

O DIÁLOGO ENTRE
ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO
EXPERIÊNCIAS COM
DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO BÁSICA

O DIÁLOGO ENTRE
ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO:
EXPERIÊNCIAS COM A
DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA

MARION TEODOSIO DE QUADROS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, RECIFE/PE, BRASIL

RAIMUNDO NONATO FERREIRA DO NASCIMENTO

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, BOA VISTA/RR, BRASIL

O DIÁLOGO ENTRE ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS COM A DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Resumo

Nos anos de 1990, as políticas educacionais multiculturais tornaram-se importantes formas de reconhecimento da diversidade no Brasil, que continua sendo vista como um problema nas instituições educativas, mesmo que os valores culturais estejam sendo cada vez mais relevantes na compreensão das diferenças socioculturais no ambiente escolar. Neste artigo, contextualizamos as formas de lidar com a diversidade e refletimos sobre o lugar da antropologia no diálogo com a educação, a partir de duas experiências de formação de professores ocorridas em Pernambuco, evidenciando as dificuldades em lidar com a diversidade. Por fim, apontamos questões relevantes no processo de formação de professores.

Palavras-chave: educação, multiculturalismo, diversidade cultural.

THE DIALOGUE BETWEEN ANTHROPOLOGY AND EDUCATION: EXPERIENCES WITH DIVERSITY IN THE TRAINING OF ELEMENTARY EDUCATION TEACHERS

Abstract

In the 1990s, multicultural education policies became important forms of diversity recognition in Brazil, which is still seen as a problem in educational institutions, even though cultural values are being increasingly relevant in understanding the socio-cultural differences in the school. In this paper, we contextualize the ways of dealing with diversity and reflect on the place of anthropology in dialogue with education, from two experiences of teacher training which took place in Pernambuco, showing difficulties in dealing with diversity. Finally, we point out relevant issues in the teacher training process.

Keywords: education, multiculturalism, cultural diversity.

EL DIALOGO ENTRE ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN: EXPERIENCIAS CON LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Resumen

En la década de 1990, las políticas de educación multicultural se convirtieron en importantes formas de reconocimiento de la diversidad en Brasil. Entretanto, esta diversidad sigue siendo vista como un problema en las instituciones educativas, mismo que los valores culturales sean cada vez más relevantes en la comprensión de las diferencias socioculturales en el ambiente escolar. En este trabajo, contextualizamos las formas de si trabajar con la diversidad y reflexionamos sobre el lugar de la antropología en el diálogo con la educación, a partir de dos experiencias de formación de maestros que ocurrió en Pernambuco, en las cuales, presentamos las dificultades en el trabajo con la diversidad. Por último, señalamos temas relevantes en el proceso de formación de maestros.

Palabras claves: educación, multiculturalismo, diversidad cultural.

Endereço do primeiro autor para correspondência: Rua Mardônio de Albuquerque Nascimento, nº 73, Várzea, Recife, PE. CEP: 50741-380.
E-mail: marionteodosio@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho procura refletir sobre as variadas formas pelas quais a diversidade cultural é percebida no contexto escolar, levando em conta que, ao longo do tempo, ela foi vista como um problema, para o qual a pedagogia dominante assumiu uma orientação assimilacionista e integracionista (Silva, 2003) na tentativa de homogeneizar as diferenças culturais ali existentes. Diante das políticas educacionais multiculturais, que foram se desenhando em várias partes do mundo, a partir dos anos de 1980, e no Brasil, a partir dos anos de 1990, faz-se necessário compreender como esta diversidade vem sendo percebida atualmente, uma vez que, os valores culturais têm sido cada vez mais relevantes na compreensão das diferenças socioculturais no ambiente escolar.

Para isto, organizamos esta reflexão em quatro partes: esta introdução na qual contextualizamos as formas com as quais estamos lidando com a diversidade; uma segunda parte intitulada “Antropologia, diversidade cultural e educação”, em que refletimos sobre como tem sido o lugar da antropologia no diálogo com a educação em diversos contextos; em seguida, na terceira refletimos sobre formas atuais de diálogo entre Antropologia e Educação – nesta tomamos como base duas experiências concretas de formação de professores ocorridas em Pernambuco, nas quais podemos evidenciar as dificuldades em lidar com a diversidade; nas considerações finais, apontamos algumas questões que consideramos relevantes para o processo de formação de profes-

res, para atuar em sociedades multiculturais.

