

## O PROFESSOR COMO INTELLECTUAL DA PRÁXIS: DESAFIOS AOS DOCENTES FRENTE À PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

The teacher as an intellectual of praxis: challenges faced by teachers

Eder Cristiano de Souza<sup>1</sup>

**RESUMO:** A pedagogia das competências têm se consolidado como discurso hegemônico nos documentos curriculares e nas bandeiras de movimentos ditos em defesa da universalização e valorização da educação. O cerne dessa perspectiva consiste na ideia segundo a qual a educação deve ser qualificada mediante preceitos que dinamizem as aprendizagens, possibilitando aos alunos vislumbrarem certa utilidade nos conhecimentos adquiridos e contribuindo para sua inserção no mercado de trabalho e na convivência em sociedade. Propomos uma crítica a esse entendimento, evidenciando como esse viés esvazia os ideais de formação humana e da emancipação dos sujeitos no debate educacional. Em contraponto a essa tendência, argumentamos em favor da valorização do trabalho decente, conceituando o professor como intelectual da práxis e vislumbrando um papel ativo do processo educacional, centrado em preceitos de formação humana que superem o utilitarismo educacional, sem recair no conservadorismo da tradição seletiva da cultura escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Competências. BNCC. Formação. Práxis.

**ABSTRACT:** The pedagogy of competences has been consolidated as a hegemonic discourse in curricular documents and in the banners of movements said in defense of the universalization and valuation of education. At the heart of this perspective is the idea that education must be qualified by means of precepts that stimulate learning, enabling students to envisage a certain usefulness in the acquired knowledge and contributing to their insertion in the labor market and coexistence in society. We propose a critique to this understanding, evidencing how this bias empties the ideals of human formation and the emancipation of the subjects in the educational debate. In opposition to this tendency, we argue in favor of the valorization of decent work, conceptualizing the teacher as an intellectual of the praxis and glimpsing an active role of the educational process, centered in precepts of human formation that surpass the educational utilitarianism, without falling into the conservatism of the selective tradition of school culture.

**KEYWORDS:** Competences. BNCC. Formation. Praxis.

---

<sup>1</sup> Mestre em História e Doutor em Educação. Docente do curso de Licenciatura em História da UNILA. Realiza pesquisas sobre cinema e História, Cinema e Ensino de História, formação de professores em História e o Ensino de História na América Latina. E-mail: eder.souza@unila.edu.br

## 1 APRESENTAÇÃO

Iniciamos esse artigo tomando como referência as reflexões de Jean-Claude Forquin (1993) em torno da questão seletividade da cultura escolar. Segundo o filósofo e sociólogo francês, desde pelo menos aos anos 1970, a educação vive uma crise, que tem seu centro nos questionamentos à legitimidade da educação como transmissora de cultura. Essa crise de legitimidade reflete-se também de forma importante no trabalho dos professores, pois constitui-se uma cisão entre a identidade profissional docente e os conteúdos do processo pedagógico.

Para ilustrar essa tese, é preciso ter em conta que a concepção tradicional de educação, formulada a partir de uma visão monolítica de cultura, sob a ideia guia de civilização ocidental, sofreu grandes fraturas nos anos 1970, com o que Forquin define como triunfo do “discurso de deslegitimação”. Nesse sentido, Forquin trata da dificuldade de estabelecer um *rol* de conteúdos tidos como cerne da cultura a ser transmitida às novas gerações, tendo em conta os questionamentos às concepções hegemônicas de cultura, diante da diversidade das manifestações culturais no mundo contemporâneo, assim como das críticas que relativizam a noção de universalidade da razão ocidental.

O presente artigo parte desta problemática central, pois entende que a educação formal no mundo ocidental vive uma crise duradoura, que se relaciona com diversas questões, algumas das quais trataremos aqui. Primeiramente, propomos uma reflexão sobre a questão da relação entre escola e conhecimento, visando analisar o papel atribuído ao professor nessa relação e evidenciando como a tradição da concepção de didatização do conhecimento contribui para desqualificação do profissional docente, entendido como mero transmissor/reprodutor de conhecimentos elaborados por outrem.

