menos com os estagiários, o grupo todo é chamado e explicam a situação com calma. As informações também são passadas assim”. (ESTAGIÁRIA NÃO OBRIGATÓRIA, 2019).

Em outros momentos, também foram utilizados os espaços coletivos para debaterem assuntos pendentes de decisões, resoluções de problemas e planejamentos para as aulas. Assim, a equipe aproveitava os Centros de Estudos – CEs de duas formas. Ou seja, os

integrais, quando os alunos eram dispensados da aula naquele dia, ou os parciais, quando se tinha aulas somente em meio período.

Além disso, outra oportunidade para debates, discussão e deliberações eram os Conselhos de Classe - COCs, realizados a cada fim de bimestre. Tanto nos COCs, quanto nos CEs, durante toda reunião, apesar de serem pautas formais de debates, era notório um clima agradável e de parceria, além de contar sempre com uma partilha de guloseimas.

O trabalho desenvolvido pela equipe, a partir dessas articulações acerca das relações de poder existentes, procurava sempre estar em sintonia. E afirmações enaltecendo as relações eram constantes. “A escola se movimenta com harmonia, profissionalismo, equilíbrio entre a direção e a coordenação”. (PROFESSORA, 2019). Porém, nem sempre todos os envolvidos tinham a mesma posição frente a um determinado assunto, nem a mesma opinião quanto a sua solução. “Por mais que haja essa relação e que o trabalho tenha sido elaborado pelo grupo, nem sempre anda casadinho, como planejado. Muitas vezes, não há o consenso de todos nas decisões tomadas, dificultando ou eximindo-os deste pertencimento. (DIRETORA GERAL, 2019).

Diante desse cenário de contrapontos, cabia então à equipe gestora a mediação dos conflitos. Eles eram realizados através de diálogos que buscavam o desenlace da situação. Vale destacar que a escola se constitui por:

[...] um grupo de pessoas que tem opiniões, valores e formas diferentes de trabalhar, é meio complexo e contraditório. Porém, o grupo é bem bacana e as coisas acabam acontecendo em sintonia, pois há o diálogo e decidem juntos, qual a melhor maneira de prosseguir. (SECRETÁRIO ESCOLAR, 2019).

Apesar do cenário complexo mencionado pelo secretário escolar, durante a observação de campo foi possível comprovar que a coordenação estava sempre articulada com a direção, na tentativa de construir uma escola melhor e que oferecesse uma boa educação aos seus educandos.

Vejo a direção e a coordenação como uma coisa só: a equipe gestora. A diretora geral, a adjunta da escola e a coordenadora estão sempre pensando na melhoria da escola, em como fazer com que a convivência seja harmoniosa para todos os sujeitos escolares e que o objetivo final seja

atendido: proporcionar uma educação pública de qualidade. (SECRETÁRIO ESCOLAR, 2019).

A compreensão utilizada pela escola era de que a organização gestora deveria ser composta pela direção e a coordenação era um aspecto importante de coerência no processo de convivência profissional. Essa forma de agir de maneira integrada estava posta na análise de Souza (2007).

[...] a direção escolar é compreendida como uma função desempenhada na escola, com a tarefa de dirigir a instituição, através de um conjunto de ações e processos caracterizados como político-pedagógicos. Em uma frase, a função do diretor é a de coordenar o trabalho geral da escola, lidando com os conflitos e com as relações de poder, com vistas ao desenvolvimento mais qualificado do trabalho pedagógico. O diretor é o coordenador do processo político que é a gestão da escola, é entendido como o executivo central da gestão escolar. (SOUZA, 2007, p. 153).

Todo o trabalho gestor da escola se posicionava, frente às situações e aos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, de maneira imparcial, não tomando partido de nenhum sujeito. A prática era equitativa e democrática, mas também passível de erro como todo ser. Além disso, toda ação era muito humana, sendo isso ratificado pela professora do quarto ano. “Acredito fielmente que a postura da equipe gestora deva ser e é imparcial. Nunca tomando partido nos conflitos e sempre objetivando o bem-estar do aluno”. (PROFESSORA, 2019). Outro entrevistado expressou: “[...] A diretora é muito humana. Busca, sempre que possível, fazer com que todos fiquem bem e que suas respectivas demandas sejam atendidas”. (PROFESSORA, 2019).

Em consonância com essa perspectiva, as observações realizadas na escola permitiram compreender que, as relações estabelecidas, não tinham um perfil autoritário. A equipe gestora se expressava com calma e educação com todos, além de ser perceptível que gostava do que fazia e zelava pelo bom funcionamento da escola. “[...] A diretora da escola na qual eu trabalho tem uma boa relação com a equipe no geral. Trata a todos bem e comanda a unidade escolar com zelo. Porém, já trabalhei com líderes autoritários”. (ESTAGIÁRIA NÃO OBRIGATÓRIA, 2019). E nessa lógica de refletir sobre as relações se evidenciava o caráter dialógico estabelecido, em que o respeito se fazia sempre presente.