Nas últimas décadas, o mundo vem passando por grandes mudanças, embora não possamos calcular suas proporções, elas se fazem perceber no dia-a-dia de grande parte da população mundial. Tais mudanças estão diretamente associadas aos processos de globalização e às políticas neoliberais que vêm sendo adotadas pelos governantes de muitos países (Valente 1999), além disso, têm gerado mudanças decisivas em escala mundial, consolidando intercâmbios de imagens, mercadorias, pessoas e ideias. Nesse processo de globalização, o mundo parece ter se tornado um grande cenário de expressões plurais, onde as complexas realidades multiculturais interagem com uma ampla variedade de tradições políticas, socioculturais, étnicas, religiosas, de orientação sexual e de gênero, fruto de ondas migratórias das últimas décadas que marcaram o processo de descolonização, colocando a diversidade cultural e o multiculturalismo como grandes temas para debates na atualidade (Nash 1999).

Para Mary Nash (1999), a dinâmica da mundialização vem criando processos de universalização e homogeneização cultural através da globalização das indústrias culturais. Em meio a esse processo crescente de uma pretensa homogeneização cultural, grupos diversos, povos e culturas, em diferentes espaços, reafirmam suas particularidades e reivindicam um lugar próprio e singular na sociedade em que vivem (Gusmão 2008).

Neste contexto de reivindicação de direitos e espaços, é previsível o surgimento de tensões e conflitos, sendo estes das mais diversas ordens, destacando-se aqueles baseados em diferenças social, racial, étnica, de orientação sexual ou de gênero que edificam hierarquias e desigualdades, bem como, constituem importantes marcadores de identidade construídos a partir de categorias e/ou grupos sociais minoritários ou excluídos. Estas reivindicações questionam a visão homogeneizadora da sociedade ao mesmo tempo em que defendem políticas de reconhecimento de suas diferenças e de suas múltiplas identidades, assim como, de suas desvantagens e desigualdades sociais, que são oriundas da discriminação social, de gênero, de orientação sexual, étnica, do racismo etc, estes movimentos são considerados expressões do multiculturalismo (Taylor 1994).

É importante ressaltar que nos Estados Unidos os conflitos relacionados à realidade multicultural têm seu ponto de partida no movimento pelos direitos civis, tendo a discriminação racial como foco principal. Na Europa, por sua vez, tais conflitos estão relacionados principalmente ao imigrante. Estes, tidos como os “bodes expiatórios” (Valente 1999), são tratados de forma xenófoba e preconceituosa. Na América Latina e Brasil, são os negros e povos indígenas as principais vítimas desse processo avassalador, que envolve também as discriminações de gênero e orientação sexual, agindo como um “rolo compressor” frente à diversidade sociocultural. No Brasil, como no restante da América Latina, tais confi-

tos estão relacionados principalmente à formação da identidade nacional (Ortiz 2007). É, portanto, neste processo de inferiorização das diferenças que a diversidade cultural passa a ser sinônimo de desigualdade. Tal situação incita-nos a pensar a unidade humana tendo por base sua diversidade, o que nos leva ao desafio de “desenvolver a capacidade de conviver com as diferenças” (Silva & Brandim 2008: 53).

Frente a esta situação de tensões e instabilidades que geram conflitos entre os mais diversos grupos, a sociedade é convidada a agir contra tais situações por meio de suas instituições sociais, políticas e civis, entre as quais se destaca a instituição escolar. À escola coube um papel fundamental, uma vez que sem esta, outras medidas poderiam se tornar frágeis, pois “é a partir da educação escolar que se podem evitar as tensões entre grupos étnicos e culturais (...) e quebrar o círculo vicioso da discriminação que se abate sobre os imigrantes culturalmente diferenciados” (Valente 1999:11).

