



## Desenho de Inovação Educativa para o Instituto Santa Maria Mazzarello

*Ricardo Gomes da Silva<sup>1</sup>; Saúl Contreras Palma<sup>2</sup>*

**Resumo:** O presente estudo busca estratégia de avaliação de História nas turmas de 1º ano do ensino médio do Instituto Santa Maria Mazzarello. A metodologia empregada consiste na análise e na reflexão de teorias e conceitos de diversos especialistas sobre a temática e na análise do desenho de prova de História aplicado na referida série do Instituto em questão. Os resultados da pesquisa mostraram que não há um modelo pronto e aplicável a todos os estudantes indistintamente e que a eficiência da avaliação está ligada ao cumprimento do Projeto Político Pedagógico e do Planejamento de ensino do educador.

**Palavras chaves:** Estratégias de avaliação, Avaliação de História, Desenho de prova, Eficiência da avaliação.

## Design of Educational Innovation for Santa Maria Mazzarello Institute

**Abstract:** The present study seeks strategy for the evaluation of History in the 1st year of high school classes at the Santa Maria Mazzarello Institute. The methodology used consists of the analysis and reflection of theories and concepts of several specialists on the subject and the analysis of the drawing of history applied in the referred series of the Institute in question. The results of the research showed that there is no ready model applicable to all students without distinction and that the efficiency of the assessment is linked to the fulfillment of the Pedagogical Political Project and the Educator's Teaching Planning.

**Key words:** Evaluation strategies, History evaluation, Proof design, Efficiency of evaluation.

### Introdução

A demanda de acesso à educação tem crescido no Brasil nas últimas décadas. Isso é reflexo do crescimento populacional, do desenvolvimento econômico, bem como da adoção de políticas públicas governamentais. Todavia, existe uma discussão nacional a respeito da qualidade da educação brasileira. Como diz Fonseca (2009), “a qualidade (da educação) foi sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é a boa colocação no ranking das avaliações externas”.

<sup>1</sup> Mestrado em Educação. Universidad de Santiago de Chile. rigoms26@hotmail.com;

<sup>2</sup> Director del Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile. saul.contreras@usach.cl.

A partir de 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deixou de avaliar a qualidade do ensino para ser um instrumento de ingresso dos alunos nas universidades federais. Considerando que existem menos vagas que candidatos, o ENEM deixou de ter aspecto puramente avaliativo e passou a ter caráter classificatório. Isso tem levado o ensino médio no Brasil a se especializar cada vez mais para atender a essa mudança. Nesse sentido, tem ocorrido um descompromisso com a avaliação qualitativa em favor de uma avaliação basicamente quantitativa.

Tomando a prática do ensino de História como referência, é possível afirmar que os instrumentos avaliativos empregados nas escolas são de grande importância nesse contexto. A forma como uma avaliação é feita traduz a visão do avaliador e denuncia o grau de importância que é dado aos conceitos e aos conteúdos de sua matéria, bem como indica sua visão de mundo a respeito do que ensina. A partir da análise de um instrumento escrito de avaliação pode-se perceber o direcionamento que o professor está dando a seus alunos. Pode-se identificar, por exemplo, se aquele determinado instrumento é fruto de uma pretensão de direcionar o estudante mais para um mercado competitivo classificatório em vestibulares, ou se, ao contrário, ocupa-se apenas da dimensão reflexiva e/ou emocional, ou ainda, se busca conciliar as várias dimensões que preparam o educando para todas essas exigências da vida social. Diante disso, indaga-se: quais são as principais estratégias para melhorar a avaliação de História no 1º ano do Ensino Médio do Instituto Santa Maria Mazzarello?

O objetivo do presente estudo foi: discutir e propor eficientes estratégias para melhorar a avaliação de História no 1º ano do Ensino Médio do Instituto Santa Maria Mazzarello. Para isso foi necessário também: 1) Identificar os diversos tipos de instrumentos avaliativos formais aplicados pelos professores no cotidiano de suas aulas; 2) Descrever os instrumentos avaliativos em sua forma, aplicação e consonância com o padrão avaliativo nacional e institucional; 3) Propor instrumentos avaliativos que contemplem a formação cognitiva e pessoal do educando.

## **A importância da avaliação**

A função da avaliação é retratar a qualidade da realidade para que sejam possíveis intervenções adequadas, de forma que se possam construir os melhores resultados possíveis. (LUCKESI, 2011). Seu papel, então, é o de investigar a qualidade do que está sendo estudado, buscando subsidiar decisões pedagógicas que possam abrir novos caminhos, ou melhorar os que já existem, em favor da aprendizagem.

Caso a avaliação seja desenvolvida como uma ação espontânea, ou seja, sem uma finalidade intencionalmente perseguida, ela não favorecerá o sucesso na obtenção dos resultados de uma ação planejada. Afinal, o planejamento define aonde se deseja chegar com a ação, assim como os meios

para chegar aos resultados desejados. Para Luckesi “o ato pedagógico – composto de três elementos – inicia-se com o estabelecimento de metas, com o planejamento. Sob sua guia, segue a execução, que, dialeticamente, soma-se à avaliação, para que se produza o resultado desejado” (LUCKESI, 2011, p. 19).

A avaliação deve caminhar concomitantemente com um projeto de ação e também a ele se submeter. Ela depende, de fato, de um projeto de execução. Para Luckesi, “não há como praticar avaliação de acompanhamento da aprendizagem na escola tendo como pano de fundo a Pedagogia Tradicional, filosoficamente calcada numa cosmovisão estática sobre o ser humano”. (LUCKESI, 2011, p. 21). Corroborando essa ideia, Jussara Hoffmann afirma que:

Dentro de uma visão pedagógica tradicional, a avaliação é considerada uma dimensão de procedimento final, dissociada do cotidiano da sala de aula e da ação educativa, limitando as discussões e reflexões necessárias em termos das intervenções positivas ou negativas dos professores quanto ao processo da aprendizagem dos alunos. E é essa pedagogia que tem sido hegemônica nas escolas no Brasil. (HOFFMANN, 2014, p. 45).

