

Diálogos sobre os fazeres pedagógicos em um curso de formação continuada

Dialogues about the pedagogical practices from a course of continued education

ADRIANA OFRETORIO DE OLIVEIRA MARTIN MARTINEZ¹

RESUMO: A reflexão tornou-se uma ação importante na formação do professor e de outros profissionais da educação, como orientadores pedagógicos, diretores, agentes de Educação Infantil, entre outros. Entretanto, que ações reflexivas são possíveis em ambientes de formação continuada? Na tentativa de dialogar sobre essa questão e inserido na vertente do profissional reflexivo, o presente texto propõe apresentar o contexto de um curso de formação continuada desenvolvido por uma Prefeitura Municipal do Estado de São Paulo. Intitulado “Do Planejamento ao Registro: as implicações dessas práticas para/no cotidiano da Educação Infantil”, esse curso buscou dialogar sobre diferentes práticas pedagógicas e, além disso, promover trocas de experiência e reflexão; e elaborar e registrar, com narrativas, as atividades que poderiam ser desenvolvidas no ambiente educacional com crianças pequenas. A reflexão, neste texto, parte da relação estabelecida entre experiência vivida e contada nesse curso, num caminho também apoiado por referenciais teóricos.

PALAVRAS-CHAVE: Reflexão; práticas; narrativas.

ABSTRACT: Reflection has become an important task in teacher preparation and in the training of other professionals in education such as counselors, principals, Child Education teachers. What reflective actions, however, are possible in on-going education settings? In

1. Pesquisadora independente, Campinas, SP, Brasil.

an attempt to deal with this issue, and within the realm of the reflexive professional, this article presents the context of a on-going education program developed by a City Council in the State of São Paulo. Called “From Planning to Note-taking: the implications of these practices for/in the quotidian of Child Education”, this course aimed at discussing different pedagogical practices and promoting the sharing of experiences and reflection; and it was also designed to train the writing, in narratives, of the activities that could be developed in the education of young children. Reflection, in this article, is part of the established and shared relations presented in the course, in a production sustained by theoretical references. **KEYWORDS:** Reflection; teaching practices; narratives.

A prática docente nos leva para caminhos outros, de perspectivas, anseios, dúvidas e conquistas relativos ao agir/sentir-se professor(a). Posso considerar que iniciei na aventura de ser professora no desenvolvimento de meu mestrado, ao acompanhar a elaboração de práticas reflexivas de alunas de um curso de Pedagogia em uma universidade pública do estado de São Paulo. Pude dar continuidade a minha trajetória docente quando ingressei na rede escolar municipal de Campinas como professora de Educação Infantil.

O caminhar ainda recente nessa profissão contribuiu para que eu conhecesse um pouco das perspectivas de trabalho com crianças pequenas, que confesso ser uma mistura de desafios e realizações. Também proporcionou a elaboração de questionamentos acerca do modo de planejar e registrar as atividades pedagógicas. Em decorrência desse contexto, propus como formadora, ao Núcleo de Ação Educativa Descentralizado – NAED², da Prefeitura Municipal de Campinas, o curso “Do Planejamento ao Registro: as implicações dessas práticas para/no cotidiano da Educação Infantil”, que foi desenvolvido no segundo semestre de 2012.

A intenção principal desse curso foi dialogar sobre diferentes práticas pedagógicas, por meio de troca de experiências; e elaborar, registrar e refletir sobre as atividades que poderiam ser desenvolvidas no ambiente educacional com crianças pequenas. Nesse contexto, promulgamos a narrativa oral e escrita como instrumento

2. A Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas exerce suas atividades por meio dos cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada, os NAEDs. Eles estão divididos de acordo com as regiões geograficamente definidas pela política de descentralização dessa prefeitura: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste, que compreendem as Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além das Escolas Particulares e Instituições situadas em suas áreas de abrangência.

de nossas reflexões, e tanto os integrantes como a professora formadora elaboraram escritas sobre as experiências vivenciadas.