A escola na mediação do conhecimento e avaliação escolar

A escola possui uma função social específica de educar. A autora Bulgraen (2010) explicou a tripla atuação do professor que tem que equilibrar os seus papéis de educador, de transmissor de conhecimento e também de mediador. Com essa compreensão, o professor assume um lugar de instigar o estudante a pensar sobre as coisas e conhecimentos.

Na especificidade da escola, a mediação do conhecimento era feita de forma natural e leve, priorizando a máxima eficiência da prática docente, em conjunto com toda a equipe.

A mediação é feita através da presença dos docentes em capacitações e projetos, sejam eles dentro ou fora da rede, reuniões e palestras, para somente assim, mediar o conhecimento aos alunos. Pois, é aprendendo que se ensina. (SECRETÁRIO ESCOLAR, 2019).

Em uma perspectiva semelhante, sobre a mediação do conhecimento, foi dito que “o conhecimento é feito na prática, através de curso, palestra, reunião, dinâmica, aula-passeio, etc.” (PROFESSORA, 2019).

Então, com o intuito de compreender as orientações sobre a mediação dos conhecimentos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) foram analisados e comparados à realidade deste estudo. E a partir da observação das ações escolares, foi apresentada a dinamicidade no ato de educar. Destaca-se que

[...] o enfoque social dado aos processos de ensino e aprendizagem traz para a discussão pedagógica aspectos de extrema relevância, em particular no que se refere à maneira como se devem entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, à importância da relação interpessoal nesse processo, à relação entre cultura e educação e ao papel da ação educativa ajustada às situações de aprendizagem e às características da atividade mental construtiva do aluno em cada momento de sua escolaridade. (BRASIL, 2001).

Na escola pesquisada, a observação de como a mediação era realizada foi analisada conjuntamente com as entrevistas conseguidas. As percepções dos diferentes sujeitos presentes no processo de ensino e aprendizagem ficaram evidenciadas. “A mediação do conhecimento é feita de forma didática, os professores sempre buscam transmitir o conteúdo da melhor forma. Aos alunos com mais dificuldade, existem outras ferramentas e estratégias

de transmissão do que é proposto”. (ESTAGIÁRIO NÃO OBRIGATÓRIO, 2019).

Além disso, toda mediação era feita tendo como princípio norteador o plano anual da escola e reforçada na seguinte fala: “A mediação do conhecimento é feita com base nos projetos e planejamento, contando com o engajamento de toda comunidade escolar”. (DIRETORA GERAL, 2019).

A importância de todo o processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes, fica obscurecida pelos resultados alcançados nas avaliações, principalmente aquelas que acontecem em âmbitos externos. Bonamino (2012) refletiu que

embora se tenha evidências de que, desde os anos de 1930, havia o interesse do Estado em tomar a avaliação como parte do planejamento educacional, é no final dos anos 1980 que a avaliação passa paulatinamente a integrar políticas e práticas governamentais direcionadas a educação básica. (BONAMINO, 2012, p. 376).

Diante disso, as avaliações, comoadoras do processo de ensino e aprendizagem, assumiram a lógica de mensuração a partir do início da década de 1990, momento em que foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que se constitui em uma das avaliações externas da escola.

O Saeb, principal sistema de avaliação da qualidade da educação básica, avalia, a cada dois anos, uma amostra dos alunos regularmente matriculados na 4ª e na 8ª série (6º e 9º ano) do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, em escolas públicas e privadas localizadas em área urbana e rural. (BONAMINO, 2012, p. 376).

Ressalta-se que a avaliação não deve ficar restrita a um momento e, assim, deve dar importância a todo o processo ensino-aprendizagem. Compreende-se que, durante o cotidiano da escola, todas as ações devem ser avaliadas, a fim de explicitar as demandas e as deficiências dos estudantes, como também identificar os êxitos alcançados. Nessa lógica, ao privilegiar as análises dos desempenhos dos discentes, se torna possível modificar ou melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Toda essa dinâmica consistia em orientar as diretrizes educacionais para a confecção e execução do plano de ação da escola (PASCHOALINO, 2017). Nesse entendimento, “[...] a palavra avaliação contém a palavra ‘valor’ acrescida da palavra ‘ação’, portanto, não se

pode fugir dessa concepção valorativa da ação educacional”. (BRANDALISE, 2010, p. 316).

Dessa maneira, a avaliação do desempenho escolar precisa ser composta por dois eixos: avaliação interna e avaliação externa à unidade de ensino. A avaliação interna é feita e proposta pela própria escola, enquanto a avaliação externa é realizada por agentes que não pertencem àquela comunidade escolar (BRANDALISE, 2010). A escola pesquisada, por ser uma unidade de ensino de pequeno porte, do ponto de vista de sua estrutura física, tendia a apresentar mais facilidade de interação da direção com o processo avaliativo interno dos professores para com os alunos. E, assim, a avaliação se constituía em um processo contínuo e coletivo, pois havia como partilhar as observações e dificuldades encontradas.