Na sequência, a partir de uma análise das proposições emanadas da BNCC, problematizando a presença *pedagogia das competências* como um discurso pedagógico influente, que aponta para uma certa solução educacional frente à complexidade e ao dinamismo do mundo contemporâneo, entretanto omite um esvaziamento da concepção de formação e conduz a um utilitarismo que revela interesses difusos na desqualificação e na mercantilização da educação.

Por fim, concluímos as reflexões aqui apresentadas apontando para a necessidade de se levar a sério o papel do professor, assim como repensar as noções de emancipação e formação humana, como princípios norteadores de uma educação que contribua decisivamente para a transformação social, e não apenas para sua reprodução.

## 2 ESCOLA E CONHECIMENTO: ENTENDIMENTOS SOBRE A PRÁXIS DOCENTE

A construção do pensamento sobre a escola e, em decorrência, sobre o trabalho do professor, vem de longa data. Pelo menos desde o século XVIII vem se estruturando um modelo específico de educação na sociedade ocidental, que tem a forma escolar como padrão hegemônico, em torno do qual se desenvolveu uma série de práticas, valores, normas e concepções, dentre as quais alguns entendimentos específicos sobre os processos de ensino-aprendizagem e sobre as atribuições dos profissionais atuantes nas instituições educacionais.

Antes mesmo da consolidação da forma escolar como padrão hegemônico de educação na sociedade ocidental, ainda no século XVII, Comenius já lançava as bases desse modelo, que consistiam numa ideia de didática que tomaria forma e se consagraria quase como modelo básico de educação nos séculos subsequentes: a *Didactica Magna*.

Um aspecto central da obra de Comenius é a forma como repensa o papel do professor, no sentido de massificar os processos de ensino, superando o modelo mestre/aprendiz, vigente até então. Enquanto o mestre, como trabalhador qualificado, dominava plenamente o saber que lhe correspondia, ao professor caberia transmitir um saber fragmentado, compartimentado de forma a favorecer processos dinâmicos e massivos de ensino.

Sob uma perspectiva da tradição dialética, é possível compreender a forma escolar e o modelo didático hegemônico retiraram do professor o domínio dos meios intelectuais de produção (Gonzáles, 1984), sendo que o trabalho docente passa a ser entendido como parte de um processo produtivo mais amplo, do qual ele tem o domínio apenas de uma parte, um fragmento.

Comenius foi o mentor que melhor encarnou, por meio de sua obra, a concepção e a mais elaborada iniciativa prática visando à realização

dessa nova instituição social especializada, cuja finalidade era a de 'ensinar tudo a todos' [...]. Portanto, foi Comenius quem anunciou, claramente, a proposta de escola moderna, cuja organização do trabalho didático, por inspirar-se na manufatura burguesa, representou, também a superação definitiva do ensino artesanal. (ALVES, 2005, p.63).

Nesse sentido, a primeira ideia que colocamos em evidencia é o entendimento segundo o qual, no âmbito da forma escolar e do entendimento comum sobre a didática, ao professor é atribuído um papel de engrenagem num mecanismo muito mais amplo e complexo. Ou seja, o que o professor realiza na sala de aula é entendido, de forma hegemônica, como um trabalho alienado, qual seja, executar determinadas tarefas para contribuir com o todo do processo de fabricação de um produto mais complexo, a educação.

Nossa crítica a esse modelo se dá no sentido de que essa visão tem por base a educação escolar predominantemente como processo de reprodução social. Em agravo a essa crítica, podemos analisar também como se dá o entendimento sobre o papel do conhecimento elaborado cientificamente no interior da cultura escolar.