O curso foi composto por professores e monitores de Educação Infantil, totalizando nove integrantes. Por ser um grupo pequeno, havia uma proximidade maior no diálogo, principalmente nas trocas de experiências, e o curso foi adquirindo a qualidade de grupo de estudo. Por esse motivo, esse espaço de formação continuada será mencionado neste relato como grupo de estudo.

A narrativa dos participantes e a da professora formadora se unem para compor as diferentes reflexões desenvolvidas no presente relato, que almeja desvelar algumas das atividades vividas nesse contexto formativo.

DO PLANEJAMENTO AO REGISTRO...

O grupo de estudo “Do Planejamento ao Registro: as implicações dessas práticas para/no cotidiano da Educação Infantil” tencionava, principalmente, criar um contexto em que o diálogo sobre as práticas pedagógicas direcionasse para uma reflexão sobre os diferentes modos de planejar, desenvolver e registrar a rotina das atividades de cuidar/educar na Educação Infantil.

Cada encontro se iniciava com uma dinâmica. Em seguida, transcorria um diálogo sobre temas pertinentes à prática pedagógica. No decorrer dos encontros também estudamos artigos científicos com temas relacionados ao desenvolvimento infantil (intelectual, motor e afetivo) e à prática pedagógica. Foi importante inserir, nesses estudos, textos sobre diferentes modos de registrar as experiências (GALVÃO, 2005; PRADO; SOLIGO, 2005), visto que a escrita seria um instrumento muito utilizado para a produção dos registros no curso e também porque alguns participantes não conheciam a narrativa escrita como um espaço de reflexão das experiências.

Tendo em vista o propósito de propiciar um ambiente crítico-reflexivo, também recorri aos estudos de Zeichner (1992, 1993, 2008) para programar os encontros. Este autor propõe uma reflexão da prática como ação que leva o professor a tomar consciência das contradições e limites de suas teorias pessoais e também da “ação acerca de seu exercício docente, e das condições sociais que configuram suas experiências docentes” (ZEICHNER, 1992, p. 47). Nessa perspectiva, refletir deixa de ser um ato isolado, para ser um ato relacional e social e, quando possível, realizado em grupo.

Na perspectiva de professor crítico-reflexivo, em Zeichner (1992, 2008), o trabalho coletivo torna-se um contexto privilegiado para discorrer sobre dilemas

relacionados ao trabalho educativo, porque a reflexão sobre experiências e saberes pessoais passa pelo olhar do outro, e esse olhar nos constitui.

O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR...

Do planejamento ao registro... viver a experiência para escrever sobre ela. Uma experiência sobre fazeres na prática pedagógica que construí junto com o grupo de professores e monitores da Educação Infantil³.

Planejei para cada encontro temas e atividades, porém essas foram sendo reconstruídas dia a dia, ao ouvir os anseios e os dilemas do cotidiano de cada um e me aproximar daquilo que era importante para o grupo dialogar e desenvolver com suas crianças. O diálogo sobre a rotina e os espaços foi se compondo a partir das elaborações de atividades pedagógicas e da produção de diferentes registros do trabalho realizado com as crianças, representados por portfólio, painéis, fotos e escrita. Além disso, o estudo teórico contribuiu para esse contexto.

A rotina foi sendo estabelecida por dois momentos: de experimentação e produção.

A EXPERIMENTAÇÃO

A experimentação era a primeira atividade de cada encontro, representada por músicas, danças, produção de desenhos e brincadeiras que os participantes já conheciam e desenvolviam com as crianças em suas rotinas, além de algumas brincadeiras novas. Também foi recorrente a leitura de poemas. O propósito desse momento foi aproximar os adultos das experiências sensoriais das crianças e, ainda, instigar a vivência das ações que planejam para elas.

Em um desses tempos de experimentação, solicitei uma atividade inusitada: um desenho usando cola e carvão. O carvão, embebido na cola, tornou-se tinta para o desenho; o papel sulfite branco, a tela para a produção; e a criatividade, a ferramenta que orientou cada trabalho. Observei que os participantes se entusiasmaram bastante com essa atividade de desenho, e isso nos levou a indagar o quão criativas têm sido nossas experiências de planejamento e registro. Ainda uma questão surgiu: existe, de fato, um espaço para a criatividade nos momentos oficiais de formação?