A Pedagogia Tradicional seria aquela fundamentada numa visão estática sobre o aluno e por isso é bastante difundida nas escolas brasileiras como prática de exames, tendo a mera função de classificar o já dado, o já ocorrido, sem, contudo, avaliar a construção da aprendizagem. Já a avaliação de acompanhamento, diferentemente da mera classificação do que já foi dado, exige um projeto que tenha como meta subsidiar de forma construtiva e eficiente o estudante no seu desenvolvimento.

O Tradicionalismo na educação sustenta a ideia de que o ser humano chega ao mundo pronto, reduzindo a ideia de avaliação apenas a uma atividade classificatória dos exames em termos do nível de prontidão do educando, seja ele satisfatório ou insatisfatório. No caso do referido desempenho ser insatisfatório, a consequência direta disso seria o castigo da reprovação, ou seja, da exclusão. Para SANT’ANNA:

A avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional. Não pretendemos abordar a validade da docimática ou da técnica dos exames, pois creio que isto já está comprovado. O que queremos é sugerir meios e modos de tornar a avaliação mais justa, mais digna e humana. (SANT’ANNA, 2014, p. 7).

A avaliação tem o papel de mostrar os resultados do que se faz e o que falta ser feito para se atingir uma meta. Ela retrata a qualidade dos resultados que estão sendo obtidos, cabendo, portanto, ao gestor, baseado nessa ideia, decidir e investir na busca daquilo que foi almejado. E nada disso é possível sem planejamento.

A importância do planejamento reside no fato do mesmo definir aonde se deseja chegar com a ação, bem como indica os meios para se chegar aos resultados almejados.

### **Desenho de prova e avaliação**

O sistema de avaliação nas escolas brasileiras gera considerável polêmica. É comum se ouvir depoimentos de professores que se confessam inseguros quanto a avaliar seus alunos. São comuns questionamentos do tipo: devo fazer um instrumento avaliativo quantitativo ou qualitativo? As questões das provas devem ser objetivas ou discursivas? Caso seja discursiva, quais indicadores devo utilizar para “medir” o desempenho dos alunos?

Diante de tais indecisões é comum que o professor opte pelo instrumento que menos o comprometa, ou seja, que não dê margem a questionamentos quanto a juízo de valor caso estabelecesse critérios subjetivos de avaliação. E o meio menos comprometedor seria utilizar os instrumentos que o próprio Ministério da Educação do Brasil emprega no Exame Nacional do Ensino Médio: provas objetivas com diversas habilidades pré-definidas para o aluno.

E haveria erro em se adotar o mecanismo avaliativo adotado pelo governo? Entre os educadores brasileiros existe uma polarização quanto a se avaliar objetivamente e de maneira classificatória. Existem os que defendem isso e os que se opõem a tal modelo. Silva constata essa realidade ao afirmar que:

A “Cultura da Avaliação” tão presente nos processos educacionais, que muitas vezes tem contribuído para a manutenção de uma avaliação escolar certificativa, classificatória, perdendo cada vez mais sentido no pedagógico, é uma realidade presente nas salas de aula. (SILVA, 2014).

Fato é que a avaliação não tem que ser ou apenas de uma maneira ou apenas de outra maneira. Ela deve sim aproveitar as várias possibilidades de realização, devendo inclusive ser formativa e não se exprimir apenas através de uma nota, mas sim por meio de apreciações, de comentários. (CORTESÃO, 2002)

Sobre o ensino orientado pela noção de competência, a proposta é que ele não se reduza à mera reprodução de um saber letrado; deve antes levar o aluno a mobilizar recursos cognitivos os mais diversos para responder adequadamente a uma situação nova, tendo em conta o contexto. (BARRETO, 2012). E deve-se ainda levar em conta que:

Numa avaliação, a pretensão é que os alunos, mesmo no contexto de uma prova, possam aprender, possam ser desafiados por intermédio de questões cujas respostas

requeiram análise, compreensão, tomadas de decisão, questões que sejam bem formuladas e instigantes. Formas de avaliação que sejam um convite ao raciocínio, ao compensar perturbações, no sentido de escolher a melhor alternativa para uma situação-problema tal como foi proposta. Apesar das dificuldades de sua elaboração, vale a pena considerar contextos de avaliação que se realizem como oportunidades de aprendizagem. (PERRENOUD, 2002, p. 121).

Quando se fala de prática avaliativa na escola, o ideal, para o acompanhamento da aprendizagem do estudante, seria uma prática de “avaliação processual”, como propõe a Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação. Processual quer dizer contínua, permanente, todos os dias e todas as horas. Esse processo seria o ideal para a prática diária de trabalho escolar. Ela poderia também denominar-se “diagnóstica”, “formativa”, “mediadora” ou ter outra designação que indique avaliação de acompanhamento e reorientação do processo, se necessário. (LUCKESI, 2011).

Mas a realidade das escolas brasileiras dificulta a concretização dessa idealização. Afinal, tanto as escolas públicas quanto privadas, no Brasil, apresentam excesso de alunos por turmas, bibliotecas precárias, ausência ou inadequação de material de apoio, salas com estruturas físicas insatisfatórias, etc. No entanto, nessa adversidade devem ser encontradas possibilidades de atuação dos educadores da melhor forma possível.

Segundo Luckesi,

Os instrumentos de coleta de dados para a avaliação, sejam eles quais forem, devem ser utilizados criteriosamente. Com isso, estamos querendo lembrar ao educador que o uso desses instrumentos, no processo de ensinar e aprender, tem por objetivo diagnosticar a aprendizagem dos educandos, a fim de, no seu acompanhamento, reorientá-los, se necessário, do melhor modo possível e, no final, poder testemunhar socialmente a qualidade de suas aprendizagens.

(...) os instrumentos de coleta de dados não devem ser utilizados como recursos de ameaça, de geração do medo, de disciplinamento. São instrumentos que nos permitem constatar desempenhos dos educandos e, conseqüentemente, qualificá-los e reorientá-los, se necessário, assim como, finalmente, testemunhar que fizeram um percurso bem-sucedido em seus estudos e aprendizagens sob orientação. (LUCKESI, 2011, p. 370).