Na tentativa de compreender o lugar das diferenças e da diversidade na educação e na instituição escolar, propomo-nos a fazer essa reflexão, pois, compreender o lugar da diferença e sua contribuição para a dinâmica social, parece-nos fundamental neste momento em que estamos vivendo. Desse modo, ao tomarmos o espaço educativo como *locus* desta reflexão, concordamos com Dietz (2012), quando afirma que os primeiros passos para a implantação de medidas destinadas a reconhecer a diversidade cultural, ou seja, de “multiculturalizar” as socie-

dades contemporâneas centraram-se em dois âmbitos de atuação: a escola e a universidade. Dessa forma, entendemos que a escola tem sido uma das grandes molas propulsoras deste debate, pois,

“a escola é um dos lugares consagrados à formação do indivíduo, e a sua integração na comunidade de iguais. É, portanto graças à escola que o indivíduo pode transcender seus laços familiares, étnicos ou consuetudinários e criar um sentimento de pertença a uma identidade, mas abrangente: a nação, a república. A educação tem igualmente a missão de conduzir as pessoas ao plano do amadurecimento de suas capacidades. Ao permitir-lhes forjar seu espírito crítico e escolher de modo autônomo entre as várias possibilidades aquele que melhor lhe convém, a escola é a segunda instância libertadora do indivíduo” (Semprini 1999:45-46).

É nesta perspectiva que empreendemos esta reflexão, orientada por um viés antropológico, por entendermos que as diferenças culturais como realidade concreta, sempre foram a principal preocupação da antropologia, que se constituiu como a ciência da alteridade. Para tanto, partimos do pressuposto de que “a diferença não é simplesmente, ou unicamente um conceito filosófico, uma forma semântica”, ela é “antes de tudo uma realidade concreta, um processo humano e social, que os homens empregam em suas práticas cotidianas e estão inseridas no processo histórico” (Semprini 1999:11) e que, por isso mesmo, precisam ser reconhecidas e respeitadas.

ANTROPOLOGIA, DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO

Atualmente, vivemos em um contexto em que o estudo da diversidade cultural, “objeto basilar da ciência antropológica” (Gusmão 2008: 52), passa a ser parte dos estudos dos mais diversos campos disciplinares tais como direito, história, psicologia, sociologia, política, genética e, principalmente, da pedagogia. Dentre estas, a pedagogia, passou a ser a porta de entrada dos debates sobre a diversidade cultural no campo educativo (Dietz & Mateos Cortés, 2009). Sob a perspectiva da pedagogia, estes debates veiculam várias formas de lidar com as diferenças dentro da educação¹, indo desde uma visão homogeneizadora predominante, a uma visão mais plural. O domínio de abordagens homogeneizadoras tem contribuído para encarar as diferenças, quaisquer sejam elas, como problemas. Portanto, torna-se imperativo compreender o lugar das diferenças no sistema social e, sobretudo, no espaço escolar, ao mesmo tempo em que se deve buscar compreender se tais diferenças são “fatores de enriquecimento, empobrecimento, triunfo ou ameaça” (Semprini 1999: 11).

Sob a perspectiva desses novos campos disciplinares, a Antropologia vem sofrendo várias críticas, sobretudo dos chamados *Estudos Culturais*, campo disciplinar que se institucionalizou no final dos anos de 1980, no qual a diversidade cultural, antes objeto basilar da Antropologia, passou a ser considerada com base em outros parâmetros, postulando a necessidade de uma revisão do conceito de cultura. Segundo Gus-

mão (2008), no interior desse campo disciplinar, surgiu um rechaçar da ciência antropológica, sendo a Antropologia vista apenas pelas suas abordagens clássicas, sem considerar sua dinamicidade, bem como, uma ampla revisão de conceito e ideias que foram sendo elaborados a partir dos anos de 1960, na tentativa de superar limites que durante mais de um século atuaram em seu campo teórico e prático como ciência (Ortner 2011).

Dietz (2012), ao refletir sobre os novos campos disciplinares que tem como “objeto de estudo” a diversidade cultural, chama a atenção para um “novo” campo disciplinar dentro das chamadas ciências da educação, a Pedagogia Intercultural. Tendo surgido a partir de uma tendência normativa do multiculturalismo e de sua opção por “pedagogizar” os discursos reivindicativos provenientes dos movimentos sociais, a Pedagogia Intercultural reproduz as mesmas características da pedagogia generalista do século XIX, tanto em suas orientações analíticas e comparativas quanto nos modelos imediatistas de intervenção pedagógica.