3. A educação municipal de Campinas oferece dois cargos de trabalho na Educação Infantil, o de professor e o de agente de Educação Infantil.

A criatividade faz parte da prática pedagógica e auxilia tanto na elaboração do planejamento como na remodelagem deste no cotidiano com as crianças. Então, um consenso impôs-se no grupo: a importância da experimentação quando refletimos sobre o trabalho com as crianças. A partir dessa vivência, observei que o grupo era um espaço propício para essa proposta e, nos diálogos posteriores, procurei adentrar em caminhos outros da criatividade.

Um exemplo foi o filme que exibi para o grupo: *O bombeiro*, de Charlie Chaplin. Pertencente ao cinema mudo, esse filme trouxe um modo diferente de trabalhar com a linguagem cinematográfica, pois o enredo pode ser compreendido apenas pela linguagem gestual. Conheci esse filme pela experiência de uma colega com seus alunos de 3 anos. Achei muito interessante e inseri o referido filme em uma atividade com minha turma de crianças. Percebi também que seria um bom instrumento para conversarmos no grupo de estudo sobre práticas diferenciadas.

Ao término do filme, nossa conversa encaminhou-se para pensarmos nas situações inusitadas e possíveis de trabalhar com as crianças pequenas. Situações em que novamente a criatividade aparece como ferramenta. Um filme sem som... como reagiriam as crianças? Nesse momento contei sobre minha experiência e descrevi como as crianças de 2 anos de idade se envolveram com o enredo. Ainda, relatei como a brincadeira de ser bombeiro apareceu em muitas atividades lúdicas posteriores ao filme. Na análise desse contexto, consideramos o arriscar, o novo, o inusitado. Práticas que num primeiro momento se tornam inesperadas, mas adentram em modos outros de elaborar a nossa rotina.

A PRODUÇÃO ESCRITA

O contar da experiência, por narrativas escritas ou orais, passou a ocupar um lugar privilegiado em diversas investigações científicas. Uma justificativa é que esse instrumento contribui para que o professor exponha e problematize suas experiências vividas em sala de aula ou em cursos de formação inicial ou continuada. Talvez esse resgate do contar de si tenha raízes na própria constituição do fazer docente, uma ação que se estabelece ao ouvir situações outras de ensino e aprendizagem. Ouvir o aluno, os colegas, a família, os entremeios do cotidiano – enfim, o professor sempre é o sujeito que escuta o externo a ele, e o narrar-se modifica um pouco essa condição. Narrar-se contribui para ouvir a voz da própria experiência e o lugar aonde deseja

chegar, que pode ser o domínio de um conhecimento relacionado à sua formação ou a realização bem-sucedida de uma atividade didática em seu próprio contexto escolar.

É possível observar que muitas pesquisas sobre a formação de professores se apoiam no uso da reflexão e do diálogo como processos formativos docente. Chaluh (2008), Galvão (2005), Josso (2004) e Prado (2013, 2005), entre outros, discorrem sobre a importância do narrar na formação inicial e continuada de professores como exercício de exposição dos próprios saberes e experiências na docência. Ainda, todos demonstram que esse narrar se torna um instrumento que direciona a simples reflexão para um percurso dialógico de reflexão crítica sobre experiências formativas. Martin (2010) também se apoiou na narrativa, oral e escrita, como instrumento de investigação do seu objeto de pesquisa: os sentidos formativos elaborados por estudantes de Pedagogia quando realizaram atividades relacionadas à sua formação para ensinar.

Todos esses autores apresentam a narrativa como instrumento mediador que contribui para o processo de desenvolvimento docente, tendo em vista que refletir também é uma ação de elaborar novas perspectivas para uma experiência. Contudo, o narrar, numa ação problematizadora das experiências, deve se ampliar também para os diferentes profissionais do ensino.

