

**PKS**

PUBLIC  
KNOWLEDGE  
PROJECT

**REVISTA ENSINO DE GEOGRAFIA**

**(RECIFE)**

<http://www.revista.ufpe.br/ensinodegeografia>

**OJS**

OPEN  
JOURNAL  
SYSTEMS

**ANÁLISE HISTÓRICA E EPISTEMOLÓGICA DA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS, IMAGINÁRIO  
ACADÊMICO-SOCIAL, FASES DA CARREIRA E RACIONALIDADES  
PARA A PRÁTICA**

*Francisco Kennedy Silva Santos*  
*Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)*  
*kennedyufpe@gmail.com*

*Marcelo Henrique Melo Rocha*  
*Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO)*

*Mário Bezerra Britto Neto*  
*Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)*  
*mariobbn28@gmail.com*

*Pedro Luís Mendonça Carvalho*  
*Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)*

**RESUMO:** A literatura pedagógica vem informando com bastante frequência, a respeito das pesquisas que englobam o professor e sua formação que estão sendo realizadas ao longo do tempo. As investigações estão ligadas diretamente com as perspectivas políticas e epistemológicas que vem definindo a função do professor ao longo dos tempos. No debate de ideias sobre a formação do docente de Geografia é de crucial importância que seja realizada uma análise histórica da sua profissionalização, no Brasil e no mundo. Visando fazer uma análise envolvendo eixos da formação do docente em Geografia tais como: perspectivas, imaginário acadêmico-social, fases da carreira e racionalidades para a prática, foi feito um levantamento bibliográfico em trabalhos de autores como: (ARROYO,1985; CAVACO,1991; FREIRE,1999; GUARNIERE,1996; HUBERMAN,2000; MARCELO,1998; NÓVOA,1999; SANTOS,2011; SOUZA,2009; TARDIF, 1991). O trabalho apresentará um histórico da formação docente no Brasil e no mundo, saberes necessários para a prática docente, práticas docente e visão do professor pela sociedade tendo, como eixo norteador o Docente enquanto ser epistêmico e os desafios para a sua formação.

**Palavras-Chave:** Formação Docente, Saberes Docente, Ciclos da Docência.

**HISTORICAL AND EPISTEMOLOGICAL ANALYSIS OF THE  
TRAINING OF TEACHERS OF GEOGRAPHY: PERSPECTIVES,**

## ACADEMIC-SOCIAL IMAGINARY, CAREER PHASES AND RATIONALITIES FOR PRACTICE.

**ABSTRACT:** The pedagogical literature has been informing quite frequently about the researches that involve the teacher and his / her training that are being carried out over time. The investigations are directly linked to the political and epistemological perspectives that have been defining the role of the teacher over time. In the debate of ideas about the formation of the teacher of Geography it is of crucial importance that a historical analysis of their professionalization be carried out, in Brazil and in the world. Aiming to make an analysis involving the axes of teacher training in Geography such as: perspectives, academic-social imaginary, career phases and rationalities for the practice, a bibliographic survey was made in works of authors such as: (ARROYO,1985; CAVACO,1991; FREIRE,1999; GUARNIERE,1996; HUBERMAN,2000; MARCELO,1998; NÓVOA,1999; SANTOS,2011; SOUZA,2009; TARDIF, 1991). The work will present a history of teacher education in Brazil and in the world, knowledge necessary for teaching practice, teaching practices and teacher's view of society, having as its guiding axis the teacher as an epistemic being and the challenges for its formation.

**Keywords:** Teacher Training, Teaching Knowledge, Cycles of Teaching.

### 1. BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE E FASES INICIAIS DA CARREIRA

A elaboração de um conjunto de normas e de valores é largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. A profissão docente possui sua execução baseada na adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e valores. No início do Séc. XX esta “diretriz comum” é alimentada pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão pela sociedade. Os protagonistas desta ação são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A instrução e a estrutura escolar encabeçam este progresso e o professor é seu agente (NÓVOA, 1999).