Ainda segundo o referido autor, este modelo de intervenção pedagógica, tem como base um discurso que já vem sendo tema de debates há décadas. Trata-se do rendimento, sucesso ou insucesso escolar de crianças pertencentes às minorias étnicas, religiosas, etc., pois na visão de muitos educadores, políticos e pedagogos encarregados das instituições educacionais, o “fracasso ou insucesso escolar” dos alunos estaria estritamente relacionado ao pertencimento étnico ou a condição de imi-

grantes. Foi a utilização deste discurso, sem considerar outras variantes, como classe social de origem, contexto laboral e residencial, que serviu de base para justificar a necessidade de um programa de educação compensatória para crianças imigrantes no continente europeu.

Assim, o multiculturalismo se aproveitou desta tendência para classificar as crianças provenientes de várias minorias na escola pública como um “problema” pedagógico e como consequência “etnificar” os conflitos sociais dentro da escola invisibilizando outras diferenças e desigualdades sociais (Dietz 2012). Como consequência deste discurso que etnifica os conflitos sociais, surgiu uma tendência à integração escolar dos grupos minoritários de uma determinada sociedade, gerando uma política compensatória do sistema educativo vigente.

No sistema educacional norte americano, como já destacamos na introdução, foram os negros e outras minorias que passaram a ser vistos como um problema social. Desta mesma forma, nos países latino-americanos, os povos indígenas e também os negros foram os que se converteram em problemas, já na Europa esta classificação caiu sobre os imigrantes e seus descendentes. Nesse sentido, podemos entender que foi graças ao multiculturalismo que a intervenção pedagógica reatualizou sua histórica missão de estigmatizar o outro, para integrá-lo e nacionalizá-lo (Dietz 2012). Também podemos acrescentar que as diferenças de gênero e orientação sexual, entre outros, interconectam-se com as diferenças acima

citadas, reforçando os processos de estigmatização.

No continente europeu, diversos grupos reagiram à realidade de exclusão social e cultural, que inferiorizava as diferenças e os colocava como problemas sociais, passando a reivindicar não somente o seu reconhecimento, mas acima de tudo o respeito e o direito de viver segundo seus costumes e crenças. No âmbito educativo, as reivindicações estavam direcionadas ao reconhecimento das diferenças aí existentes, indo contra o modelo hegemônico de educação, que se esforçava para produzir uma homogeneização linguística e cultural. Dessa forma, os movimentos sociais lutaram e continuam lutando para garantir que a escola seja vista e pensada como espaço de diversidade, de respeito mútuo e de tolerância.

Nos Estados Unidos, o multiculturalismo esteve mais relacionado às demandas jurídicas em favor dos grupos minoritários por uma igualdade tanto no trabalho quanto na educação. Como resultado de suas reivindicações, o movimento pelos direitos civis conseguiu abolir a segregação racial em todas as escolas públicas e nas instituições de ensino superior. Conseguiu, também, legalizar a igualdade de oportunidade de emprego, proibindo a discriminação no emprego por raça, etnia, cor, religião, grupo étnico, sexo ou origem nacional. No campo educacional, foram criados programas de estudos étnicos e de gênero nas universidades, para tratar do problema da falta de representação equitativa dos grupos minoritários na esfera acadêmica e também para estudar as dinâmicas de poder entres gru-

pos dominados e dominantes (Martin 2009).

Diferentemente dos países europeus e dos Estados Unidos, a questão multicultural na América Latina ganha uma conformação própria, pois este continente foi construído com uma base multicultural muito forte, na qual as relações interétnicas foram e continuam sendo uma constante em todo esse processo. A formação desta parte do continente foi marcada pela eliminação física do outro, pela negação ou por sua escravização. Esse processo de negação do outro, também se dá no plano das representações e no imaginário social. Assim, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante de sujeitos históricos que foram massacrados, mas que sobreviveram e continuam afirmando sua identidade, mesma que seja em uma situação na qual as relações de poder são assimétricas, de subordinação e de uma acentuada exclusão (Candau 2005: 14).