Transposição Didática é um termo utilizado por Chevallard (1985), que define o entendimento segundo o qual os saberes do campo científico são didatizados, mediante processos de transposição, que consistem na transformação de objetos de conhecimento em objetos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a transposição didática pode ser entendida, nos termos de Chevallard, como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo "sábio" (o cientista) ser objeto do saber escolar. Essa concepção tem a vantagem

Entretanto, de acordo com Chervel (1991), as disciplinas escolares tem uma dinâmica própria no interior da cultura escolar, e sua história pode ser analisada a partir dos seguintes aspectos: origem, função e funcionamento. Nessa perspectiva, a presença dos conteúdos escolares não deve ser compreendida como simples transposição/vulgarização dos conhecimentos sistemáticos, pois são uma invenção da própria escola. Em outras palavras, por mais que as disciplinas escolares geralmente tenham sido denominadas conforme as ciências de referência, os processos didáticos as reinventam, produzindo novos saberes, que muitas vezes distanciam-se dessas ciências e se tornam produtos da própria cultura escolar.

Segundo Dominique Julia (2001), a cultura escolar pode ser entendida como conjunto de normas definidora de saberes a ensinar e comportamentos a inculcar, estabelecendo um conjunto de normas que possibilitam a transmissão e assimilação de saberes, assim como a incorporação desses comportamentos. Viñao define que a cultura escolar:

[...] estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. tradiciones, regularidades y reglas de juego que se trasmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades (VIÑAO, 2002, p. 59).

As disciplinas escolares são um produto da cultura escolar, mostrando seu poder criativo para além de uma vulgarização ou adaptação do conhecimento produzidos nas instituições de pesquisas e universidades.

Contudo, se, por um lado, os estudos sobre cultura escolar apresentam essa dinâmica específica dos processos de escolarização, assim como o papel ativo do professor nesses processos de relações com o conhecimento de referência. Por outro, predomina uma visão no senso comum, nas políticas públicas e nos programas de formação docente, que separa esses sujeitos do conhecimento, pois são conduzidos pela concepção de transposição didática.

Em nosso entendimento, a predominância desse entendimento, segundo o qual a matéria prima do trabalho do professor é a transposição didática dos conhecimentos científicos, favorece uma visão que desqualifica o papel docente frente ao conhecimento, pois o que vigora é a noção segundo a qual os professores desempenham um papel meramente operatório, ou seja, que não possui autonomia ou potencialidade para conduzir uma atividade efetivamente intelectual.

Outro aspecto que se revela nessa perspectiva é a dicotomia entre formação pedagógica e formação específica. Há uma longa tradição que remete à separação entre formação teórica/metodológica específica na ciência de referência e a formação para a docência, através de uma carga horária específica de conteúdos didático-pedagógicos. Essa tradição demonstra a força e resistência dos primeiros arranjos curriculares nos cursos de formação de professores para o ensino secundário, surgidos no Brasil no início do século XX, cujo espírito tem tornado a mudança um grande desafio, tendendo inclusive a manter-se nos currículos atuais.

Em síntese, uma soma de fatores contribui para a desvalorização do trabalho do professor, entendido como executor de tarefas definidas de antemão, como um operário numa linha de produção, não reconhecendo a dimensão produtiva/criativa e intelectual deste trabalho. Entre esses fatores, destacamos a própria concepção tradicional de didática, como um conjunto de processos de massificação do ensino, a ideia de transposição didática, que atrela o conhecimento transmitido na escola a uma noção de simplificação/vulgarização e os programas de formação de professores, que separam o aprendizado da ciência de referência do aprendizado das técnicas e métodos de ensino.

Em contraposição a essas tendências, defendemos a concepção do professor como intelectual da práxis, assim como a defesa de um estreitamento entre a didática e as ciências de referência, através do reconhecimento das didáticas específicas como campos de produção de conhecimento. Por ora, vamos nos atentar à primeira concepção, qual seja, conceituar o professor como intelectual da práxis.

