

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS SOBRE AVALIAÇÃO

Carlos Bruno Cabral de Oliveira (1); Mariana Guelero do Valle (2)

¹ Universidade Federal do Maranhão – ol.carlosbruno@gmail.com

² Universidade Federal do Maranhão – mariana.valle@ufma.br

Resumo: Este trabalho objetivou analisar as perspectivas de professores de Biologia sobre a temática avaliação durante suas formações iniciais. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores de uma escola estadual em São Luís, MA, os quais foram submetidos à análise de conteúdo. Poucas disciplinas foram identificadas nas formações dos docentes que trataram sobre a temática, com abordagens em maioria teóricas. Os professores relataram não terem se sentido preparados para avaliar somente com o que foi abordado na graduação. Os mesmos também relataram virem de sistemas educacionais com tradições avaliativas focadas em nota e prova escrita. Dessa maneira, é reforçada, então, a importância de se aproximar o profissional em formação à realidade da prática docente.

Palavras-chave: Formação de professores, Formação continuada, Professor reflexivo, Ensino de Biologia, Análise de conteúdo.

INTRODUÇÃO

Em um breve olhar para a formação de professores nas últimas décadas, percebe-se que os cursos acadêmicos prezavam muito como fazer provas e atribuir notas sem haver uma real atenção para o aspecto diagnóstico da avaliação. Em consequência, não é incomum que ainda hoje muitos docentes tenham um posicionamento ainda bastante tradicional sobre a temática (HOFFMAN, 2003). De acordo com Luckesi (2008), tais práticas avaliativas são uma herança das pedagogias dos séculos XVI e XVII. Focadas em notas, esse tipo de avaliação ainda é comumente trabalhado até hoje nas instituições de ensino.

Nesse sentido, a avaliação somativa prioriza a reprodução dos conhecimentos dos professores pelos alunos conforme estes lhes foram transmitidos, sem haver real atenção ao trajeto que os educandos percorrem para atingir os objetivos educacionais. Na contramão, a avaliação formativa constitui uma alternativa ao tradicionalismo avaliativo. Esse tipo de avaliação está voltado à regulação das aprendizagens com o objetivo de orientar o aluno de maneira que ele próprio consiga identificar suas dificuldades e, com o auxílio do professor, encontrar formas de continuar progredindo (HADJI, 2001).

A avaliação como prática docente formativa acompanha o aluno à medida que este aprende, sendo um recurso pedagógico a serviço tanto do professor quanto do estudante para sua construção do conhecimento (LUCKESI, 2008). Percebe-se, então, a importância de se discutir os entendimentos de avaliação que as instituições de ensino adotam.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Sobre a formação de professores, em um panorama geral, percebe-se desde o fim dos anos 1980 uma articulação entre teoria e prática na formação docente. Tal articulação ganhou força por reconhecer a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica para o desenvolvimento profissional, concepção essa amplamente divulgada nos cursos de formação inicial e continuada no Brasil (ANDRÉ, 2014).

Com a redemocratização política do país, novas propostas curriculares emergem nas legislações e nas práticas escolares, com maior importância dada à pesquisa na prática como proposta formativa, com grande contribuição das pesquisas qualitativas e análise do cotidiano escolar. Ainda assim, os cursos de formação de professores se detêm a uma lógica curricular que “nem sempre consegue tomar a profissão e a profissionalidade como tema e como objetivo de formação” (PIMENTA, 2012, p.44).

Por meio da Resolução CNE/CP nº02/2015, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, documento norteador para os cursos de formação de professores (BRASIL, 2015). Dentre o amplo conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos previstos para serem adotados pelas instituições, é enfatizado o desenvolvimento da prática profissional por meio da reflexão crítica. Pouco, no entanto, é mencionada a avaliação enquanto prática pedagógica essencial ao trabalho docente.

Dessa maneira, o presente trabalho objetivou analisar as perspectivas de professores de Biologia sobre a temática avaliação durante suas formações iniciais.