No Brasil, os debates relacionados à diversidade cultural na educação começaram já na década de 1970, com as reivindicações de uma educação específica e diferenciada para os povos indígenas, no entanto, tornaram-se mais evidentes a partir do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) no ano de 1997, que elege a diversidade cultural como tema transversal a ser trabalhado em todas as séries da educação básica. Esse debate teve uma importância fundamental no reconhecimento das diferenças no espaço educativo, pois, pela primeira vez na história do país, uma proposta educacional vinda do Ministério da Educa-

ção abordou a questão da pluralidade cultural (Candau 2005). Tal fato gerou o reconhecimento da multiculturalidade e a diversidade cultural ganhou grande relevância social e educacional (Fleuri 2003:01).

Políticas oficiais de reconhecimento da diversidade cultural da sociedade brasileira, foram sendo desenvolvidas pelos governos, seja no âmbito, federal, estadual ou municipal. Tais políticas tem suscitado um debate na sociedade em geral, tendo como ponto crucial os debates relacionados às cotas em universidades. Dessa forma, a problemática da diversidade cultural nas relações sociais e nos processos educacionais passou a estar presente nos mais diversos meios de comunicação de massa, no âmbito acadêmico, em congressos, seminários e encontros.

Ora, levando em conta que é necessário problematizar as questões relacionadas à diversidade, seja cultural, social, de gênero ou religiosa, no ambiente escolar, surgem outros questionamentos: estariam os professores “capacitados” para essa reflexão? Será que os cursos de formação de professores vêm trabalhando essa questão da diversidade? Será que os professores em seu processo de formação contínua vem se dedicando a compreender a problemática da diversidade cultural?

Considerando que o diálogo entre a antropologia e a educação na formação de professores é fundamental para consolidar políticas de reconhecimento da diversidade nos espaços educativos, refletiremos sobre experiências com formação de professores na com-

preensão da diversidade, baseadas no diálogo entre antropologia e educação no item a seguir.

EXPERIÊNCIAS COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA COMPREENSÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL

Já mencionamos, linhas acima, que as políticas de reconhecimento da diversidade cultural no âmbito educacional brasileiro foram implementadas a partir do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997. Nestes, a pluralidade cultural ganhou lugar central, sendo a temática elegida como tema transversal a ser trabalhada em todas as séries da educação básica. Com esta iniciativa, o governo brasileiro iniciava um processo de valorização da diversidade cultural existente no ambiente escolar dando maior ênfase as políticas de ações afirmativas destinadas aos grupos minoritários.

Nos anos que se seguiram, diversas ações foram sendo desenvolvidas no âmbito do Ministério da Educação, cujo intuito era contemplar os mais diversos grupos sociais que estavam à margem do sistema educacional. Dessa forma, programas foram sendo criados no intuito de promover a inclusão de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais na escola regular, de valorizar as questões de gênero no espaço educativo, de promover a tolerância étnica e religiosa, assim como, a tolerância à diversidade sexual.

É importante ressaltar que estas ações ficaram a cargo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Di-

versidade e Inclusão (SECADI), criada no âmbito do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de institucionalizar no Sistema Nacional de Ensino o reconhecimento da diversidade sociocultural como princípio da política pública educacional, evidenciando as relações entre desigualdade de acesso e permanência na escola com a histórica exclusão fomentada pela desvalorização e desconsideração das diferenças étnico-raciais, culturais, de orientação sexual e de gênero nas escolas brasileiras (Henriques et al. 2007).

Desde a criação desta secretaria, muitas ações foram sendo desenvolvidas, no sentido de visibilizar a diversidade sociocultural no espaço educativo, e, a partir desta, promover seu reconhecimento. Como exemplo deste tipo de ação, podemos citar o *Projeto Dias de Diversidade e de Diferença*, desenvolvido pela Universidade Federal de Pernambuco, através do Núcleo de Família, Gênero e Sexualidade do Programa de Pós-graduação em Antropologia – Departamento de Antropologia e Museologia FAGES/PPGA/DAM/UFPE, com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE); e o Curso *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE), que também foi desenvolvido por esta mesma instituição com o financiamento da SECADI. Citamos estes dois exemplos, por considerar que foram momentos importantes de debates e reflexão sobre a diversidade sociocultural no espaço educativo, também porque uma das experiências que vamos refletir neste tópico refere-se ao Curso *Gênero e Diversidade na Escola* – GDE².