Entendemos o conceito de práxis na perspectiva de Kosik (2010), que refere-se ao agir do indivíduo em sua totalidade e opõe a práxis concreta e a práxis alienada, ou pseudoconcreta. A pseudoconcreticidade estabelece-se quando os indivíduos agem premidos pela premência da prática, ou da resolução imediata de problemas e execução de tarefas conforme elas se apresentam, sem uma consciência da realidade concreta que permeia o agir. Emancipar-se da pseudoconcreticidade, ou desenvolver uma práxis concreta, significa tomar consciência dos elementos condicionantes da prática, ou seja, da totalidade do agir humano e dos fatores que o condicionam, podendo assim agir conscientemente, resistindo às imposições de uma lógica alienante e buscando uma prática voltada à emancipação individual e à transformação social.

Para agir nesse sentido, da práxis concreta, o professor precisa reconhecer seu papel como intelectual, que efetiva trabalho intelectual quando adquire os meios intelectuais de produção, gerando possibilidades de ações de transformação social. Essa premissa se torna necessária uma vez que as relações de ensino e aprendizagem reforçam uma característica do processo social de divisão do trabalho, que separa o trabalho intelectual do trabalho manual, ou o trabalho produtivo do trabalho reprodutivo (Gonzáles, 1984).

Nesse sentido, a prática docente, em seu sentido estrito, preocupada simplesmente com a execução de tarefas pré-estabelecidas, limitadora da autonomia e da criatividade docente, produz um senso comum a partir do qual o professor precisa aprender metodologias adequadas de transmissão de conhecimento e não formar-se como intelectual, detentor de saberes e que possa controlar o próprio processo de produção deste conhecimento.

A oposição que evidenciamos aqui é que, por um lado, o trabalho docente é eminentemente intelectual e criativo, pois os processos ditos de transposição didática na realidade são processos de relação com o conhecimento, a partir das quais o professor pode exercer sua autonomia, no sentido de apropriar-se da matéria prima de seu trabalho, o conhecimento, e produzi-lo no sentido da transformação social.

Entretanto, por outro lado, as políticas públicas e o senso comum não reconhecem esse papel intelectual do professor, por isso os processos formativos são aligeirados e não estreitam as relações entre as ciências de referência e os conhecimentos didático-pedagógicos, vigorando uma epistemologia da prática nos processos formativos tanto iniciais quanto continuados.

Por epistemologia da prática nos referimos à concepção pedagógica que centraliza a formação de professores nos processos do fazer pedagógico, abdicando da fundamentação teórica e dos princípios epistemológicos dos conhecimentos de referência e atuando na linha do que se convencionou chamar de professor pesquisador ou professor reflexivo. Obviamente, a reflexão e a pesquisa são elementos centrais da formação intelectual do professor, mas quando a pesquisa e a reflexão abdicam de uma fundamentação teórica consistente e foca-se nas demandas imediatas da prática, o que se tem é um vazio formativo centrado no utilitarismo.

Propor que o professor seja pensado como intelectual da práxis exige a revisão desses pressupostos formativos, que colocam a prática e não a teoria no centro da reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Para além desse desafio, há ainda que se enfrentar as determinações normativas vindas dos órgãos de gerenciamento da educação formal, que centram suas proposições numa visão utilitarista de educação, como é o caso da BNCC, documento que analisaremos no próximo tópico.

### **3 VAZIO FORMATIVO E JOGOS DE INTERESSES NA APROVAÇÃO DA BNCC**

Retomando as reflexões de Forquin (1993) mencionadas no início deste artigo, é preciso ter em conta que a referida crise de legitimidade da educação como processo de transmissão cultural gera dois efeitos nocivos. O primeiro consiste numa cisão entre os conteúdos do processo pedagógico e a identidade dos professores e alunos, ou seja, uma vez que os elementos culturais transmitidos na escola não correspondem ao universo social e cultural dos sujeitos envolvidos no processo, a educação perde seu sentido.

Num mundo em constante transformação, onde as tradições são constantemente questionadas, o papel da escola tende a ser questionado pelos próprios sujeitos envolvidos, abrindo brecha para que determinados grupos se organizem para contestar a legitimidade do que a educação formal oferece como conteúdos culturais.