Só pode ser avaliado o que foi ensinado, sem o que o fracasso está garantido. Hoje, não existe uma alternativa única para o sistema de provas escolares e dos exames de conhecimentos. Os sistemas educacionais procurarão, inevitavelmente, algo simples e econômico.

A avaliação deve ser vista como um processo e por isso apresenta características de continuidade, temporalidade, organicidade e orientação para fim, ou seja, fundamenta-se em pressupostos, tais como: é dinâmica, contínua, integrada, progressiva, abrangente, cooperativa, versátil e voltada, não para os conteúdos, mas para os alunos. (SANT’ANNA, 2014).

A avaliação da aprendizagem não deve ser vista como um ato isolado e separado da prática pedagógica e sim como parte componente desta. Seu objetivo deve ser o de subsidiar o ensino e

aprendizagem bem sucedidos. E é nesse contexto que se deve ter em mente que é, primeiramente, necessário investigar o processo avaliativo de forma que se possa conhecê-lo e, a partir daí, agir no sentido de aperfeiçoá-lo.

No geral, grande parte dos instrumentos utilizados pelos professores, no seu dia a dia escolar, para a coleta de informações sobre o desempenho da aprendizagem de seus alunos, são de qualidade insatisfatória, o que quase sempre leva o educador a ter uma visão distorcida ou incompleta sobre o desempenho do educando no processo de aprendizagem.

É bem comum no cotidiano de muitas escolas se confundir os atos de examinar com os de avaliar a aprendizagem como se fossem equivalentes. Analisando a compreensão de LUCKESI (2011) sobre a temática é possível se chegar à seguinte conclusão:

- Nos exames, quanto à temporalidade, espera-se que o estudante manifeste um conhecimento que já aprendeu, não importando o que ele ainda possa ou venha a precisar aprender. Sua aprendizagem será quantificada em função dos dados que ela possa fornecer nos instrumentos avaliativos propostos pelo professor.
- Na avaliação, o avaliador não fica preso apenas ao passado do aluno, na quantificação do que ele aprendeu apenas, mas, ao contrário, busca centrar-se em seu presente e em seu futuro. O que de fato interessa, nesse caso, é se fazer o diagnóstico do aluno para se buscar entender o que é mais apropriado ao seu presente e o que será mais apropriado para seu futuro. Esse diagnóstico é indispensável também para que se tenha uma radiografia da realidade, qual seja: como está a qualidade do trabalho docente; como está a estrutura física do ambiente de aprendizagem; qual a situação emocional do educando; de quais pré-requisitos se dispõe para se fazer avançar no processo de ensino-aprendizagem.
- Enquanto o exame se prende ao problema, a avaliação está baseada numa proposta de busca da solução. Através de uma investigação diagnóstica, o ato de avaliar dá subsídio ao educador na busca de soluções. Como diz o próprio LUCKESI, 2011: “A avaliação mostra a necessidade de uma solução nova, através da qualificação da realidade; cabe ao gestor investir nela”. É claro que existe a consciência da importância do produto final, mas não se deve esquecer-se da consciência do investimento no processo para que se atinja tal produto.
- Os exames são simplificadores das variáveis que compõem a realidade. Diferentemente, a avaliação leva em consideração toda a complexidade de variáveis nas quais a própria vida está inserida. O exame faz parecer que o educador é um sujeito neutro, isento das

determinantes interferências sociais, políticas, culturais, psicológicas, dentre outras, que atuam em sua relação com seus alunos no processo de ensino-aprendizagem. Somente em função da escolha dos instrumentos avaliativos a serem elaborados pelo professor é possível se afirmar que há comprometimento emocional do educador.

- Para o examinador, apenas é válido o que ocorre no presente, em função de um passado de aprendizagens. O passado passa a ser visto e medido como o tempo em que o aluno teve a chance de aprender. Caso não tenha aprendido, cabe apenas ao mesmo responder pelo seu fracasso. Já no caso do avaliador, é levado em consideração o que estava ocorrendo antes, o que ocorre agora e o que ainda poderá ocorrer. Enquanto a prática do examinador é excludente, a prática do avaliador é inclusiva e construtiva, pelo fato de o exame ser pontual e a avaliação ser não pontual (LUCKESI, 2011).
- Enquanto o exame é classificatório, a avaliação é diagnóstica. Ser diagnóstica, neste caso, significa dizer que ao avaliador não interessa fazer um ranking de quem aprendeu mais ou menos, aprovando ou reprovando os alunos. Interessa-lhe, ao contrário, constatar a qualidade da situação para, havendo necessidade, executar uma intervenção. A classificação é estática, diferentemente do diagnóstico que é dinâmico, mediador, dialético e dialógico.
- Segundo Luckesi, 2011, p. 199, “O ato de avaliar traz para dentro”. Incluir então significa “convidar a vir para dentro”. A inclusão, no campo da aprendizagem, seria, portanto, ensinar a alguém o que ele ainda não aprendeu, admitindo-o ao grupo e tratar a todos em pé de igualdade. Seria tomar ciência da dificuldade enfrentada pelo estudante e oferecer-lhe suporte para que possa ultrapassá-la, descobrindo a defasagem e encontrando a solução.
- No contexto político, os exames são antidemocráticos e a avaliação é democrática em se tratando da participação na aprendizagem no ambiente escolar. A democracia estaria no processo de inclusão dos que ainda não haviam aprendido, no grupo dos que já aprenderam.
- Quanto ao ato pedagógico, os exames são autoritários e a avaliação dialógica. Nesse ponto Luckesi, 2011, aponta que um exame pode ter suas questões manipuladas em proveito de várias intenções. Podem ser criadas tanto questões muito difíceis quanto questões muito fáceis, de modo que se aprove ou se reprove ao gosto do examinador. Já a avaliação não coloca esse poder nas mãos do educador, mas sim o poder de partilhar de maneira eficiente um caminho de aprendizagem e de crescimento pessoal para o estudante.