Apesar das muitas ações que vêm sendo desenvolvidas no sentido de minimizar os conflitos gerados pela intolerância frente à diversidade no ambiente escolar, percebemos que tais ações ainda não são suficientes, pois não respondem de maneira efetiva os desafios que se impõem ao cotidiano educacional e não somente a este, pois as atitudes de intolerância em relação ao outro, o diferente, extrapolam os muros das escolas, sendo percebidas nos mais diversos espaços de sociabilidade. Tais situações geram um sentimento de impotência frente àqueles que os presenciam. São situações como estas que nos propomos a analisar nesta parte do trabalho. Para tanto, tomamos duas experiências de formação de professores, que embora tenham sido vivenciadas em níveis de formação e em ambientes distintos, foram fundamentais para nossa compreensão de como a diversidade cultural vem sendo percebida em nosso cotidiano e como se reflete no ambiente escolar. Em ambas as experiências, os conflitos tiveram a diversidade como fator “causador”.

A primeira experiência a ser refletida, diz respeito à disciplina Antropologia e Educação do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco, onde a maioria dos alunos, já trabalhava como professor/a na rede pública de ensino. Já a segunda experiência foi com professores/as da rede pública de ensino dos municípios de Recife, Limoeiro e Surubim, todos integrantes do estado de Pernambuco, perfazendo um total de 298 professores. Tratava-se do curso de formação

continuada sobre Gênero e Diversidade na Educação (GDE).

DISCIPLINA DE ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO

Afirmamos anteriormente que para debater sobre as formas de diálogo entre a antropologia e educação, utilizaremos duas experiências pedagógicas. A primeira experiência da qual vamos falar ocorreu no primeiro semestre de 2011. A professora Marion Teodósio de Quadros ministrava a disciplina Antropologia e Educação para os alunos da licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco, e Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento, aluno do Doutorado em Antropologia, realizava seu estágio docência.

A disciplina em questão tinha como objetivo “promover um diálogo entre Antropologia e Educação, enfatizando a diversidade, a alteridade e suas repercussões no debate sobre as diferenças e desigualdades, relacionando-as ao multiculturalismo, à interculturalidade e a políticas alternativas de reconhecimento, com ênfase em processos de socialização, práticas educativas, escola e temas curriculares” (Quadros 2011). A mesma foi organizada em cinco eixos temáticos, que melhor ajudariam a organização e trabalho: a) antropologia, diversidade, alteridade e educação; b) abordagens antropológicas da educação; c) pesquisa etnográfica e educação; d) cultura, multiculturalismo e interculturalidade; e, e) diferenças e desigualdades em processos de educativos.

Parte do alunado era formado por professores que atuavam na rede pública de educação e como a disciplina se propunha a realizar um diálogo entre os dois campos de conhecimento, achamos por bem, como uma primeira atividade, pedir que os alunos identificassem em seu cotidiano, na escola ou em outros ambientes, casos que expressassem situações de preconceito e discriminação frente ao “outro”. Posteriormente, tais casos foram objeto de debate em sala de aula, tendo como base de análise as teorias de reconhecimento da diversidade advindas do multiculturalismo; teorias estas que vislumbram não apenas a tolerância ao outro, mas principalmente o diálogo e a percepção das relações de poder que entrecortam as diferenças (Tubino 2005, Candau 2005). Nestes debates, ainda refletimos sobre as potencialidades da perspectiva etnográfica, como um instrumento metodológico e conceitual no processo de compreensão e diálogo com o outro (Vieira 1999, Rocha & Tosta 2009).

Como resultado desta atividade, trouxemos, para a sala de aula, a realidade de muitos jovens, crianças, adultos, mulheres e homens, realidades estas vividas tanto na escola como fora dela. Tais relatos estavam relacionados ao preconceito, discriminação e intolerância nos mais diversos aspectos: religiosos, étnico-racial, gênero e orientação sexual.

Nesta primeira experiência, mencionamos três casos citados pelos alunos³. O primeiro caso foi relatado por uma aluna que também é professora da rede pública de ensino do estado de Per-

nambuco, a mesma atua na educação básica em uma escola da cidade do Recife. Em seu relato, ela evidencia uma situação vivenciada no ambiente escolar, onde dois alunos, identificados como gays, brincavam na sala de aula, quando um deles tropeçou na cadeira de uma aluna, de maneira acidental, ocasionando a queda de seu material. Sem a mínima chance de se explicar, o garoto foi agredido pela aluna que o feriu com suas unhas. Frente à situação, a professora os levou a direção da escola para tentar resolvê-la e, para sua surpresa, mais uma vez o aluno foi vitimizado, sendo inclusive ameaçado de suspensão, conforme o relato da professora.