A elaboração de um *corpo de saberes e técnicas* é a consequência lógica do interesse renovado que a Era Moderna consagra ao povir da infância e à intencionalidade educativa. Trata-se mais de um saber técnico que do que um conhecimento fundamental, na medida em que se organiza preferencialmente em torno dos princípios e das estratégias de ensino. (Nóvoa, 1999, p. 41)

O Movimento da Educação Nova (anos 1920) ilustra em todos os aspectos a conjugação de projetos culturais, científicos e profissionais. Analisando esta perspectiva, este movimento é a consequência de uma lenta evolução cultural que impôs socialmente a ideia de escola e o produto da afirmação nas “novas” ciências sociais e humanas, colaborando também para a configuração do modelo do professor profissional.

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. A consequência da situação de mal estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação profissional e elevados índices de absentismo e abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante[...] (NÓVOA, 1999, p.22)

No Brasil e no mundo as políticas educacionais traduzidas em normativas, nas referências oficiais de conteúdos escolares e nas reformas do sistema, encaminham ( ou tentam ) a questão da formação do professor e de suas práticas com base no professor reflexivo, crítico, privilegiando uma formação continuada e os saberes práticos do professor. Quando ocorrem os maus resultados, a responsabilidade quase sempre é atribuída ao trabalho do professor. Nesse contexto, além de suas próprias demandas de formação contínua e de garantia de salário digno, são inúmeras as demandas colocadas ao professor em relação à comunidade escolar, ao estabelecido pelas normas vigentes, aos currículos oficiais, à escolha dos livros didáticos.

Os anos iniciais de um professor podem evidenciar inúmeras necessidades formativas e apontar a fragilidade das ‘grades’ curriculares dos cursos de licenciatura. Na literatura são várias as expressões utilizadas para referir-se à fase de iniciação profissional docente. Entre elas, pode-se citar “choque de transição” e “iniciação ao ensino” (MARCELO, 1998). No entanto, a expressão mais comum tem sido “choque de realidade”, termo desenvolvido pelo holandês Simon Veenman (1984) em referência às situações que muitos docentes enfrentam nos primeiros anos da profissão.

Uma referência, tanto na literatura internacional como nacional, são as pesquisas desenvolvidas pelo pesquisador suíço Michael Huberman. A partir de sua investigação, Huberman (2000) desenvolveu um percurso para entender o ciclo vital dos professores, no qual, identifica etapas/fases que compõem esse ciclo. A primeira fase é o início ou entrada na carreira fase que compreende os três primeiros anos de docência. Huberman caracteriza essa fase em dois períodos, de “sobrevivência” e de “descoberta”. Sendo importante destacar que tanto um como outro podem ser experimentados em paralelo, já que é o período de descoberta que permite ao professor superar o período de sobrevivência (SERRAZINA & OLIVEIRA, 2002). Para este autor, o período de sobrevivência é uma fase relacionada com o “choque de realidade”. Em seus estudos, essa etapa é caracterizada pelo tatear constante do professor na qual se manifestam a preocupação consigo mesmo e o descompasso entre os ideais e a realidade do cotidiano escolar. Segundo Cavaco (1991), a iniciação à docência se configura como um momento de instabilidade, de insegurança, mas também, de aceitação de desafios, da criação de novas relações profissionais e de redefinição de crenças. Trata-se de um período de tensões,

desequilíbrios e reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos de expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional.

Dentre as dificuldades acometidas por professores iniciantes, é possível citar a insegurança frente ao domínio do conteúdo a ser ensinado (CASTRO, 1995) e a solidão da carreira (HUBERMAN, 2000). Estudos como o de Guarniere (1996) apontam, também, a indisciplina e a falta de motivação dos alunos como dificuldades vivenciadas por estes professores. O início da docência é marcado por um momento de grandes transformações e dificuldades, de tal forma que irá marcar a carreira docente, bem como determinará as características apresentadas pelo professor ao longo do seu percurso profissional. Nesta fase inicial contribuem as experiências vivenciadas durante a passagem na escola, a formação oferecida no curso de licenciatura, as experiências adquiridas nos primeiros anos de docência e a formação continuada, Souza (2009) e Lima (2006).