O ato de avaliar exige o diagnóstico e a intervenção, caso esta seja necessária, objetivando a melhoria dos resultados. Segundo Luckesi, 2011, p. 277:

Avaliar é diagnosticar, e diagnosticar, no caso da avaliação, é o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes, e a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com um critério, assumido como qualidade desejada. (...) O primeiro passo do diagnóstico é a configuração do seu objeto de estudo, o que implica sua descrição, tendo por base suas propriedades físicas. (...) Assim como não há possibilidade de fazer ciência sem descrição da realidade investigada, não há possibilidade de efetuar a avaliação de alguma coisa sem a sua descrição.

Os dados coletados no processo avaliativo devem ser aqueles considerados relevantes, essenciais. E o ponto de partida para se chegar aos mesmos é se tomar como referência o que é definido como importante para a aprendizagem no projeto pedagógico e nos planejamentos de ensino. No momento do planejamento em questão, devem ser levados em consideração tanto os conhecimentos científicos quanto os procedimentos e atitudes desejados na aprendizagem dos estudantes. Como o planejamento de ensino envolve decisões políticas, científicas e técnicas, o ato de avaliar também tomará tais parâmetros na qualificação dos resultados desejados. São os chamados fatores intervenientes do processo avaliativo. No processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes em sala de aula, é importante que se tenha clareza na definição dos critérios de aceitação de sua conduta como satisfatória.

Chegar ao diagnóstico é a primeira parte da avaliação de acompanhamento; intervir, se necessário, é a segunda. Um educador deve tomar decisões para a melhoria dos resultados da aprendizagem do educando segundo as determinações do projeto pedagógico assumido, e o critério de qualidade que deve orientar a intervenção necessária deve estar embutido no planejamento da ação. Pratica-se a intervenção para se corrigir a ação em curso que tem como objetivo garantir a construção satisfatória das aprendizagens desejadas pelos estudantes. (LUCKSEI, 2011).

Para que seja feito um diagnóstico no processo avaliativo, os dados necessitam ser coletados de acordo com as exigências do objeto estudado. Projeto pedagógico, plano de ensino e plano de aula devem ser levados em consideração. Os instrumentos precisam ser elaborados, aplicados e corrigidos de acordo as especificações decorrentes das decisões prévias à ação.

A avaliação deveria ser vista e vivenciada como uma reflexão transformada em ação. Uma reflexão permanente do educador a respeito da sua realidade, e acompanhamento de todas as situações que envolvem os alunos em sua trajetória de construção do saber. Deveria se configurar como um processo interativo, através do qual os educandos e os educadores aprendem sobre si mesmos e sobre



o contexto escolar no ato próprio da avaliação. Dessa maneira, a avaliação deixará de ser um momento terminal do processo educacional e passará para o nível de busca interminável de compreensão das dificuldades do aluno e da dinamização de novas oportunidades de conhecimento. (HOFFMANN, 2014). Ainda segundo HOFFMANN (2014), os questionamentos feitos por muitos professores, em suas pesquisas, mostram como a avaliação é vista pelos mesmos como mera atribuição de notas aos alunos, ao indagarem:

- Deve-se avaliar os alunos por meio de notas, conceitos ou pareceres descritivos?
- Como se elaboram instrumentos precisos de avaliação (testes e provas)?
- De que forma podem ser estabelecidos critérios de avaliação precisos, levando-se em conta “o todo” do aluno?
- Como atribuir médias finais aos alunos, considerando-se os resultados do bimestre mais o da recuperação?
- Quando um aluno deve ser reprovado?
- Quais são os critérios para a avaliação de tarefas dissertativas?

Muitas vezes as escolas estabelecem conceitos e notas por métodos impressionistas (avaliação pela impressão geral do avaliador) ou por comparação (considerando a melhor atividade, feita por um determinado aluno, como parâmetro para se atribuir nota às atividades dos demais alunos), incorrendo em injustiças e arbitrariedades. A medida, portanto, adotada pelo professor, ou pela escola como um todo, assume, quase sempre, papel absoluto nas decisões de eliminação e reprovação. Também é comum dessa concepção de avaliação a atribuição de notas a aspectos atitudinais dos estudantes (como por exemplo: comprometimento, interesse e participação dos alunos na aula e demais atividades) e exercícios subjetivos (desenhos, redações, monografias) que não admitem pontuação precisa. Os professores, dessa forma,

Aceitam e reforçam o velho e abusivo uso das notas, sem percebê-lo como um mecanismo privilegiado de competição e seleção nas escolas. Ingenuamente ou arbitrariamente, obstaculizam o projeto de vida de crianças e adolescentes com base em décimos e centésimos. (...) Perdem o sono por tais problemas superficiais em vez de se deterem em problemas de aprendizagem dos alunos. (HOFFMANN, 2014, p. 69).

Os instrumentos de coleta de dados como testes e provas devem ser vistos como um indicador de acertos e erros, que apenas passarão a ter validade, como avaliação, a partir do momento em que o professor possa interpretar os dados coletados, os quais passam a adquirir sentido e possam ser empregados no processo de desenvolvimento dos alunos nas várias áreas do conhecimento. Provas, testes, dentre outros instrumentos, são importantes sim para a quantificação, para observação, mas

devem servir principalmente como suporte para que o educador e a escola possam utilizá-los como parâmetros numa intervenção, caso haja necessidade da mesma.