No grupo de estudo, a narrativa também se fez presente na oralidade e na escrita. A narrativa oral se desencadeava pela apresentação de práticas pedagógicas que os integrantes vivenciaram. Essa iniciativa, além de proporcionar a troca de experiências, motivou a adoção de práticas outras com as crianças, pois sempre surgia a fala: “*Nossa, vou fazer com minha turma!*”.

A produção escrita desenvolveu-se em duas perspectivas: uma narrativa inicial sobre a história de cada integrante do grupo de estudo, guiada pela questão “Como me vejo onde estou”. A segunda perspectiva baseava-se na produção de comentários reflexivos sobre vídeos⁴ relacionados ao cotidiano da Educação Infantil, que fizeram parte do curso. Uma escrita que deveria ser alicerçada nas concepções pessoais sobre o tema e nos textos estudados.

Na narrativa inicial, os participantes teciam uma escrita, relacionando três aspectos: o motivo da escolha profissional, suas experiências e a forma como se percebiam onde estavam. Uma narrativa como espaço terapêutico – assim foram sendo tecidas as escritas sobre a história de cada um. Ainda, passado e presente se inter-relacionavam,

4. Presentes no livro de Jacques Rancière (2002), *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*.

e foram sendo produzidos sentidos pessoais sobre a atuação no ambiente de trabalho com as crianças: “O que devo melhorar? Como fazer isso, ou aquilo?”; “Realmente fiz um ótimo trabalho!”. Sentidos em palavras. Muitas vezes soltas; outras, unidas a intentos. Às vezes eram muitas questões para pouco espaço no papel!

Solicitei tal exercício com base nos estudos de Benjamin (1994), porque esse autor apresenta uma relação de consequência entre escrever sobre as próprias experiências e rememorá-las. Para o autor, o narrador é o sujeito que sabe ouvir as histórias e quando as reproduz revive e agrega a elas as experiências dele próprio e daqueles que a está ouvindo, unindo espaços e tempos distintos e recriando um novo enredo. O narrador, então, possui além da habilidade de “intercambiar as experiências” (BENJAMIN, 1994, p. 198) a de rememorar histórias e criar novos sentidos. Com isso, a experiência pessoal, quando narrada e ouvida por outras perspectivas, se reconstitui, dando origem a uma reflexão pela experiência do “nós”.

As experiências do narrador podem ser incorporadas pelos ouvintes, e a experiência dos ouvintes, pelo narrador, porém conjecturo a produção de um pensamento problematizador nesse caminho que relaciona ouvir e contar. O grupo de estudo passa a ser um contexto formativo quando encontramos, naquilo que partilhamos, um pensamento que traz possibilidades outras de realizar nosso ofício. Outrossim, compreendo que o narrar nesse grupo de estudo se construiu pela mediação da experiência do outro e das leituras teóricas.

E foi possível, então, perceber que a relevância de narrar nossas experiências, narrar o belo, o desejo, a vida, está na oportunidade de expressar um pouco dos significados experienciais que nos constitui. Se a narrativa textual também é um lugar do discurso de significados, adentrar nesse é se aproximar do sujeito-narrador. Com isso, busquei uma relação de proximidade com o sujeito expresso no texto escrito, tal qual a de um ouvinte atento à voz de seu interlocutor. Foi nesta intenção que estruturei a seguinte dinâmica como professora formadora: lia os textos de cada integrante e os devolvia com comentários e questões para ajudar na reflexão da experiência.

Muitos foram os temas sobre que conversamos, mas as questões sobre os dilemas e os desafios de trabalhar em equipe foram recorrentes. Nesse primeiro movimento de escrita, a narrativa histórica, observei que, em muitos relatos de agentes de Educação Infantil, surgiu uma angústia relacionada ao papel que assumiam no lugar onde estavam. Eles trabalhavam diretamente com as crianças, nas atividades de cuidar, brincar; desenvolviam diversos trabalhos pedagógicos, mas não eram valorizados em tal função. Afinal, qual o papel que exerciam nesse ambiente? A

incerteza de uma posição e, muitas vezes, o não reconhecimento do trabalho feito eram dilemas que com frequência precisavam ser ouvidos, mesmo antes de iniciarmos uma reflexão sobre textos teóricos. O diálogo terapêutico surgia novamente, dando conforto para situações que pareciam nunca ter solução.

