

UMA EXPERIÊNCIA EM ARTE-EDUCAÇÃO NO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO: OFICINAS E VIVÊNCIAS NO C.I.E. PROF. “CÉLIA MIGUEL NOTTOLINI”

AN EXPERIENCE IN ART EDUCATION IN THE COUNTRYSIDE OF THE STATE OF SÃO PAULO: WORKSHOPS AND PRACTICES AT C.I.E. PROF. “CÉLIA MIGUEL NOTTOLINI”

Daiana Moura²⁰
Eduarda Gava Caciatori²¹

RESUMO

Este trabalho é o relato de uma experiência de Arte-Educação vivenciada durante seis anos em uma escola da rede municipal de Araçoiaba da Serra-SP. Ao longo desta narrativa, observamos e discorremos sobre algumas das angústias, trocas e aprendizados desta vivência e reafirmamos a potência de uma experiência educativa que se esforçou muito para ser pensada e realizada de forma coletiva e horizontal.

Palavras-chave: Arte-educação; Educação pública; Vivências.

ABSTRACT

This paper is the report of an Art Education experience lived during six years in a public school of the municipal of Araçoiaba da Serra-SP. Throughout this narrative, we observe and discuss some of the anxieties, exchanges and learnings of this experience and reaffirm the power of an educational experience that has worked hard to be thought and realized collectively and horizontally.

Keywords: Art education; Public education; Experiences.

1. INTRODUÇÃO: CONHECENDO A ESCOLA E O PROJETO

No final do ano de 2012 fomos convidados a pensar um projeto de oficinas de Arte para o C.I.E. Prof^a “Célia Miguel Nottolini”, a única escola de tempo integral da rede municipal de Araçoiaba da Serra, cidade do interior do estado de São Paulo. Era uma unidade escolar nova, funcionava naquele espaço desde o ano de 2007 e, naquela época, atendia às últimas séries da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental I. Mais tarde, se adequou à demanda da cidade e passou a funcionar atendendo apenas o Ensino Fundamental I, de 1º a 5º ano.

A escola fica no centro de Araçoiaba da Serra e por ser a única escola de tempo integral de Ensino Fundamental I, recebe alunos de diversos bairros da cidade, incluindo bairros afastados do centro e bairros rurais. Atualmente, a escola tem 10 turmas que funcionam simultaneamente e cerca de 200 alunos. O espaço físico

²⁰ Daiana Moura é graduada em Arte-educação pela UNISO, Mestra em Educação e Doutoranda em Educação pelo PPGEd-So - Universidade Federal de São Carlos. daiamerinegrindia@gmail.com

²¹ Eduarda Gava Caciatori é graduada em Educação Artística pelo CEUNSP e Mestranda em Educação pelo PPGEd-So - Universidade Federal de São Carlos. duda.rasgadacoletiva@gmail.com

precisou ser rearranjado e redistribuído algumas vezes, conforme foram abrindo novas turmas a cada novo ano letivo. O nosso projeto chamava-se “Oficinas e Vivências” e mudou de formato e de tamanho durante os seis anos em que foi realizado na escola.

A oportunidade de desenvolver este projeto, que prezava por uma educação emancipadora através da arte-educação, aconteceu durante uma gestão municipal que propunha uma democracia mais participativa através da inserção de aparelhos de participação popular. Naquela época, desenvolvíamos atividades artísticas e culturais com o Coletivo Rasgada Coletiva - que é um coletivo cultural que atua na região de Sorocaba desde 2010 - e com o Coletivo Cê - um coletivo teatral que atua desde 2009 na cidade de Votorantim e região. Chegamos a realizar algumas atividades em Araçoiaba da Serra e, a partir deste contato, surgiu o convite para a construção deste projeto educativo que seria realizado na escola.