METODOLOGIA

O presente trabalho é de abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo de caso. De acordo com Bogdan e Biklen (2007), os dados obtidos na pesquisa qualitativa possuem um grande número de descrições de situações e pessoas, sendo todos os dados importantes. Para os referidos autores, um estudo de caso é caracterizado principalmente por levar em consideração o contexto em que os dados foram coletados e a perspectiva dos sujeitos para a interpretação dos resultados.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de ensino médio localizada em São Luís, Maranhão. Em 2017, ano em que os dados foram coletados, a escola havia passado a adotar a modalidade de ensino integral para o primeiro ano do ensino médio, com a intenção de adotá-la para o segundo ano em 2018 e, no ano seguinte, ter toda a escola no ensino integral.

A instituição contava com um professor de Biologia para o ensino integral e dois professores para o ensino regular. Foram realizadas reuniões individuais com os três docentes para esclarecer os objetivos da, os quais concordaram participar mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual previa o anonimato de suas identidades. Assim, os sujeitos foram identificados pelas siglas P1, P2 e P3. Os professores afirmaram ter entre catorze e dezesseis anos de experiência docente, sendo todos os três graduados em Ciências com habilitação em Biologia. P1, professor do ensino integral, também afirmou ter pós-graduação em Docência do Ensino Superior.

A coleta de dados ocorreu em duas etapas. Primeiramente, foram observadas três aulas de Biologia do ensino integral e sete do ensino regular, em que o pesquisador permaneceu sentado ao fundo da sala, não interagindo com estudantes ou professores. Anotações foram feitas em um caderno de observações com o intuito de se conhecer melhor o contexto dos sujeitos e a realidade da escola. Terminado o período de observações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores, seguindo-se um roteiro previamente elaborado, as quais foram gravadas em áudio.

Os dados das entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo de Bardin (2011). Segundo a autora, esse tipo de análise ocorre em três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. Na pré-análise, houve a elaboração dos objetivos de pesquisa, transcrição das gravações, leitura flutuante para verificar a pertinência do material quanto aos objetivos da pesquisa, delimitação do *corpus* a ser submetido à análise e referenciação de índices e indicadores. Na etapa seguinte, foram delimitadas as unidades de registro, conforme o tema “avaliação”, e as unidades de contexto. Por fim, na etapa de interpretação dos resultados, foram realizadas inferências e discussões do material analisado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a análise, os resultados obtidos foram organizados em três indicadores. Em *Disciplinas*, foram reunidas as disciplinas cursadas pelos sujeitos em que a temática avaliação foi abordada; em *Preparação*, foram reunidos os registros em que os professores discorreram sobre se sentiram-se preparados para avaliar levando em consideração o que estudaram na graduação; e em *Avaliação de antigos professores*, os entrevistados discorreram sobre a forma de avaliar de seus antigos mestres.

Sobre as disciplinas apontadas pelos entrevistados como aquelas em que a temática

avaliação foi abordada durante suas formações iniciais, destacam-se as seguintes respostas:

“A avaliação escolar... apenas nas disciplinas pedagógicas. Nas nossas disciplinas comuns do meu curso, não. [...] Aquelas disciplinas pedagógicas, tipo pedagogia da educação, entendeu, filosofia da educação que eu fiz [...] didática [...]” (P1).

“Nós estudamos em didática, né. [...] Eu estudei didática [para] formar a avaliação” (P2).

“Em disciplinas como didática e várias outras disciplinas que eu tive relacionadas com a licenciatura com certeza foi falado muito sobre esse tema que é bastante importante pra gente, pros professores em geral, lógico” (P3).

Com base nas falas destacadas acima, percebeu-se que os professores apontam as disciplinas da área pedagógica, como didática e filosofia da educação, como aquelas que versaram sobre a temática avaliação. Em comum, a disciplina “didática” foi citada pelos três docentes. Sobre o ensino de didática nos cursos de formação de professores, é comum que sua finalidade esteja associada à preparação do futuro profissional, com início pelo estágio curricular. Entre seus objetivos, estão os de prover ao aluno instrumentos teóricos para as diversas situações de sua atuação pedagógica, bem como instrumentos de observação e análise do processo de ensino-aprendizagem. A didática, assim, funciona como uma ponte entre os conhecimentos específicos e os da área da educação (ALARCÃO, 2011). Visto que a avaliação é um instrumento fundamental para a atuação docente, é importante conhecer não apenas quando, mas como as temáticas *didática* e *avaliação* foram trabalhadas durante as formações iniciais dos entrevistados. Seguem os destaques:

“Elas [disciplinas em que avaliação foi trabalhada] foram abordadas, assim, através de seminários, fichamentos... a didática. [...] Eu carreguei algumas coisas, como o qualitativo. Eu via avaliação como apenas quantitativa: o aluno é uma nota. Através dessas disciplinas pedagógicas, de cunho pedagógico, eu tive uma nova visão, de que a nota não resume apenas a situação do aluno; tem a parte qualitativa. A parte qualitativa ela tem de sobressair à quantitativa”. (P1)

“A maneira como nós devemos avaliar nossos alunos, a maneira como tanto no aspecto qualitativo quanto no aspecto quantitativo e a questão do conhecer. O [autor Dermeval] Saviani diz que a parte mais difícil é avaliação, né, porque é muito complicado avaliar, né. Pra avaliar, nós temos que conhecer, por isso é a importância o professor conhecer cada um de seus alunos e pelo nome, né. E, se for possível, ainda o dia a dia dele pra fazer uma avaliação, digamos assim, mais completa, que é impossível a gente fazer isso, a gente não consegue; tem que trabalhar três turnos, não consegue ter esse conhecimento, esse domínio de todos, não, mas a gente tenta” (P2).

Primeiramente, sobressaiu o trecho em que P1 afirmou ter tido uma educação por meio de seminários e fichamentos nas disciplinas pedagógicas citadas, sem haver uma indicação de atividades mais voltadas à prática de ensino. A didática, pautada na “investigação sobre o ensino como prática social viva, nos contextos sociais e institucionais em que ocorre” (PIMENTA, 2011, p. 25), torna-se incongruente quando trabalhada apenas no plano teórico durante a formação de professores. Seus diversos aspectos, incluindo o planejamento escolar, escolha de conteúdos e instrumentos, metodologias e, claro, a avaliação, requerem uma aproximação do futuro docente à realidade das escolas. Assim, é importante que os educandos não se detenham apenas à teoria didática, presos aos textos que compõem suas bases teóricas, mas que possam, desde a graduação, observar, praticar, experimentar e agir nas escolas para melhor aprenderem sobre o ofício. Também chamou a atenção os professores afirmarem que as disciplinas citadas tiveram influência positiva sobre seus entendimentos acerca do que é avaliação como, por exemplo, ao afirmarem que avaliar é conhecer os estudantes e que os aspectos qualitativos devem ser priorizados.

Em seguida, procurou-se conhecer se as abordagens sobre avaliação em suas formações iniciais lhes foram, de fato, suficientes para que esses professores, já em exercício da profissão, se sentissem preparados para avaliar. As respostas, reunidas no indicador *Preparação*, foram unânimes:

“Não, não, eu tive de me qualificar através de seminários, através de cursos. Eu tive de fazer pós [graduação]. A minha pós que eu tenho é na área de docência do ensino superior. Então eu escolhi docência por quê? Eu peguei a docência porque é o que eu faço no meu cotidiano, embora seja biólogo também de atuação” (P1).

“Não, não foi suficiente. Não foi suficiente e a educação, a avaliação é uma coisa dinâmica, né, a gente vai fazendo de acordo com as situações. Não é uma coisa fechada, armada; é muito dinâmico e pode mudar, e vai mudando de acordo com o desenvolvimento da turma, de cada sala, de cada aluno” (P2).

“Não, não. Não foi suficiente porque a vivência nos mostra muita coisa que a gente não vê, né, quando a gente tá estudando. Então a vivência é crucial e o entendimento e o estudo que a gente procura todo o tempo pra gente tá sempre atualizado. Então isso tudo ajuda, não só o que a gente vê na universidade” (P3).