Conceitualmente, existem diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores. Na perspectiva clássica, a da carreira, repara-se na literatura uma série de “sequências” ou de “ciclos” que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes. Considerando as sequências de “exploração” e de “estabilização”, que supostamente se verificam no início da carreira docente reparasse:

A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de “estabilização”, ou de compromisso, nas quais as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho [...]. (HUBERMAN, 1989,p.39)

## **2. SUBJETIVIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE E O PROBLEMA DO PARADIGMA MODERNO DA CIÊNCIA PARA SEU RECONHECIMENTO E ANÁLISE**

Hoje sabemos que não é possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, nomeadamente porque uma grande parte dos atores educativos encara a criatividade como um valor essencial e rejeita uma centralização exclusiva nas aprendizagens académicas, “A crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos, não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional” (NÓVOA, 1999, p.24).

Estudos recentes (Ball e Goodson, 1989; Woods, 1991) referem-se aos anos 1960 como um período em que os professores foram “ignorados”, parecendo não terem existência própria enquanto atores participantes da dinâmica educativa; nos anos 1970 como uma fase em que os professores foram “esmagados”, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; aos anos 1980 como uma década ao qual se multiplicaram as instituições normativas de “controle” dos professores. A partir da segunda metade da década dos anos 1980 a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes, analisa-se uma literatura altamente heterogênea em qualidade e abordagem, porém, todas recolocaram o professor no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação.

Para Nóvoa (1999, p. 16) “ser professor” envolve em sua formação inúmeras faces, uma delas discutida em círculos de conversas informais e debates acadêmicos: Como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E por quê?

As respostas destas perguntas tomariam inúmeros caminhos e iriam longe demais. É possível falar, entretanto, sobre três eixos determinantes para “caracterizar” o perfil deste professor:

- *A adesão*: O Professor sempre adere a um conjunto de princípios e de valores, adoção de projetos e um investimento da potencialidade das crianças e dos jovens.
- *A ação*: Os professores escolhem a melhor maneira de agir perante situações de cunho pessoal e profissional. É de conhecimento de todos que certas técnicas e métodos se alinham melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabem que o sucesso ou não de experiências marcam a postura pedagógica do profissional em educação, fazendo-o sentir-se bem ou mal com determinadas posturas adotadas em sala de aula.
- *A autoconsciência*: o professor decide suas ações através do processo de reflexão. É um eixo decisivo da profissão docente.

O paradigma da ciência moderna, forte influenciador das ciências exatas e naturais, marca a trajetória das ciências sociais no seu intento de legitimidade. Neste paradigma a formação de professores foi tratada quase totalmente com uma dimensão neutra, tanto na inspiração pedagógica quanto na perspectiva psicológica. Esse modelo se mostrou falho, percebendo-se que, “A pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a

ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente.” (ARROYO, 2004, p. 226).

No sentido amplo a formação do professor é sempre continuada, envolvendo sua educação familiar e cultural, até sua trajetória formal e acadêmica. Mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional.

### 3. SABERES E CONSCIÊNCIA PRÁTICA DO DOCENTE

Ensinar é uma tarefa complexa que exige um conhecimento encorpado da disciplina a ser ministrada e/ou de suas práticas, da maneira como os estudantes aprendem e de como serão conduzidos os recursos de ensino com o objetivo de ajustar melhor às condições de trabalho que será feito.

Diante desse quadro, em sua prática cotidiana, o professor se depara com situações rotineiras, que exigem o uso de um repertório construído ao longo do tempo, repertório esse baseado em suas experiências e na sua formação e que, ao mesmo tempo lhe abre inúmeras oportunidades quando se vê diante de situações nunca vividas e, para as quais precisa colocar em funcionamento recursos cognitivos e emocionais pouco ou nunca testados. (CUNHA, 2013, p.10)

Nesse contexto, a prática docente, que produz saberes, precisa ser epistemologicamente declarada, e isso se faz pela sua execução como *práxis*, permeada por uma sustentação teórica, que fundamenta o exercício crítico e reflexivo dos professores. Nela, o professor e realidade dialogam, se transformam e são por ela transformados. (Santos, 2016).