É essencial que o professor, ao propor testes ou tarefas aos alunos faça algumas indagações, como por exemplo: Essa tarefa ou teste possibilita ao aluno organizar suas ideias de maneira própria, individualizada? A maneira como é feito o questionamento permite ao aluno construir variadas alternativas de solução do problema? As ordens dos exercícios são suficientemente claras, esclarecedoras aos estudantes em termos das possibilidades de respostas? Qual a relação que a tarefa ou o teste sugere com uma certa área ou outras áreas de conhecimento? Como instrumento de trabalho, os testes e as provas são vulneráveis e sujeitos a falhas e incoerências na sua execução, bem como na interpretação do desempenho de cada um dos alunos por parte do avaliador. Muitos professores podem enxergar as notas atribuídas aos estudantes num teste, numa prova ou noutra tarefa qualquer como algo justo, porque quantifica exatamente a apreensão de conteúdo pelo educando. No entanto, essa impressão de justiça vista numa nota desconsidera a reciprocidade intelectual que pode se desenvolver por meio de um método dialógico e investigativo sobre as manifestações dos alunos, ou seja, através de uma reflexão conjunta entre professor e aluno. (HOFFMANN, 2014).

## **Desenho da Inovação Educativa**

### **Descrição Geral**

Esta pesquisa pretende analisar os desenhos de instrumentos avaliativos na disciplina de História das turmas de 1º ano do Instituto Santa Maria Mazzarello. Tal necessidade se apresenta diante da considerável quantidade de alunos que não atingem a média esperada no fechamento dos três trimestres anuais da Instituição, o que os leva, em grande número, à prova de recuperação final. A intenção é saber se, a forma como as provas são desenhadas (avaliação) contribui para o insucesso de grande número daqueles estudantes.

Os alunos se submetem, a cada trimestre, a duas provas parciais (que abordam progressivamente os assuntos abordados no livro didático) e a uma prova global (que retoma os assuntos das duas provas parciais, além de explorar assuntos vistos posteriormente até o fechamento do trimestre). Cada prova consta de dez questões objetivas de múltipla escolha, retiradas de exames de seleção para ingresso nas várias universidades brasileiras. Como os resultados não têm sido satisfatórios para alunos e professor surge a necessidade de investigação desse processo e de busca de alternativa a tal realidade.

A metodologia utilizada nesta proposta de trabalho é, epistemologicamente falando, a fenomenologia com abordagem qualitativa. Como bem explica SAMPAIO (2001):

Em sua obra Teoria do Conhecimento, Zilles (1994) divide o conhecimento científico em três grupos: o das ciências formais, o das ciências empírico-formais e o das ciências hermenêuticas. As ciências formais têm as relações entre signos como seu objeto de pesquisa, compreendem a matemática e a lógica, são racionais e sistemáticas, e são verificáveis no sentido da possibilidade do emprego da dedução. As ciências empírico-formais foram descritas no tópico anterior e têm como objeto a realidade empiricamente apreensível (natureza), podendo usar as ciências formais como seu instrumental. As ciências hermenêuticas são, por sua vez, “ciências da interpretação. (...) A interpretação procura evidenciar uma significação não imediatamente aparente. A significação é uma relação entre um signo e uma entidade pertencente ao mundo real ou ao mundo ideal. Em resumo, as ciências hermenêuticas visam à realidade humana enquanto apreensível, enquanto perceptível na natureza transformada pela cultura. (...) visa à subjetividade, suas intencionalidades. (...) trabalham essencialmente com a categoria do sentido”. (ZILLES, 1994:164).

A Fenomenologia de Edmund Husserl (1988), pensador alemão, é apresentada como um método investigativo que tem o propósito de apreender o fenômeno, isto é, a aparição das coisas à consciência, de uma maneira rigorosa (GONDIM, 2016) e será empregada na fundamentação epistemológica do presente trabalho.

Também será feita uma abordagem qualitativa ao longo dessa pesquisa. Tal tipo de abordagem oferece três diferentes possibilidades, a saber: 1) a pesquisa documental; 2) o estudo de caso; e 3) a etnografia. A pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre os vários caminhos de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. (GODOY, 1995).

À primeira vista, o fato de se incluir o estudo de documentos enquanto possibilidade da pesquisa qualitativa pode parecer estranha, uma vez que este tipo de investigação não se reveste de todos os aspectos básicos que identificam os trabalhos dessa natureza. Nas palavras de Godoy (1995), deve-se considerar que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques.

O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular.

A pesquisa etnográfica abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo (com especial atenção para as estruturas sociais e o comportamento dos indivíduos enquanto membros do grupo) e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo. (GODOY, 1995).

## **População Beneficiada**

Existem, no Instituto Santa Maria Mazzarello, três turmas de 1º ano, no corrente ano. A turma do 1º ano A é constituída por 32 alunos, dos quais 17 são do sexo feminino e 15 são do sexo masculino. A turma do 1º B, da mesma forma, é composta por 32 alunos, dos quais 10 são do sexo feminino e 22 são do sexo masculino. Finalmente, o 1º ano C é formado por 31 alunos, dos quais 24 são do sexo feminino e 7 são do sexo masculino.

## **Estratégias**

A primeira estratégia para concretização da proposta deste trabalho consiste em coletar informações sobre desempenhos dos alunos nas provas de História aplicadas aos estudantes do 1º ano do Ensino Médio ao longo do ano de 2016.

Em função da análise dos desenhos dos instrumentos avaliativos recaírem sobre a atuação profissional do professor autor do presente trabalho, funcionário da unidade educativa que constitui estudo de caso da pesquisa, o Instituto Santa Maria Mazzarello, faz-se necessário declarar total isenção investigativa para exposição dos dados a serem revelados sobre os rendimentos de aprendizagem do universo de estudantes pesquisados ou para quaisquer outras informações que necessite de exposição e avaliação da atuação do profissional em questão.

A segunda ação estratégica consistirá na apropriação de modelos avaliativos alternativos propostos pela vasta literatura disponível sobre o tema, discutida no marco teórico. Para tanto, faz-se necessária a criação de instrumentos capazes de oportunizar o desenvolvimento processual da avaliação qualitativa, com a elaboração de indicadores de desempenho que levarão em consideração os procedimentos norteadores das atividades educacionais dos alunos. Nesse ínterim, como afirma Perrenoud (1999), deve haver “coragem do professor em assumir a sua titularidade e sua autonomia na definição do que vale em avaliação”.