Havia uma tensão nítida entre o lugar do professor e o do monitor de Educação Infantil. Em diversos momentos os integrantes relatavam que as atividades de ambos eram as mesmas, mas o cargo diferente, o que também trazia uma diferença salarial. Como lidar com esse conflito? Diversas vezes retomei a ideia de que a existência de dois cargos para um mesmo trabalho era uma questão administrativa, e para mudar seria necessário um processo de luta. Mas esse dilema era real, e urgia uma resposta. Como ajudar, ouvir, dialogar sobre isso? Uma possível solução para essa tensão seria conversar sobre a realização de um trabalho em que planejamento e ação pudessem ser feitos realmente em equipe. Mas essa perspectiva de trabalho coletivo não era um tema muito simples de ser tratado. Percebi em muitos relatos, orais e escritos, que o intento de desenvolver um trabalho em equipe era real, mas esbarrava na vontade pessoal do colega para elaborar e realizar o planejamento de maneira coletiva. Havia um caos de vontades e barreiras. Como dialogar? Em meu diário de campo pude registrar alguns desses momentos, que foram recorrentes.

No momento de socialização dos modos diferentes e registro das falas das crianças, que havia solicitado para elas, quando cada uma mostrou, desenvolveu-se a partir disso uma conversa sobre situações de diálogos difíceis na equipe. A Alê trouxe o exemplo de uma professora que não elabora as atividades junto com a equipe, se mostrando resistente a isso. Relatou que as monitoras do período oposto fizeram uma certa “manifestação” fazendo atividades sem que a professora “autorizasse” [...]. (Diário de Registros, set. 2012).

O trabalho com a educação comporta ambiguidades, mas um possível caos instalado num diálogo ou expresso em uma escrita deve ser visto como indício de caminhos outros de mediação formativa. Assim, encontrei uma explicação possível em Tardif e Lessard (2005, p. 43), que chamam essas ambiguidades de variáveis e consideram que elas “permitem uma boa margem de manobra aos professores, tanto para interpretar como para realizar sua tarefa, principalmente quanto às atividades de aprendizagem em classe e à utilização de técnicas pedagógicas”. Assim, minha contribuição como formadora foi fazer um contraponto e tentar mostrar outras possibilidades de olhar para o caos:

[...] Minha intervenção foi tentar colocar o lado da professora, que às vezes ela pode se sentir sozinha ou insegura para tal trabalho. Falei um pouco da minha experiência quando entrei, da troca de experiência e orientação que não tive da outra professora. Achei interessante que a Gio e a Dria ajudaram nessa reflexão colocando que às vezes acontece de os monitores não ajudarem, ou fazer com que a relação de diálogo e reciprocidade não aconteça. Foi uma conversa com contrapontos de ideias. Foi bem instigante. (Diário de Registros, set. 2012).

Na segunda perspectiva de escrita, solicitei textos que comentassem os vídeos⁵ exibidos nos encontros. Mas essa escrita era feita após nossa conversa sobre aquilo que havíamos assistido. Meu propósito era conhecer a opinião de cada integrante sobre o tema do vídeo e, ainda, entender como eles relacionavam aquilo que viram com a realidade vivenciada nas escolas. A escrita foi baseada em três questões propostas por Joseph Jacotot⁶: “O que vê? O que pensa disso? O que fazes com isso?”. (RANCIÈRE, 2002, p. 35). Todos os vídeos traziam concepções de alguma teoria: sobre o desenvolvimento, sobre a aprendizagem docente ou conceitos sobre planejamento.