Os saberes exigem a presença do sujeito intermediando a teoria com as práticas; para tanto saberes não existem separados do sujeito, mas entrelaçados a ele, como sujeito autônomo, consciente e criador.

Para (FREIRE, 1999, p. 43) “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Nesta perspectiva, a prática docente não crítica produz um saber imaturo, que precisa ser investigado criticamente, com rigor e curiosidade. É refletindo sobre a prática como algo significativo e que faz parte do trabalho do professor que será possível dialogar com sua prática e fazer esse exercício com outros professores.

“A profissão docente é vista hoje como uma prática que conduz à criação idiossincrásica de um conhecimento específico, tácito, não sistemático e ligado à ação” (SCHÖN, 2000, p. 65). Essa nova análise, em contrapartida, ajuda a destacar a importância do estudo do pensamento

do professor. Por outro lado, percebe-se que a formação docente não se dá apenas pela acumulação de cursos, conteúdos e técnicas, mas sim, através de um trabalho permanente de “reflexividade” crítica e de construção de uma identidade pessoal e profissional, Santos (2011).

A valorização da perspectiva crítico-reflexiva reside no conhecimento da docência como forma de investigação e de experimentação. Ao refletir sobre a própria ação, o docente constrói uma teoria original, explicativa da sua prática, contribuindo para a sistematização de novos conhecimentos e, o que é igualmente importante, estimulando a autonomia intelectual e consolidando a crença na sua possibilidade de profissional capaz de pensar e promover mudanças, Zeichner (2000).

Nesse contexto, a epistemologia da prática implica no reconhecimento de um saber oriundo, mobilizado e reconstruído nas práticas docentes. Busca compreender e elucidar a produção de saberes no bojo da experiência docente saberes subjetivos que se objetivam na ação.

Nesse contexto o educador é visto como um profissional do saber: domina determinados saberes, que, em situação de ensino, transforma dando novas configurações a estes e, ao mesmo tempo, assegurando a dimensão ética de sua *práxis* cotidiana. Ao mesmo tempo, a intersubjetividade da ecologia da classe. [...]. Concebemos que esses saberes constituem um repertório que o docente não somente domina como transforma, produzindo os significados e as configurações destes na sua *práxis* cotidiana (THERRIEN, 2006, p. 70).

Esse pressuposto leva ao caminho que considera os professores como intelectuais, Giroux (1997) e sujeitos culturais que, no contexto da prática real, produzem saberes e se orientam adotando também outros referenciais que vão muito além dos universitários: saberes práticos de ação que vão se transformando em saberes de experiência, poderíamos então falar de uma “consciência prática” onde, o docente sabe de suas práticas, as analisa, reflete pontos onde são necessárias mudanças, e não executa um trabalho sem reflexão e de maneira solta. (SACRISTÁN, 1996, p. 17) assinala que “[...] dizer que um professor se nutre de raízes culturais e não da ciência nos obriga a considerar os ambientes de aprendizagem, os contextos nos quais elas surgem e as condições de trabalho em que vai trabalhar”.

Sobre esta perspectiva, a prática social possibilita que os sujeitos no trabalho confrontem as situações conflitantes, podendo intervir nelas, de acordo com o seu grau de conscientização. “A concepção de trabalho como fonte de conhecimento implica em compreendê-lo como atividade teórico-prática que se traduz em um processo constante de ação-reflexão e, novamente ação transformadora” (VASQUEZ, 1977, p. 284).

#### 4. PRÁTICA DOCENTE E ANÁLISE DO PROFESSOR ENQUANTO SER EPISTEMOLÓGICO

Conceitua-se epistemologia da prática profissional como o “[...] estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2002, p. 255). Por *saberes*, o autor os compreende, no sentido lato, como hábitos, atitudes, conhecimentos, competências, habilidades; em outras palavras, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber ser e saber fazer. Sua definição propõe a epistemologia da prática profissional como pesquisa, cuja ideia é a de formular um objeto de estudo peculiar à prática dos professores.