Alguns de nós, integrantes destes coletivos, já havíamos atuado nas redes públicas de ensino, mas estávamos acostumados com um formato totalmente diferente desta experiência: nossa vivência até então era a de assumir determinadas aulas e lecionar. Desta vez poderíamos idealizar algo novo, por inteiro, e logo começamos a pensar formatos, possibilidades para o projeto. Rapidamente também nos deparamos com as angústias e limitações. Como no início a escola era voltada para a Educação Infantil e como as oficinas eram majoritariamente de Artes, nos debruçamos em pesquisar e estudar, como fonte de inspiração, as experiências de Reggio Emilia, na Itália, pois eram experiências com uma abordagem que acreditávamos ser emancipadora e humanizada e que parecia poder contribuir muito com nosso projeto em construção.

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia foi idealizada pelo pedagogo Loris Malaguzzi e implantada nas escolas de Educação Infantil da cidade de Reggio Emilia, no período pós segunda guerra mundial. É uma abordagem que valoriza o protagonismo da criança na construção do seu próprio conhecimento, através de um ambiente experimental, que propicie a interação e a experimentação. Além de olhar para a experiência da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, também trazíamos em nós muitas das reflexões e conceitos de Paulo Freire, neste caso com um importante olhar situado justamente aqui: na realidade da educação brasileira e nas suas potências e dificuldades.

2. AS OFICINAS E VIVÊNCIAS

A princípio, propusemos quatro oficinas, que eram: Teatro e Expressão Corporal, Artes Plásticas, Música e Corpo & Natureza (onde as crianças mexiam com a terra, plantavam e colhiam e participavam de processos de construção de conhecimentos sobre os ciclos naturais). A proposta inicial foi de que as crianças pudessem experimentar, ao longo da primeira semana de aula, todas as oficinas ofertadas e depois pudessem escolher duas delas para participar ao longo do semestre. Pensamos que seria importante propiciar este momento de autonomia, mas esta proposta não foi acatada pela Secretaria da Educação, que avaliou que as crianças eram muito pequenas para terem esse tipo de responsabilidade e que isso geraria “bagunça” e desordem.

Depois de algumas reuniões e ajustes, no começo de 2013, conseguimos definir estas 4 oficinas e a distribuição das turmas que fariam cada uma delas. No primeiro ano de projeto, cada oficina acontecia num dia da semana e havia uma sala grande que podíamos usar. Com o passar dos anos, algumas oficinas foram mudando e também pudemos aumentar o número semanal de aulas, podendo assim garantir que todas as turmas pudessem frequentar todas as oficinas propostas.

Mais ou menos no mesmo período em que o número de aulas semanais aumentou, a sala que usávamos para as oficinas teve que virar sala de aula regular e ficamos sem espaço físico para desenvolver as atividades. Improvisamos utilizando alguns cantos do pátio da escola, mesmo não sendo o ideal, e pudemos continuar realizando as atividades. Utilizamos biombos de madeira para tentar criar uma divisória em um canto do pátio, tentando garantir um espaço minimamente adequado para as oficinas de artes e também onde pudéssemos guardar nossos materiais, mas a falta de espaço na escola foi uma das questões que mais afetou o desenvolvimento das atividades ao longo destes anos e trazia algumas limitações para o nosso trabalho.

Mais tarde, com a ajuda de uma amiga e colega de trabalho da unidade escolar que era muito dedicada e entusiasta do projeto, conseguimos improvisar uma salinha de Teatro num recuo do pátio. O espaço era bem ao lado da quadra onde aconteciam as aulas de Educação Física e também ao lado da rampa de acesso ao pátio da escola e às salas do térreo. Como era improvisado, não tinha paredes de verdade e nem qualquer isolamento acústico, o que dificultava um tanto as atividades que exigiam

mais imersão e concentração. Apesar de todas as dificuldades de falta de espaço físico adequado para realizar as oficinas, sempre demos um jeito de contornar e continuar realizando o projeto.

Ao longo dos seis anos de realização do projeto, além das oficinas propostas inicialmente, tivemos algumas mudanças e novas oficinas inseridas. Mais tarde separamos a Oficina de Teatro e Expressão Corporal em duas oficinas distintas. Também tivemos oficinas de Dança, Circo e de Capoeira.