Nesse sentido, é interessante compreender como muitas vezes determinadas inovações implantadas pela legislação educacional viram letra morta quando chegam à sala de aula, pois se deparam com a resistência e/ou “má vontade” daqueles que deveriam ser os responsáveis por colocá-las em prática. Entretanto, seguindo a trilha do pensamento de Forquin, não se trata de uma crítica ao trabalho dos professores, mas da compreensão de que este profissional precisa compartilhar a legitimidade do conhecimento a ser ensinado, pois há uma “especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora” (Forquin, 1993, p.?).

Outro efeito dessa “crise da educação” consiste na instabilidade dos programas e cursos escolares, pois, conforme Forquin, a cultura geral perdeu sua forma e substância. Essa instabilidade leva ao instrumentalismo estreito, ou seja, a um discurso da adaptação e da utilidade momentânea dos conteúdos educacionais. Nesse caso, não importa tanto

a substância do que está sendo transmitido, mas sim o que se aprende de útil, visando a adaptação dos sujeitos às demandas da sociedade, não uma formação densa e profunda.

O quadro retratado por Forquin toma por base a experiência francesa nos anos 1970, mas guarda grande similitude com a realidade educacional brasileira, especialmente nas últimas três décadas. Tomando por base essa reflexão, passaremos agora à análise e crítica da BNCC, evidenciando como a noção de competências, predominante no documento, revela justamente esse utilitarismo estreito e o vazio formativo do qual estivemos tratando.

A LDB, promulgada em 1996, previa a instauração de uma base curricular comum, de caráter obrigatório em todo o território nacional. Entretanto, desde então ficou a encargo dos sistemas estaduais e municipais de ensino definir os conteúdos curriculares nas escolas, realidade que só veio a mudar em 2017, com a implantação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

A elaboração da BNCC teve início oficialmente em 2015, e aglutinou variados interesses, com o envolvimento de diversas entidades e instituições no debate, num processo que já havia se iniciado anteriormente, através do chamado *Movimento pela Base Nacional Comum da Educação*, surgido em abril de 2013, a partir do “Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais”. Esse *Movimento pela Base* foi idealizado por fundações e instituições mantidos pela iniciativa privada, que defendem um redirecionamento da educação nacional com vistas a adequar os processos formativos às exigências do mercado, com uma proposta educacional mais pragmática e técnica (MORENO, 2016).

Moreno destaca dois aspectos centrais desse movimento, quais sejam:

- 1) O interesse ideológico de se fazer presente nas concepções curriculares que visam formar sujeitos criativos, com domínio tecnológico, adaptados ao modelo de sociedade global, alicerçada sobre o consumo incessante de novos bens e ideias; 2) O interesse mais pragmático na unificação curricular como uma unificação do mercado educacional nacional (e transnacional) para a realização mais imediata de comercialização de insumos didáticos, assessorias e gerenciamentos em parceria com a instituições públicas (MORENO, 2016)

A busca por inculcar no discurso social uma visão utilitarista e mercantil de educação data pelo menos dos anos 1990, quando a pedagogia das competências fez presente como molde básico na estruturação dos chamados PCNs, e tem se difundido largamente a partir de iniciativas apoiadas e financiadas por grandes corporações do mercado financeiro e produtivo, como o chamado movimento *todos pela educação*, surgido em 2006.

Constituiu-se, então, no cenário nacional, uma disputa por traçar os princípios e fundamentos da educação básica entre dois polos. Por um lado, movimentos sociais e grupos intelectuais apregoam uma educação voltada à formação humanista e crítica das crianças e jovens. Do outro, grupos ditos filantrópicos, com suporte de grandes conglomerados empresariais, têm direcionam o debate no sentido de formar cidadãos preparados para adaptar-se às exigências do mercado e, ao mesmo tempo, veem na educação um nicho de mercado com grande potencial de lucratividade, seja pela difusão de materiais educativos, seja pela própria oferta de educação privada, que tem crescido no mesmo ritmo em que se torna cada vez mais precária a oferta da educação pública no país. A análise da BNCC evidencia como no momento este segundo grupo está dando as cartas nesta disputa pelo currículo da educação básica.