É relevante que todos os entrevistados tenham apontado a insuficiência de suas formações iniciais para o exercício de uma prática tão comum em suas atividades profissionais. Tardif (2000) aponta que a área da educação se desenvolveu em meio a uma crise geral das profissões, a chamada *crise do*

profissionalismo. Em muitos países, as críticas e insatisfações contra a formação universitária ocorreram por meio de questionamentos sobre se a formação oferecida por essas instituições consegue proporcionar uma formação “de qualidade, ou seja, uma formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional” (TARDIF, 2000, p. 9). Tendo isso em vista, é compreensível que os sujeitos entrevistados tenham relatado seus despreparos ao assumirem a docência. Aqui, reforça-se, então, a necessidade de os cursos de formação aproximarem os discentes à realidade da atividade profissional para que futuros profissionais possam estar mais preparados para o ato de avaliar.

Ainda sobre o indicador *Preparação*, dois professores entrevistados relataram suas dificuldades em avaliar estudantes com deficiência:

“Trabalhar com os portadores com necessidades especiais, nós não fomos preparado pra isso. [...] Nós na faculdade não tivemos essas disciplinas direcionadas a esse meio [...]” (P2).

“Por exemplo, trabalhar com alunos com necessidades especiais eu quase não vi, entendeu. Não sei como avaliar. Então, pra mim, tá sendo um desafio agora e aí eu não tive isso na universidade, então eu tenho que procurar saber, eu tenho que estudar pra saber como eu vou avaliar. Então tudo isso é um exemplo que eu tô dando agora porque me veio à mente e é uma coisa que tá, vamos dizer assim, me inquietando, eu não aprendi isso na universidade” (P3).

Mais uma vez, é compreensível que os docentes tenham apresentado dificuldades para avaliar esse perfil de educandos. A avaliação, em seu aspecto formativo, leva em consideração as características individuais dos alunos para a escolha dos métodos e instrumentos avaliativos (LUCKESI, 2008). Sobre as individualidades, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica apontam:

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

[...]

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; (BRASIL, 2015).

Percebe-se, então, que a abordagem das necessidades de estudantes com deficiências está prevista no documento, ainda que nem sempre seja cumprida pelos cursos de formação. No caso dos sujeitos desta pesquisa, é necessário ressaltar que os mesmos afirmaram ter entre catorze e dezesseis anos de atuação. Nesse contexto, a formação continuada se mostra como indispensável para suprir as lacunas de suas formações

iniciais, conforme o esforço demonstrado por P3 ao afirmar que “a vivência é crucial e o entendimento e o estudo que a gente procura todo o tempo pra gente tá sempre atualizado. Então isso tudo ajuda, não só o que a gente vê na universidade”. Sobre a experiência do professor durante sua carreira, a “vivência” que P3 citou, Tardif afirma que:

Os saberes profissionais também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro (TARDIF, 1997, p. 14).

Assim, percebe-se o esforço que os professores precisam fazer em seus anos iniciais da docência para suprir o que suas formações não puderam abordar satisfatoriamente. Para ser professor, conhecer o conteúdo e seguir a intuição não é o suficiente; concomitantes aos saberes disciplinares e curriculares, os saberes experienciais e da ação-pedagógica, relacionados à vivência do professor, mostram-se igualmente importantes para o aperfeiçoamento da prática docente (GAUTHIER, 1998).

Por fim, procurou-se conhecer como eram as avaliações dos antigos professores dos sujeitos entrevistados. Eis os seguintes destaques:

“Na minha época, eu não sei... é porque eu vim de uma escola técnica. A gente não tinha muito a questão do seminário, a questão de ir pra frente [da sala de aula], de falar, do debate. A gente não tinha esse momento de debate e isso foi prejudicial pra mim, né. Quando eu entrei pra faculdade, eu entrei pra esse momento, eu fui, digamos assim, mal avaliado porque não tinha esse conhecimento do debate, não tinha esse conhecimento do meu dia a dia [...]” (P2).

“[...] quando eu estudava, né, que eu não sou tão velho assim [risada], era só mais uma prova objetiva ou subjetiva, mas era só isso que era o método de avaliação da gente” (P3).