3. AS ANGÚSTIAS DA INSTABILIDADE DE UMA CONTRATAÇÃO TERCEIRIZADA

Durante todos estes anos, nossa contratação foi feita através de uma empresa privada que prestava serviços para a prefeitura através de licitação e esta foi uma outra parte angustiante do projeto. Apesar de a relação com a empresa ter sido satisfatória e até positiva durante estes anos de projeto, a falta de estabilidade de uma contratação sem garantia de continuidade acabava sendo desgastante para o projeto e seus envolvidos. Além de a contratação terceirizada não propiciar vínculos empregatícios e isso impactar pessoalmente na vida dos professores, havia também o fato de em momentos de cortes de gastos o projeto sempre correr o risco de ser afetado drasticamente ou até mesmo de ser encerrado.

Com a troca de gestão municipal no início do quinto ano de projeto, não havia nenhuma garantia de que o projeto continuaria e chegamos a retirar todos os nossos materiais da escola antes das férias de final de ano. Mas o projeto havia construído sentidos de existir junto à comunidade escolar, para além da gestão que propiciou que ele acontecesse, e desta forma ele permaneceu.

No último ano do projeto, em 2018, a prefeitura passou por momentos de grandes cortes e reajustes e nos avisaram que o projeto seria encerrado abruptamente, no mês de agosto, com o ano letivo em curso. A notícia causou revolta na comunidade escolar e os alunos e familiares dos alunos se mobilizaram para falar com o secretário de educação para pedir que o projeto continuasse, dada a importância das Oficinas e Vivências para a escola. Depois da pressão popular, conseguimos que o projeto fosse mantido até o final do ano letivo e pudemos encerrar de maneira adequada as atividades e projetos que estavam em curso e no ano de 2019 o projeto não retornou.

A partir desta experiência, podemos pensar a respeito da questão das parcerias entre o poder público e o setor privado na educação, abordando a problemática da privatização do ensino público. Existe um leque enorme de pontos a serem discutidos à esse respeito, os quais não iremos nos adentrar neste trabalho. Mas a partir desta nossa vivência pontual, podemos afirmar que um destes pontos problemáticos a ser discutido é justamente a falta de estabilidade e de perspectiva de continuidade, mesmo a médio prazo. Questões que decorrem inúmeros problemas entre professores e alunos, alunos e escola, professores e escola.

Essas relações conturbadas também passam pela forma como a sociedade enxerga as ciências humanas, nesse caso especificamente, as artes.

4. DIÁLOGOS E CONFLITOS ENTRE AS OFICINAS DE ARTE E O PERÍODO REGULAR DA ESCOLAR

O fato das oficinas não possuírem sala ao longo dos anos de existência é simbólico. As artes desenvolvidas eram colocadas numa relação hierárquica inferior em relação às demais disciplinas, assim como os professores, os resultados das atividades, os processos, métodos e materiais.

Nesse ponto, podemos problematizar as relações entre professores das oficinas e professores do ensino regular. Uma série de atitudes dos professores do período regular evidenciavam a fresta existente. O fato de não considerarem os trabalhos realizados pelos alunos nas oficinas importantes, assim como a resistência em planejar e criar projetos em parceria, por parte de alguns professores, mostravam e simbolizam para os alunos o lugar em que a oficina estava perante a escola.

Muito desse tensionamento se dava em virtude dos professores das oficinas se reconhecerem como artistas e possuírem corpos e discursos diferenciados. Temas tabus como tatuagens, piercings, brincos, cabelos crespos, cabelos pintados, vocabulários diferentes, eram constantemente postos em cheque. O corpo-ser do professor artista e o discurso que carrega sempre estava em evidência, sendo observado.

As dinâmicas do enquadramento escolar eram enfrentadas por esse professorado artista em aspecto bastante simples, mas que demonstravam questionamentos à autoridade, à tradição, à religião, às questões de gênero, raça e sexualidade. Um exemplo bastante claro é o das filas. Os corpos dos alunos durante

o período regular eram geralmente vigiados e controlados para se manterem em fila indiana. E durante os trânsitos necessários para se chegar ao espaço das oficinas os professores buscavam estabelecer outras relações, como brincadeiras, danças e jogos de imaginação burlando a regra da fila indiana. Algumas vezes, esses jogos feitos com turmas inteiras pela escola causavam conflito, em virtude dos barulhos e ruídos que causavam, ou simplesmente pelo entendimento da gestão e do corpo docente do período regular de que apenas a fila indiana oferece segurança.