Nesse sentido, a epistemologia da prática pode ser entendida tanto como um campo teórico-metodológico que procura explicar o modelo em que se situam as práticas, como os saberes e os sentidos por ele produzidos, ou seja, a racionalidade em que está apoiado. Nesse caso, o profissional é um sujeito epistêmico, Santos (2016).

A epistemologia da prática profissional tem a intenção de revelar e compreender como os saberes profissionais são concretizados nas tarefas dos professores, e como e por que esses os incorporam, produzem, utilizam, aplicam, validam, transformam, dão novos significados ou abandonam, em função dos limites, das contingências e dos recursos inerentes às atividades educativas.

No cotidiano da ação docente, o professor desenvolve a racionalidade prática do trabalho, que se manifesta na recorrência a critérios de julgamento para guiar sua intervenção em dada situação. A racionalidade prática, ao dar conteúdo e forma à ação docente, o que é compartilhado e legitimado pelo coletivo, vai configurando a cultura do grupo. A cultura docente é constituída da pluralidade de saberes ou da base de conhecimentos constantemente mobilizada pelo professor, no desenvolvimento da ação pedagógica na sala de aula, Therrien e Sousa (2000); saberes diretamente imbricados com as teorias e crenças dos professores sobre seu trabalho em constante interação, Santos (2016).

#### 5. CONCLUSÃO

O professor necessariamente compartilhará com o aluno suas intenções, ao tempo em que poderão deliberar juntos os rumos da ação educativa. Provavelmente este seja o aspecto mais conflituoso do trabalho docente, devido à diversidade de uma sala de aula. Tais fatos



exigem do professor demandas imediatas, em razão dos abismos existentes entre o que é proposto pelo professor e as respostas do grupo de alunos.

Tanto na gestão da matéria como na gestão da sala de aula, o professor como mediador pedagógico detém autonomia para transformação pedagógica da matéria, sendo a autonomia determinada por exigências de responsabilidade, competência e controle na satisfação dos objetivos perseguidos. Ainda que essa autonomia seja relativa à proporção que as tarefas do ensino são prescritas como afirmam categoricamente Therrien e Loiola (2001), a competência constitui o elemento central da dimensão da autonomia do professor.

A investigação da prática docente de professores não é tão simples, pois esta envolve todo um complexo que foi tecido nos moldes da racionalidade técnica. O “tornar-se” professor é uma atividade de aprendizagem e, para isso, são requeridas capacidades e habilidades específicas para a profissão docente.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização. **Tese (Titular) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte**, 1985.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, p. 155-191, 1991.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GUARNIERE, M. R. Tornando-se professor: o início de carreira docente e a consolidação da profissão. **Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos**. São Carlos-SP. p. 153, 1996.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, p.31-62, 2000.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação: ANPED**, n. 9, p. 51-75, 1998.

NÓVOA, A. **Profissão Professor Volume 3** . Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. **Profissão Professor Volume 4** . Porto: Porto Editora, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.

SANTOS, F. K. S. O professor de geografia do ensino superior e a docência: um campo de múltiplos saberes e racionalidades. **Geosp – Espaço e Tempo** (Online), v. 20, n. 1, p. 142-159, mês. 2016.

SANTOS, F. K. S. *O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior*. **Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2011.**

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRAZINA, L.; OLIVEIRA, I. Novos professores: primeiros anos de profissão. **Quadrante**, Portugal. v. 11, n. 2, p. 53-73, 2000.

SOUZA, D. B. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista Multidisciplinar da UNIESP: Saber Acadêmico**, n. 8, dezembro, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores**. São Paulo: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, 2006.

TERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. XXII, n. 74, abr. 2001.

TERRIEN, J.; SOUSA, A. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer racionalidade do agir docente – elementos para uma análise da formação prática. In: NOBRE, M. D.; TERRIEN, J. (Org.). **Artesãos de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume, 2000. p. 111-126.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (coord.). **Perpectivas y problemas de la función docente**. Madrid – Espanha: Narcea, 1988.

ZEICHNER, K. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. In: **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 34, jul./ago, p. 5-15, 2000.

Data de Recebimento: 30/11/2018

Data de Aceite: 11/12/2018