As respostas dos professores expuseram uma tradição avaliativa pautada na concepção somativa. A avaliação pouco individualizada, que acontece da mesma maneira e ao mesmo tempo para todos, impede a quebra da rigidez dos sistemas de ensino e a abertura para práticas mais individualizadas e flexíveis, o que daria mais espaço para o aluno pesquisar, descobrir e atingir os objetivos propostos em seu próprio tempo (PERRENOUD, 1999). O futuro professor, ainda discente na universidade, aprende na posição contrária na qual estará em breve, por isso as concepções e práticas do formador são fundamentais para a preparação dos docentes (TARDIF, 2006). Sobre esse aspecto, Paulo Freire pontua que:

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor

sério, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 2011, p.122).

Reitera-se, assim, a necessidade de se romper com certas tradições avaliativas, como a utilização de um único instrumento para avaliar, comumente a prova escrita, e uma avaliação igual para todos, que não leva em consideração os aspectos individuais dos educandos. É pertinente que o professor, seja do ensino superior ou básico, sensibilize-se de que é formador de sujeitos e modelo para a atividade profissional de futuros docentes, atentando-se às marcas que poderá deixar nos estudantes.

Contudo, na fala de P1 foi destaque a manutenção das práticas tradicionais almejada pelo sujeito, conforme segue:

“Assim, eu tento copiar algumas coisas. Por exemplo, tradicionalismo, aquela pontualidade no trabalho, a escrita adequada, aquela organização, tanto na sala de aula quanto no material do aluno, são coisas tradicionais que a gente não pode fugir da realidade. [...]Então eu doso, eu pego o que é bom dos meus professores tradicionais, que é essa parte de organização, essa parte de... como eu posso dizer? Essa cobrança. Mas uma cobrança boa porque lá na frente aquele aluno ele vai saber o porquê que o professor pegou no pé, e eu adequo a uma aula mais suave” (P1).

O tradicionalismo que P1 defendeu destoa dos entendimentos apresentados por seus pares. A esse respeito, Perrenoud (1999) identifica que as dificuldades para a implementação da avaliação formativa iniciam-se desde as experiências do docente quando era aluno, em que o agora professor em atuação reproduz as práticas avaliativas que lhe foram empregadas durante os anos escolares e acadêmicos. Tendo isso em vista, pode-se induzir que o tradicionalismo defendido por P1 é reflexo das práticas pelas quais ele foi avaliado quando aluno. A “cobrança boa” mencionada pelo entrevistado é pautada na expectativa de que, no futuro, seu estudante consiga interpretar a atividade do professor como benéfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores versa sobre diversos aspectos indispensáveis para a atuação dos futuros docentes. Dentre elas, espera-se que a avaliação, atividade fundamental para regulação da prática docente, faça parte dos programas dos cursos de Licenciatura de maneira que contribua para a reflexividade do profissional.

Percebeu-se que temática avaliação foi pouco trabalhada durante a formação inicial dos sujeitos desta pesquisa. Identificaram-se poucas disciplinas de suas graduações em que a avaliação foi abordada, sendo tais abordagens majoritariamente teóricas, o que não auxiliou na preparação dos docentes para o ofício conforme relatado pelos mesmos. Aditivamente, os entrevistados relataram virem de sistemas educacionais que priorizavam a prova escrita como único instrumento avaliativo.

Entende-se ser imprescindível trabalhar as bases teóricas dos professores em formação, mas ater-se demasiada ou somente às abordagens conceituais e teóricas consequentemente gera um distanciamento entre o docente em formação e a realidade da profissão a ser exercida. Tendo isso em vista, percebe-se a necessidade de aproximar a formação de professores à prática docente para que desde cedo os futuros profissionais possam exercitar a importante relação entre os conhecimentos teóricos e aqueles construídos durante a docência, bem como sobrepujar as possíveis lacunas de suas formações iniciais.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Contribuição da didática para a formação de professores: reflexão sobre o seu ensino. IN: PIMENTA, S. G (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12ª ed. São Paulo: Papirus, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Augusto Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theories and methods**. 5th ed. Boston: Pearson, 2007.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 02, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 1 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 fev. 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia:**

pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à Universidade. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PERRENOUD, P. **Da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G. Para uma ressignificação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). IN: PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. IN: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. Nº 13. 2000. Disponível em:
<http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em 14 fev. 2018.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.