As danças, folguedos e brincadeiras populares abordados nas oficinas de artes também geravam alguns conflitos, que eram mediados pela coordenação e pelos professores. A presença do atabaque, músicas que cantavam orixás, danças que remetem a cultura negra, eram questionados por alunos e professores. A legitimidade e a importância desses movimentos estava o tempo todo precisando ser reiterada. E contraditoriamente, em épocas que o calendário regular exige outros formatos os professores das oficinas eram imediatamente solicitados a colaborar. Em datas como consciência negra, festa junina, dia do índio, etc, a oficina se tornava protagonista dentro do enquadramento escolar.

Houveram casos muito graves, como alunos serem afastados - a pedido dos familiares - da participação nas oficinas por preconceito com as aulas de Capoeira e Expressão Corporal. Algumas situações também revelavam o machismo e sexismo estruturante da sociedade presente na escola, sentia-se que meninos e meninas tinham participações muito díspares nas aulas. Em aulas que evocavam mais a participação e ativação do corpo em exercícios físicos, os meninos se sentiam mais disponíveis, diferente dos exercícios que evocavam habilidades manuais - e mesmo jogos mais sutis onde a observação e atenção são mais necessárias, as meninas se sobressaiam. Seus corpos, mesmo que infantis, eram já acostumados a ocuparem e sentirem prazer em determinados exercícios. Isso não seria problema se fosse por escolha afetiva e afinidade com as disciplinas, a questão que problematizamos é a negação e rejeição a atividades que eram consideradas “das meninas” ou “dos meninos”. Conforme afirma Louro, “Nada há de puramente natural e dado em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura.” (2008, p. 18).

Em uma aula de circo por exemplo, as meninas precisavam ser convencidas de que os exercícios físicos além dos benefícios a saúde também são recomendados as meninas, que viam as acrobacias como específicas de corpos masculinos. Os

meninos por sua vez faziam questão de ocuparem esse espaço como deles e não queriam dividir tatames, ou realizar os movimentos junto com meninas. Frases como: Elas não sabem nada; elas não têm força, elas não conseguem... eram frequentemente usadas pelos garotos e rapidamente introjetadas pelas garotas. Então além das dificuldades próprias dos exercícios, tínhamos também que conversar o tempo todo e criar espaços e dinâmicas para facilitar e naturalizar os exercícios entre meninas e meninos. Constantemente “desnaturalizando” os lugares de gênero:

O reforço dessas divisões polares (meninas de um lado, meninos de outro), é uma maneira sutil mas eficiente, de enfrentar as transformações sociais e culturais pelas quais a sociedade está passando, uma forma de naturalizar esses lugares, reiterando o binarismo quase de forma inconciliável (PELÚCIO, 2014, p. 109).

Inúmeras atividades precisavam ser interrompidas para conversas que diluíssem a rigidez do pensamento de que meninas não podem tocar nos meninos e vice-versa.

Inclusive a relação dos alunos mudava bastante em relação ao gênero dos educadores das oficinas. Os professores com corporeidade e performatividade mais próxima do padrão do estereótipo do homem forte eram imediatamente ouvidos, e suas atividades tinham a adesão de todos os meninos, na maioria das vezes de todas as meninas também.

Quando as educadoras necessitavam chamar atenção de todos alunos para determinados assuntos, muitas vezes não eram ouvidas por todos e principalmente os meninos tinham muita dificuldade em respeitar e seguir as orientações das professoras. Lembrando que muitas oficinas exigiam contato físico constante - Capoeira, Teatro, Circo, Expressão Corporal, Dança - o que tornava, por vezes, o trabalho mais interessante por essas discussões que disparava do que pelo exercício aplicado.