Nos textos pude observar que, para muitos, a última questão foi uma maneira diferente de relacionar a teoria com a prática, uma unidade que precisou ser trabalhada no grupo de estudo. Ainda nessa questão, havia uma relação a ser estabelecida entre três objetos: os saberes pessoais de cada profissional, o conceito teórico apresentado e a experiência possível. Talvez por ser um novo modo de refletir sobre um tema, alguns textos não se aproximaram da referida tríade. Compreendi que, explicando melhor o conceito da emancipação formativa em *Jacotot* e modificando um pouco a construção da última questão, a relação desejada e orientada por mim poderia ser possível. “O que fazes com isso?” se transformou em “O que eu faço com o que eu penso sobre isso?”. Um nó feito e desfeito em nossos diálogos posteriores, mas possível de ser reorganizado. Por fim, esse exercício ajudou-nos a pensar nossas

5. Esses vídeos foram divididos em duas categorias: documentários e um filme. Os documentários traziam diálogos de importantes pesquisadores sobre temas da Educação Infantil, como espaços, o brincar, o desenvolvimento de crianças pequenas, a elaboração de práticas pedagógicas, entre outros. O filme relatava a importância do narrar, a partir da história de uma comunidade ribeirinha no Brasil que passaria a não mais existir porque seria construída uma barragem na região. Para tentar impedir essa construção e a destruição do vilarejo, a comunidade se reuniu para produzir um texto que enaltecesse a importância do lugar na história brasileira.
6. As ideias de Joseph Jacotot sobre uma educação emancipatória são bem esclarecidas no livro de Jacques Rancière (2002), *O mestre ignorante: cinco lições para a emancipação intelectual*.

experiências de práticas pedagógicas de maneira inusitada, voltando para a questão da criatividade no pensar e no fazer.

TECENDO CONSIDERAÇÕES ...

Durante seis meses realizamos encontros semanais com quatro horas de duração, em que a experiência foi tornando-se o campo de produção e reflexão. Foi um tempo demasiado pequeno diante de tantas possibilidades de pensar e elaborar a prática com crianças pequenas. Porém, foi um tempo propício, pois todos os integrantes estavam interessados tanto em partilhar as experiências como em refletir sobre modos outros de elaborar e registrar a prática pedagógica.

Compreendo que, no decorrer dos encontros, cada objetivo foi se entrelaçando nos diálogos e nas tarefas produzidas. Desse modo, construímos um caminho formativo singular, que proporcionou, como deixam ver as falas dos participantes e minhas reflexões, momentos diferentes de vivência e reflexão sobre o fazer pedagógico com crianças pequenas. A minha experiência como professora também contribuiu para o direcionamento do diálogo no grupo, pois compreendi a existência de um movimento de reciprocidade: eu dialogava sobre o que eu também vivenciava e buscava respostas.

O modo como o grupo de estudo foi se constituindo revelou que a experimentação em brincadeiras e em outras atividades relacionadas estimulou um ambiente criativo, que também respeitou o modo singular de cada participante planejar e registrar sua prática.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas – magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- CHALUH, L. N. *Formação e Alteridade: pesquisa na e com a escola*. 2008. Tese (Doutorado em Educação)- Educação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008.
- GALVÃO, C. Narrativa em Educação, *Revista Ciência e Educação*, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- JOSSO, C. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARTIN, A. O. de O. *Significados e sentidos sobre os processos formativos de estudantes de Pedagogia*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2010.

- PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (Org.). *Porque escrever é fazer história*. Relações, subversões, Superações. Campinas: Graf FE, 2005.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria de docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogia*, Lisboa, n. 20, p. 44-49, 1992.
- _____. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- _____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

SOBRE A AUTORA

Adriana Ofretorio de Oliveira Martin Martinez é graduada em Pedagogia (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo), tem Mestrado em Ensino e Práticas Culturais (Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas). Tem experiência na área de formação de professores, práticas de ensino e práticas reflexivas.

E-mail: aofretorio@gmail.com

Recebido em 22 de outubro de 2015 e aprovado em 18 de novembro de 2016.