Neste caso, percebemos que a vítima sofreu duplamente, pois além de ter sido agredida em sala por uma “colega”, ainda foi ameaçada pelos gestores e coordenadores pedagógicos da referida instituição. A professora, ao refletir sobre esta segunda punição, concluiu que a situação só aconteceu porque a ação foi denunciada, já que a escola tem internalizado o discurso heteronormativo, pois a condição de ser gay torna o aluno pivô de qualquer situação, ou seja, sua orientação sexual o torna alvo preferencial da discriminação e da agressão física. Nós refletimos, em sala, que em situações como esta, as próprias vítimas ficam em silêncio ou mesmo desistem de ir à escola.

É importante realçar que o fortalecimento do movimento gay, alargou a compreensão de que a cidadania está ligada ao direito à liberdade de orientação sexual e daí decorreu a decisão da professora em levar o caso aos gestores

da escola. Entretanto, a homofobia ativada pela intolerância com a diferença de orientação sexual, gerou uma reação mais forte em relação ao aluno, acionada tanto por pessoas de sua posição na sala de aula, quanto por aqueles que possuem o cargo de gestão na escola. Assim, as desigualdades parecem se retroalimentar em diversos espaços do ambiente educacional, formando uma corrente mais poderosa e difícil de transpor, apesar dos direitos humanos terem sido uma base de apoio para atitudes como a desta professora. A margem de diálogo neste caso foi muito pequena e resultou em prejuízos maiores para o aluno, o que pode ser considerado uma situação de injustiça, em que as tentativas de resolução do conflito por meio do diálogo fracassaram.

Os outros dois casos deram-se fora do contexto educacional, um presenciado em um quartel do exército e outro em um ônibus intermunicipal. No caso ocorrido no quartel, 150 jovens estavam esperando os documentos de dispensa do serviço militar obrigatório em uma sala, quando um jovem começou a questionar a sexualidade de outros dois, perguntando se eles eram gays. Ao obter a resposta afirmativa, começou a espalhar para os outros presentes que aqueles dois eram gays e então começaram as perguntas maliciosas, com o objetivo de denegrir a imagem dos mesmos. Diante daquela situação, eles não puderam fazer outra coisa, senão ficar em silêncio. O próprio fato de necessitar saber sobre a orientação sexual de desconhecidos que estão partilhando uma mesma sala,

mostra a importância de demarcar a heterossexualidade como fundamental para a identidade masculina e um motivo para exercitar relações de poder que visam afirmar a masculinidade.

O caso ora apresentado também está relacionado à homofobia. O silenciamento evidenciou que a afirmação da masculinidade necessita da heterossexualidade para se legitimar e que a formação do consenso requer uma concordância tática, cujo recurso muitas vezes utilizado é a intimidação. As relações de poder são tão fortes que tanto os rapazes vítimas de preconceito quanto o rapaz que observa se veem obrigados a silenciar. Na nossa compreensão, casos como este mostram a inexistência de diálogo, visto que as dificuldades de problematizar a situação na hora em que ocorre parecem intransponíveis.

A situação ocorrida no ônibus foi um pouco diferente, mas o preconceito ali presenciado também estava relacionado a estereótipos. Um jovem que estava prestando uma consultoria para abertura de um bistrô em uma cidade vizinha ao grande Recife, ao conversar com um de nossos alunos, durante a viagem, afirmava que o empreendimento tinha tudo para dar certo, já que ele havia orientado a investidora a contratar garçons novos e sem experiência, que fossem pessoas normais. Ao ser questionado, por nosso aluno, sobre o porquê de contratar pessoas sem experiência anterior, este afirmou que garçom que já possui experiência é “macaco velho”, ou seja, “ladrão”. Questionado sobre o que seria uma pessoa normal, este respondeu que

seria uma pessoa que se barbeia, está sempre com os cabelos cortados, trabalha direito e é honesta. Neste caso, uma pessoa que seja rastafári ou Emo não se enquadraria como sendo normal.