## **Atividades**

- **I etapa:**

### **Desenho do que será avaliado:**

- Reorganização dos 12 capítulos do livro didático adotado no Instituto Santa Maria Mazzarello, para os alunos do 1º ano (livro base) em três grandes temas: 1.

Civilização: conceito e prática; 2. Democracia, Cidadania e República; 3. Modernidade e seus valores.

- Avaliação temática por trimestre:
  - I trimestre (Fevereiro/Março/Abril): Civilização: conceito e prática.
  - II trimestre (Maio/Julho/Agosto): Democracia, Cidadania e República.
  - III trimestre (Setembro/Outubro/Novembro): Modernidade e seus valores.
- Incentivo à leitura no processo avaliativo:
  - Adoção de um livro paradidático temático de acordo com a proposta de cada trimestre.

- **II etapa:**

### **Efetivação da Avaliação**

- Início de cada trimestre:
  - Exame de sondagem;
  - Identificação das fortalezas e das deficiências cognitivas dos alunos;
  - Criação de estratégias para suprimir as deficiências e ampliar as fortalezas cognitivas dos alunos;
  - Lançamento da proposta do livro paradidático temático;
- Meados de cada trimestre:
  - Comparação das informações do relatório de avaliação organizado pelo professor a respeito de cada aluno;
  - Identificação de avanços e retrocessos dos estudantes nas atividades propostas;
  - Execução de objeto avaliativo cujo desenho envolva questões objetivas e discursivas dentro das exigências de competências e habilidades.
- Final de cada trimestre:
  - Culminância das atividades avaliativas através de uma ação coletiva interclasses (1ºs anos) com explanação do tema trimestral, abordado no livro paradidático do período em questão. Essa ação coletiva consiste em explanação de conteúdos através de banners, teatro, seminários, debate etc.

### **Recursos**

O universo da pesquisa envolve 95 alunos do 1º ano do Ensino Médio, o pesquisador, a coordenação, o setor de Psicologia, a direção da Instituição analisada, bem como os professores reunidos em Conselho.

Há a necessidade do apoio técnico da secretaria da Escola no fornecimento dos dados relativos ao desempenho dos estudantes, através da relação anual das notas dos mesmos na disciplina de História.

Também se faz necessário o apoio do setor de mecanografia no fornecimento das provas oficiais de História já aplicadas aos estudantes ao longo do ano de 2016 e ali arquivadas, bem como outras documentações relacionadas a todo o processo político pedagógico no âmbito da pesquisa executada.

Em função do estudo de caso ocorrer na instituição de atuação do pesquisador na condição de professor da disciplina de História, os custos financeiros e a flexibilidade de horários para trabalhos investigativos são facilitados pelo próprio contexto da relação professor-pesquisador no cotidiano escolar.

### **Monitoramento e Avaliação**

O projeto de avaliação entra em vigor após análise e aprovação da gestão escolar.

O trabalho de elaboração e aplicação das provas e demais atividades avaliativas fica a cargo do professor-pesquisador da disciplina de História.

Tomando como base a literatura explanada no Marco Teórico a respeito da Avaliação, caberá ao professor-pesquisador propor novos desenhos de instrumentos avaliativos como alternativa aos antigos modelos de provas aplicados.

Quanto à avaliação do processo, serão apresentados os resultados, para análise, ao Conselho de Classe, que consiste no grupo de todos os professores do 1º ano, direção, coordenação e setor de psicologia do Instituto Santa Maria Mazzarello, o qual se reúne regularmente ao final de cada trimestre do ano letivo, bem como antes e depois da aplicação das provas finais na Instituição.

## Cronograma

ATIVIDADES	MESES DO ANO LETIVO								
	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	AGO	SET	OUT	NOV
Sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos	X			X			X		
Leitura do livro didático	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Identificação de avanços e retrocessos		X	X		X	X		X	X
Aplicação de objetos avaliativos com questões objetivas e discursivas		X			X			X	
Ação coletiva interclasses – Culminância do tema trimestral do livro paradidático.			X			X			X

## Reflexão

### Competências desenvolvidas

Atuando como professor da educação básica, com alunos do Ensino Fundamental e Médio, no Brasil, desde o ano de 1996, tenho vivenciado uma série de situações na área educacional, tanto positivas quanto negativas. Embora tenha trabalhado por três anos na rede pública de ensino, testemunhei a dura realidade de professores e alunos naquela esfera da educação brasileira, desde violência entre estudantes quanto entre estes e professores. Além disso, pude testemunhar desde a falta de professores, o que compromete a aprendizagem dos educandos, até a escassez de materiais básicos para a efetivação do trabalho mínimo do professor em sala de aula, como giz ou pincel para escrever na lousa.

Embora atuando na rede privada de ensino há algum tempo, que no país se destina a um seguimento privilegiado financeiramente e que foge da deficiente educação pública, lido com os modismos que insistem em permeiar nosso sistema educacional. A avaliação é um dos pontos mais polêmicos nessa discussão. Como se avaliar? O que se avaliar? Com que frequência deve ser feita a avaliação? São questionamentos constantes e passíveis de transformações consideráveis, principalmente em troca de governos nas várias esferas do poder: municipal, estadual e federal.

A impressão que se tem nessas discussões é que a ideia central que nos é passada pelos especialistas em educação é que o professor não sabe avaliar. Trabalhando em três diferentes escolas na cidade do Recife, em Pernambuco, deparo-me com três Projetos Políticos Pedagógicos diferentes,

com concepções avaliativas díspares entre si, em que há por parte de duas instituições, a preocupação com o preparo classificatório visando à competitividade do estudante em relação aos demais, para ingresso nas universidades, e da parte de uma terceira instituição, dedicação a uma educação mais voltada para os valores humanos e religiosos e não tão competitivos.

No mês de janeiro, antes do início do ano letivo, que no Brasil se inicia em fevereiro, são dedicadas pelas escolas particulares, duas semanas de preparação e reciclagem de professores com reflexão do que foi feito e com planejamento do novo ano que se inicia. É recorrente entre nós, educadores, a concepção que a pouca aprendizagem dos estudantes, a dificuldade dos mesmos em avançarem para as séries seguintes, bem como o grande número de reprovações são devidas às falhas nos modelos avaliativos. Ao professor caberia, portanto, grande parte dessa responsabilidade. É sempre nevrálgica a abordagem desse tema, por afetar um grande número de pessoas, tanto da parte dos docentes quanto dos modelos pedagógicos adotados pelas escolas.