Por diversas vezes, vivemos tensões e conflitos também no diálogo entre os professores das oficinas e a escola no que tange às discussões a respeito das relações de gênero, diversidade sexual, diversidade familiar e etc. Nos deparamos com o fato de que determinadas tradições que a escola e a comunidade escolar de modo geral faziam questão de manter, acabavam agindo no sentido de reforçar estereótipos e iam na contra-mão de um acolhimento da diversidade, o que consideramos problemático. Nos inspiramos no pensamento de bell hooks, que pauta

sempre em seus trabalhos pedagógicos a construção de um ambiente comunitário de aprendizagem, onde todas as vozes possam ser ouvidas e levadas em conta.

O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias [...] (HOOKS, 2013, p. 45).

Ao compartilhar suas experiências com formação de professores universitários nos inspira e nos ajuda a seguir cotidianamente buscando esse ambiente multicultural, onde as diversidades são contempladas.

Um dos exemplos que podemos citar foi quando encontramos resistência ao tentar inserir a comemoração do “Dia da Família” no lugar de comemorar o “Dia das Mães” e o “Dia dos Pais”, entendendo que existe uma enorme diversidade nas formações familiares dos alunos e, deste modo, o “Dia da Família” respeitaria essa diversidade. Apesar de apresentarmos diversos argumentos e embasamentos para tal mudança, não conseguimos instalar oficialmente esse dia na escola, mas sentimos que parte da comunidade escolar demonstrou sensibilidade diante dessa questão. E mesmo a escola não aderindo oficialmente à mudança, pudemos trazer essa abordagem dentro do espaço das oficinas.

Também enfrentamos problemas ao tentar desconstruir a ideia de fazer os pares menino-menina para a dança da quadrilha, na Festa Junina. Fizemos uma proposta de “arraiá dos amigos”, onde os agrupamentos das crianças apenas sinalizavam duplas e trios de amigos e amigas indo para a festa do arraiá - afinal estávamos trabalhando com crianças e não concordávamos com esse sentido empregado de “casal romântico” na quadrilha. Nossa proposta foi recebida com enorme espanto por parte do corpo escolar e para “evitar problemas” e “não estragar a tradição”, como nos falaram, tiraram a responsabilidade e a possibilidade de ensaiarmos a quadrilha naquele ano.

Voltando para a relação professores das oficinas-alunos, a diferença de tratamento que os professores das oficinas tinham com os alunos para dialogar com abertura e tranquilidade sobre questões de gênero, diversidade sexual, raça, classe e deficiências dentro das aulas fazia com que os corpos de determinados alunos transitassem de forma livre e ansiassem pelo momento da oficina. Era como se o espaço das artes fosse um oásis na escola.

Da mesma forma, recorrentemente, alunas e alunos diagnosticados com síndromes e transtornos, eram muitas vezes os mais criativos e os mais implicados nas atividades das oficinas. A ponto de alguns passarem o período todo nas oficinas e não entrarem em nenhuma aula do ensino regular, fato que às vezes causava alívio nas professoras e conflito nas oficinas, e vice-versa, dependendo das atividades que estavam sendo desenvolvidas.

Entendemos que as oficinas por acontecerem fora da sala de aula, com atividades que fugiam da rotina e do formato vivenciado cotidianamente, eram muito especiais para todos os alunos e no geral funcionavam como espaços de respiro, de alívio. Às vezes percebia-se que esse espaço servia também como válvula de escape. Esse formato mais livre muitas vezes nos dava espaço para uma troca mais direta com os alunos, o que possibilitava que pudéssemos notar rapidamente quando algum aluno estava com algum tipo de problema e podíamos, assim, dar atenção e tentar atendê-lo.

O exercício da escuta e da fala parecia ser mais possível nas oficinas que no período regular. A pressão das cadernetas, dos conteúdos avaliativos, das datas comemorativas, dos relacionamentos com os familiares e responsáveis tornava a educação regular mais tensa, mais cerceadora e menos passível de espaços de serenidade e calma. A pressão sempre mediava a relação do aprendizado e alfabetização. Ao passo que, nas oficinas, a relação era de ausência de avaliação, espaço e materiais alternativos. As atividades mais lúdicas e mais abertas proporcionam tanto para alunos como para educadores um espaço com maior amplitude e alcance do ser e de ser.