A BNCC centraliza toda sua estruturação curricular em competências, que devem ser abordadas transversalmente em todas as disciplinas, focadas em diversos aspectos da vivência social, cultural e política das crianças e jovens, como desenvolvimento da sensibilidade, valorização e utilização de conhecimentos científicos, expressão através de diferentes linguagens, utilização de tecnologias digitais, valorização da diversidade, autocuidado, capacidade de argumentação, entre outras. Entendemos que, ao nortear o currículo por esta via, a BNCC centra sua proposta formativa em atividades operatórias, ou seja, numa instrumentalização dos conhecimentos com a finalidade de apropriar-se de determinadas operações úteis para a vida em sociedade.

A aprovação da BNCC expressa o momento chave que vivemos na educação nacional, quando o discurso da utilidade venceu o discurso da finalidade, ou seja, não há um debate sério e aprofundado sobre a humanidade e a cultura, nem sobre a que se destina a educação, ficando explícito que a intenção é formar pessoas preparadas para

adequar-se às exigências do mercado de trabalho, que cada dia mais aprofunda seu grau de precarização e instabilidade.

Entendemos que a ausência desses princípios educativos universais e consolidados tem colocado a educação no cerne de disputas político-ideológicas, o que fica evidente quando observamos a forma recorrente como são propostas novas leis, diretrizes e parâmetros para o ensino. O que entra em jogo, nesse caso, é o papel estratégico que a educação assume para os grupos no poder, e a provisoriedade recorrente das determinações, que reverberam nas incertezas e inseguranças do trabalho no *chão da escola*.

#### **4 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS: O PAPEL DO PROFESSOR NA RESISTÊNCIA AOS MODELOS HEGEMÔNICOS**

Para encerrar esse texto, sem fechar a discussão, defendemos a necessidade dos professores assumirem seu papel como intelectuais da práxis. Ou seja, faz-se necessário que os profissionais em atividade compreendam a educação como ato intencional e sua função como promotores desse ato educativo, para além das limitações impostas pela realidade cotidiana e em contraponto ao discurso hegemônico, que esvazia o sentido do processo em nome de sua utilidade momentânea.

Evidentemente, trata-se de uma cobrança muito pesada sobre tais profissionais exigir que carreguem todo o peso da mudança nos paradigmas da educação. Contudo, os atos de resistência e contraponto acontecem, e só podem acontecer, no ambiente escolar, no dia a dia, no trato com os estudantes, no interesse pelos debates públicos, no aprendizado constante. E, para além de todos esses itens que podem soar como jargões, acontece também quando o professor assume o protagonismo do seu trabalho, contestando as tradições impostas e tomando parte na produção do conhecimento que ensina.

Repensar a prática docente consiste então em pensá-la como práxis, ou seja, como ação e reflexão sobre a ação. Um primeiro passo nesse sentido consiste em conhecer os debates atuais sobre a natureza dos conhecimentos ensinados, e sobre suas finalidades, num sentido epistemológico e também ontológico. Contudo, esse

debate caminhar num sentido que foge aos limites do que foi proposto com este artigo. Portanto, fica aberto o convite à reflexão.

## 5 REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna – formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GONZÁLES, María Isabel Jiménez. La prática educativa escolar como proceso de trabajo intelectual. **Revista Mexicana de Sociologia**. Año XLVI Vol.XLVI. Nº 1 enero-marzo de 1984.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Curricular Comum: *Déjà Vu* e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**. UEL – Londrina, V. 22, n. 1, 2016.

VIÑAO, antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. Madrid: Morata, 2002.

Data de Recebimento: 30/06/2018   Data de Aprovação: 22/07/2018
---