Foi justamente o incômodo nesse ponto do cotidiano da prática educativa que me fez sair em busca de respostas ou, antes disso, de uma visão mais clara e ampla do processo avaliativo. A dúvida a respeito da forma ideal, ou da melhor maneira de se avaliar, tem-me despertado para o aprofundamento nessa temática. Uma das grandes dificuldades que é perceptível em grande parte de professores com os quais lido, e comigo inclusive, é atribuir notas, valores numéricos, aos alunos por atividades em que tenham que se expressar, expondo suas ideias e suas atitudes, longe do alcance dos pontos preestabelecidos para cada questão objetiva às quais se submetem regularmente. Como então pontuar a fluência verbal e de ideias dos meus alunos? Qual o critério de atribuição de notas pelo desempenho num trabalho de apresentação teatral? Que pontuação deve ser dada por um trabalho de exposição de maquetes sobre um determinado tema? Nessas situações, o sentimento de injustiça para com os alunos recai sobre os ombros de muitos de nós, professores. A insegurança nesse momento é patente, e é justamente certo sentimento de impotência que dá o impulso necessário para se buscar uma solução para o problema. O incômodo e a busca de uma solução para sair do mesmo é o principal motivo pelo qual se concretiza o presente trabalho: a busca de uma visão mais ampla do problema, a busca de um diagnóstico que possa me aproximar cada vez mais de uma atitude mais justa e embasada cientificamente para a realização do processo de ensino-aprendizagem.

A compreensão das provas não como a avaliação em si, mas como um instrumento de coleta de dados, diagnóstico, no processo avaliativo, tem sido de grande relevância na minha prática educativa nesse momento, impulsionando a atitude de maior preocupação e envolvimento no reconhecimento da realidade e das necessidades dos estudantes, particularmente, em seu processo de aprendizagem, através da avaliação.

Dividir a responsabilidade do sucesso e do insucesso da aprendizagem com os vários agentes no contexto educacional também se faz mais presente agora. E é bastante esclarecedor, ao longo desse



estudo, que muitas vezes o que pode ser definido como insucesso para o aluno pode ser tão somente uma classificação errônea e a condenação do futuro de muitos educandos em função de instrumentos de avaliação mal preparados e inaptos no reconhecimento das verdadeiras competências e habilidades dos estudantes.

### **Aportes das propostas desenhadas**

O tipo de desenho de instrumento avaliativo empregado na matéria de História, no Instituto Santa Maria Mazzarello, consiste em dez questões do tipo objetiva. Todas elas são retiradas de provas de algum vestibular já realizado em quaisquer estados brasileiros, para ingresso dos estudantes no Ensino superior. No total, são questões de múltipla escolha, sendo possível apenas a marcação de uma alternativa correta por questão.

A prática tem mostrado, nesse seguimento da Instituição em questão, que o sistema avaliativo é impessoal e não considera a individualidade, as deficiências ou as fortalezas dos alunos. Trata-se, na verdade, de um instrumento de coleta de dados que faz um diagnóstico estatístico apenas, de quantos alunos acertaram quantas questões, relegando os que não atingiram a média estabelecida ao sistema de recuperação. Esta, por sua vez, não retoma as dificuldades individuais dos estudantes que não conseguiram passar nos exames anteriores, abordando muitas vezes conteúdos que não são exatamente aqueles nos quais os alunos submetidos à recuperação precisariam rever.

Não existe, da parte da maioria das escolas, um controle sobre as atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula. Quando, em alguns casos, supervisores entram em sala para assistir a alguma aula dos professores, ou buscam inquiri-los a respeito do andamento dos conteúdos ministrados, encontram certa resistência dos professores que alegam serem maculados em sua autonomia educacional. Portanto, no geral, não há um acompanhamento das escolas com relação à consonância do sistema avaliativo com as propostas de seu Projeto Político Pedagógico. O que se chama de avaliação são na verdade provas objetivas e dissertativas com questões escolhidas ao bel prazer do professor. No caso do Mazzarello, as provas de História são desenhadas de modo a atender mais às exigências do Exame Nacional do Ensino Médio, em que as próprias questões classificatórias dos Exames dos anos anteriores são utilizadas como a própria avaliação trimestral dos alunos em questão.

Difícilmente numa realidade de avaliação massiva e classificatória os alunos serão considerados individualmente. Talentos, tanto quanto deficiências, se perderão em estatísticas indicativas de aprovação e reprovação. Na realidade de várias escolas, dentre elas o Mazzarello, com o sistema de notas informatizado, o professor não mais dispõe dos diários de classe nos quais eram

registradas as notas dos estudantes, o que distancia ainda mais a visão do professor do desempenho dos seus alunos nos instrumentos de coletas de dados aplicados. Não que a informatização seja algo negativo no processo de desburocratização das atividades educacionais, mas, no exemplo citado, afasta ainda mais o professor de um dispositivo de diagnóstico das deficiências dos alunos. Por outro lado, é evidente que apenas o fato do professor ter em mãos a quantificação (notas) do número de acertos e erros dos alunos nos testes e provas por si só não resolve o problema de notas baixas e reprovações, nem garante a qualidade da aprendizagem.