Seguramente as memórias de jogos e brincadeiras com colegas, muitas vezes ao ar livre, no parque, são muito mais potentes, bem como a situação de aprendizagem é mais propícia. O formato pensado para as oficinas nos possibilitava este tipo de proposta e isto nos permitia, conforme propõe Bondía (2002, p. 20), “[...] pensar a educação a partir do par experiência/sentido.”

Faz sentido contar que, em determinados momentos do ano letivo, sentimos tanto a exaustão dos alunos que os pedidos e desejos transitavam pouco: Conta uma história, vamos desenhar de giz, podemos deitar?, vamos conversar, falta muito para irmos embora? A vantagem na situação de aprendizagem nesses momentos era de acatar esses desejos e tentar manter os alunos tranquilos e potencializar o simples ato de ouvir ou contar uma história em mil desdobramentos possíveis. Principalmente

porque nos últimos anos sentimos uma progressão muito grande nas situação de violência. Os gestos, atitudes, palavras agressivas e mesmo brigas extremamente violentas denotavam o quanto de estresse e tensão esses corpos estavam carregando.

Não podemos esconder que principalmente no final do ano letivo, antes do resultado das avaliações finais e prestes a encerrar o período, as crianças ficavam agitadas e sob uma vigilância ainda mais forte da escola, da família e às vezes até da religião. Nesses momentos, muitas vezes a melhor possibilidade era apenas de propor atividades que trouxesse todos - incluindo educadores - para espaços onde o corpo pudesse protagonizar: práticas de relaxamento, massagem, ouvir músicas, cantar, dançar e brincar o mais livremente possível eram as ferramentas contra o estresse e a violência exacerbada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esses anos em que o projeto aconteceu, mantivemos reuniões quinzenais e depois semanais para compartilhar as experiências, alegrias e angústias vividas entre os professores das Oficinas. Não conseguimos instaurar um momento oficial de trocas semanais entre os professores das oficinas e os professores do período regular, o que certamente seria importante e teria sido um próximo passo que não chegou a acontecer por conta do encerramento do projeto. Mas os encontros quinzenais ou semanais entre os professores oficinairos eram muito valiosos, eram momentos de juntos tentarmos identificar nossas maiores problemáticas e tentar traçar novas abordagens e estratégias.

Em um dos anos, por exemplo, identificamos que uma das maiores problemáticas era a questão da violência entre os próprios alunos e entendemos que aquela deveria ser a nossa prioridade. Então, demos esse foco às nossas atividades e passamos a propor vivências que nos permitissem falar a respeito disso e abordar a importância do respeito à existência e ao corpo do outro.

Existem muitas facetas e muitas discussões paralelas que podem ser aprofundadas a partir das nossas vivências neste projeto. Por hora, apesar das angústias e dificuldades ao longo desta trajetória, concluímos ressaltando a potência de uma experiência de educação que se esforçou muito para ser pensada e realizada de forma horizontal e coletiva, onde os alunos podiam ter voz e participar da

construção das propostas e dos seus próprios processos de aprendizagem e conhecimento, disparados a partir da Arte Educação e da sensibilização que ela possibilita.



Figura 1- Oficina de Teatro



Figura 2- Oficina de Teatro



Figura 3 – Oficina Corpo & Natureza



Figura 4 – Oficina de Dança



Figura 5 – Oficina Corpo & Natureza



Figuras 6 – Expressão Corporal Figuras



7 – Expressão Corporal



Figura 8 – Oficina de Capoeira



Figura 9 – Oficina de Artes Visuais



Figura 10 – Oficina de Artes Visuais

6. REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>> Acesso em: 29 jul. 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**. p. 22, v. 19, n. 2 (56), mai/ago., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>> Acesso em: 29 jul. 2019.

PELÚCIO, Larissa. Desfazendo o gênero. In: MISKOLCI, Richard; LEITE, Jorge (Org.). **Diferenças Na Educação**: Outros Aprendizados. 1.ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p.97-146.

Recebido em: 05/01/2020

Aprovado em: 23/06/2020