Na verdade, é por essa facilidade de transição professor-aluno com a direção, por ser uma escola pequena, pela direção ter essa facilidade desse contato, que a escuta é diária, [...] do professor que desce, às vezes, para tomar um cafezinho e pontua algum tipo de aluno, ou com problema ou com sucesso, ou ainda um aluno que tem problema e naquele dia teve um sucesso [...] os professores também conversam, pontuam, então é uma coisa diária. (DIRETORA ADJUNTA, 2019).

Em outro momento, ao se referir sobre o processo avaliativo e as etapas na especificidade da escola pesquisada, foram salientados os trâmites de acompanhamento, que aconteciam em momentos coletivos:

[...] quando chegam períodos de avaliações, de conselho de classe, existe o que a gente chama de Pré – COC. Esse pré-coc é feito entre o professor e a coordenação pedagógica [...]. O processo avaliativo aponta tanto os pontos de sucessos, pontos altos, quanto os pontos baixos, as nossas fraquezas. Em cima dessas fraquezas é feito um repensar a respeito do processo de como são dadas as aulas, de como é ensinado, de que maneira a gente pode trabalhar de maneira diferente, com as crianças que a gente não teve o sucesso esperado, ou lançar mão de um possível outro profissional, para poder auxiliar [...]. (DIRETORA ADJUNTA, 2019).

A avaliação apresentada pela diretora adjunta possibilitou compreender que a avaliação institucional também se fazia presente, ao repensar as ações que dificultavam o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o reconhecimento dos aspectos positivos e das fraquezas diante dos resultados permitiram mudanças nas relações já estabelecidas.

Todo esse repensar dos atos educativos fez que com que gerasse à unidade de ensino

bons frutos. Ao consultar o *site* do Qedu³ e analisar a situação da escola, frente às avaliações externas, ficou evidenciada a posição privilegiada que a escola estava em relação às metas propostas. Com o IDEB de 6,4, quando a meta era de 4,8, permitiu compreender que a escola possuía um trabalho intenso para garantir a aprendizagem dos estudantes. Os resultados das avaliações externas refletiram os efeitos da avaliação interna, pautados em um processo contínuo e coletivo de valorizar o processo de ensino e aprendizagem.

Conclusão

As análises do estudo em questão permitiram atingir o objetivo da pesquisa de compreender as relações estabelecidas em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Com as visitas de campo, as observações do contexto da escola e das entrevistas realizadas, as especificidades da escola foram analisadas. Nesse sentido, aspectos importantes que constituíam a escola pesquisada, desde a sua infraestrutura, o público atendido e a organização interna nas relações, ficaram evidenciados.

Durante a pesquisa ficaram notabilizadas as opções da escola pela avaliação processual, em que estavam presentes os conhecimentos e o respeito ao aluno; o comprometimento do ato de educar; a interação e a participação dos agentes escolares e, sobretudo, o trabalho coletivo, que possibilitava as promoções das formações continuadas dos profissionais da educação.

A singularidade da escola, pequena em seu porte, possibilitou constatar a grandeza de sua prática pedagógica, pautada na participação dos sujeitos escolares, na boa convivência, no fortalecimento das relações, na tomada de decisões coletiva, orientada pelo gestor da escola.

Dessa maneira, as análises realizadas permitiram constatar que, da forma como as relações estavam estabelecidas, proporcionavam a minimização dos conflitos e a valorização de pertencimento, além de buscar uma educação de excelência que tendia a obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

³FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT. **QEDU**. Use dados. Transforme a educação. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/ebook-prova-brasil>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

Referências

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BRANDALISE, M. A. T. Avaliação Institucional: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 315-330, 2010. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/3220/2360>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRISO, C. B. Para especialistas, bueiros entupidos são os grandes vilões dos alagamentos. **O Globo**, Rio de Janeiro, 22 jun. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/para-especialistas-bueiros-entupidos-sao-os-grandes-viloes-dos-alagamentos-21505377>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 4, p. 30-38, 2010.

CARMO, E. F.; PACHECO, S. M. Espaço físico escolar e avaliação externa: um afastamento indevido na educação básica. **E-Mosaicos - Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, 2015.

DESLANDES, S. F. *et al.* **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT. **QEDU**. Use dados. Transforme a educação. *O impacto da Prova Brasil na Educação Pública: planejando ações baseando-se em evidências*. [S. l.]: QEDU, [20--]. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/ebook-prova-brasil>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

PASCHOALINO, J. B. de Q. **Desafios da gestão escolar**. Belo Horizonte: Studium Eficaz, 2017.

SOUZA, A. R. de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2007. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. **Lua Nova** - Revista de Cultura e Política, v. 1, n. 4, p. 68-72, 1985.

ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R. **Itinerários de pesquisa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

Submissão em: 22-04-2021.

Aceito em: 08-11-2021.