De certa forma, no caso das provas, não somente de História, mas nas outras áreas do saber, e tomando como referência o universo de professores com os quais lido diariamente, talvez não exista um certo remorso da parte da maioria de nós, quanto à forma que processamos a avaliação de nossos estudantes, pelo fato de não nos darmos conta, até certo ponto, da qualidade da avaliação que realizamos, por desconhecimento mesmo dessas discussões que acontecem no meio acadêmico, e também pelo fato de haver certa aceitação e anuência do modelo avaliativo proposto pelo governo federal no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A justificativa de se trabalhar, no referido sistema avaliativo, fazendo-se uso de Competências e Habilidades, tem reverberado bem na comunidade educacional brasileira, muito embora ocorram críticas de que muitos professores e escolas mantenham uma forma tradicional de transmissão de conteúdos e de avaliação que não contribuem ou que não se coaduna com a proposta avaliativa governamental. Há também de se considerar que existem modelos mais tradicionais de vestibulares de instituições universitárias que mantêm seu próprio modelo de vestibular, ainda com seu traçado tradicional de abordagem de questões, não contextualizadas e não praticante da interdisciplinaridade, como se processa no ENEM, dividindo dessa maneira os professores e as escolas quanto a adotarem um só modelo de preparação de seus alunos ou um misto dos dois modelos, o que acaba gerando muita confusão.

## **Conclusões**

O trabalho de professor não se encerra quando seu expediente termina na escola ou na universidade em que trabalha. São provas, trabalhos diversos a serem preparados ou corrigidos. São compromissos institucionais variados a serem vivenciados, são leituras infinitas que precisam ser vencidas, enfim, trata-se de uma atividade em tempo integral. E, se não pararmos para uma autoavaliação, uma autoanálise, é possível que nos enraizemos numa zona de conforto e que incorramos em atitudes ultrapassadas e propensas a perpetuar preconceitos, incorreções e resistências às novas possibilidades enriquecedoras para a educação.

A participação nesse programa de mestrado é resultado de um incômodo perceptível nesse momento da vida profissional do autor deste trabalho de mestrado que, depois de tantos anos na área educacional, tem presenciado contestações, choros, e vários tipos de injustiças cometidos por trabalhos mal avaliados, modelos de coleta de dados infundados e desconectados com a realidade ou com o momento do país, da escola e dos estudantes.

Talvez não seja possível concluir que exista uma fórmula pronta e acabada sobre qual deva ser o modelo ideal de avaliação. No entanto, diante da explanação de uma vasta bibliografia especializada, é possível, através das várias experiências históricas e dos vários pensamentos acadêmicos sobre a questão, ampliar a visão de educador quanto a seu próprio papel como agente mediador e coautor do processo avaliativo junto ao estudante.

É patente, ao longo desse trabalho, reconhecer que o educador precisa conhecer a realidade de seu aluno. Da mesma forma que um médico primeiramente examina e diagnostica seu paciente para saber com exatidão que tratamento administrar para a cura, o professor precisa também, através de exames adaptados a sua realidade, diagnosticar a situação de seus aprendizes, de modo que possa apresentar um instrumento ou uma atitude que possa sanar ou fortalecer uma determinada situação na qual se encontra o educando, de modo que a aprendizagem aconteça efetivamente.

Pode-se concluir que muitas vezes a aprendizagem acontece, mas os instrumentos empregados para averiguá-la e classificá-la não são apropriados e eficientes nessa pretensão. Também se conclui que o tempo de assimilação e de resposta entre os estudantes é variável, incorrendo isso, na necessidade de se preparar uma avaliação mais personalizada e menos homogênea. É claro que existem vários elementos desfavoráveis a uma proposta dessa dimensão, como por exemplo, o grande número de alunos por sala; o desdobramento do professor em mais de um emprego, passando pouco tempo em cada escola, o que o impede de dispender o tempo necessário para um melhor acompanhamento das necessidades de cada estudante; a inexistência de espaço físico apropriado, com salas temáticas, para que os professores possam manter e ter acesso aos vários instrumentos de coletas de dados que possam ser revisitados para a realização de uma avaliação mediadora, ou processual, ou permanente; as constantes mudanças de modelos educacionais propostos nas alternâncias dos governos brasileiros, dentre outras situações.

A execução desse trabalho mostrou que não existe um modelo avaliativo ideal e à prova de dificuldades. No entanto, lançou luz no caminho da busca das várias experiências já desenvolvidas por outros profissionais, indicando que são infinitas as variáveis que interferem no processo educacional, desde questões externas relacionadas às políticas públicas, passando por questões institucionais como os projetos políticos pedagógicos, chegando a questões pessoais como disponibilidade dos alunos em aprender e dos professores em se sentirem estimulados e propensos a executarem suas atividades

profissionais da forma mais plena possível. É uma tarefa árdua, difícil mesmo, mas dentro das possibilidades humanas de ser alcançada.

O grau de mestre, pretendido na execução desse curso e desse trabalho, não é o fim de um processo, mas um aceno para possibilidades futuras. Podemos dizer que é uma intimação para a busca de outros graus que possam afinar ainda mais ações educativas com o sentimento de justiça e de concretização de uma aprendizagem e de uma avaliação efetivas.

## Referências

BARRETO, E. S. D. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. *Cadernos de pesquisa*, 2012, 42(147), 738-753.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Enem: relatório*. Brasília, 2001.

CORTESÃO, L. Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às novas práticas*, 2002.

FONSECA, M. *Cad. Cedes*, Campinas, 2009, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Rev. adm. empres.*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, June 1995.

HOFFMANN, J. *Avaliação: Mito e desafio*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

HUSSERL, E. *Investigações lógicas: 6ª investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Recuperado de: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes\\_compromisso.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf)> Acesso em 12 de outubro de 2015.

PERRENOUD, P. As competências para ensinar no século XXI. (Recurso eletrônico): a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SANT'ANNA, I. M. Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, A. L da., & da Silva, P. M. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. *Temática*, 2014, 9(3).

Zilles, Urbano *Crere compreender / Urbano Zilles*. –PortoAlegre: EDIPUCRS, 2004.256 p.



**Como citar este artigo (Formato ABNT):**

SILVA, Ricardo Gomes da; PALMA, Saúl Contreras. Desenho de Inovação Educativa para o Instituto Santa Maria Mazzarello. **Id on Line Rev.Mult. Psic.**, 2019, vol.13, n.46, p. 747-767. ISSN: 1981-1179.

Recebido: 16/07/2019;

Aceito: 20/07/2019.