É curioso notar como a imagem de um trabalhador honesto se liga a imagem convencional de um homem. O rastafári e o Emo parecem ser a versão racializada, no primeiro caso, e afeminada, no segundo, que levam a supor falta de normalidade na aparência e, por conseguinte, na conduta moral, estabelecendo uma decorrência direta entre aparência e conduta moral, um dos mecanismos de discriminação que alimentaram e continuam alimentando a construção de teorias racistas e machistas. Aqui, vários preconceitos estão conduzindo a ação de um profissional formado por uma escola técnica de Recife, na qual ele recebeu várias orientações que devem ter contribuído para o manejo destes estereótipos, colocados como fatores que influenciam o sucesso do empreendimento.

Frente a estes e muitos outros relatos compartilhados em sala de aula, o que nos chamava à atenção era o sentimento de inércia experimentado por estes/as alunos/as e professores/as (nesse caso aluno/as de Ciências Sociais) diante de tais situações. Estes casos nos parecem exemplares para se refletir sobre o reconhecimento da diversidade dentro e fora da sala de aula. Estávamos tratando do assunto com alunos de Ciências Sociais, que possuem ferramentas teóricas para lidar com a diversidade, no entanto, nas situações em que conseguiram identificar os precon-

ceitos, suas ações não foram suficientes para saná-las ou desconstruí-las, embora eles tenham mantido a postura de questionar as situações, mesmo com algum desconforto. Somente no caso da dispensa de incorporação do Serviço Militar Obrigatório, não houve qualquer interpelação, provavelmente pelo ambiente ser muito machista, o que deve tê-lo intimidado a tomar qualquer atitude, uma vez que havia 150 homens na sala e a maioria estava se divertindo com a situação.

As situações vividas mostraram que a capacidade teórica é imprescindível, mas não suficiente para lidar com as situações de preconceito e discriminação, sugerindo a necessidade urgente de repensar a formação dos professores com base no reconhecimento e respeito à diversidade. Nesse sentido, concordamos com Gusmão (1997) e Vieira (1999), quanto à importância da prática etnográfica como bom condutor do exercício de reconhecimento da diversidade e um caminho para a superação da discriminação e do preconceito. No entanto, tal exercício requer tanto a formação teórica antropológica quanto a experiência em pesquisa de campo⁴, experiência que ainda é limitada nos cursos de graduação, especialmente nas licenciaturas.

A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE FORMAÇÃO GÊNERO DIVERSIDADE NA ESCOLA

Outras questões podem ser consideradas, ao refletimos sobre um curso de aperfeiçoamento de professores do ensino básico da rede pública ensino de Pernambuco, Curso Gêne-

ro e Diversidade na Escola (GDE). Este curso reflete a preocupação do governo brasileiro com questões relacionadas a mudanças de valores, já que a evasão e repetência não refletem apenas problemas relativos a metodologias de transmissão ou ensino-aprendizagem.

O GDE teve forte presença de antropólogos desde a sua pré-testagem. Seu livro de conteúdo foi elaborado pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM).. Composto por 4 módulos, nos quais se aborda diversidade (Módulo I), gênero (Módulo II), sexualidade e orientação sexual (Módulo III), bem como raça e etnia (Módulo IV), o curso tem como objetivo “contribuir para a ampliação do debate e para o aprimoramento da formação em torno do respeito à diversidade e do combate às formas de discriminação envolvendo gênero, sexualidade e relações étnico-raciais no Brasil” (2009:10). O modo de abordagem dos assuntos estava sempre ligado à desconstrução de conhecimentos impregnados de discriminação e preconceitos, a construção de conhecimentos baseados nos marcos dos direitos humanos e na compreensão de processos históricos e sociais que contribuíram para a formação de diversos tipos de desigualdades relacionadas aos temas focados no curso.

O curso era uma das opções para os professores, no programa de formação continuada oferecido pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco e as Secretarias municipais de Recife, Olinda, Limoeiro e Surubim, perfazendo um total de 298 inscritos⁵ por de-

manda espontânea, ou seja, por aqueles que tinham alguma motivação pessoal e/ou profissional para participar. No decorrer do curso, conseguimos observar que os conteúdos veiculados no GDE se constituíam em novidade para estes professores, que demonstravam surpresa com a conceituação e contextualização dos termos/temas integrantes do curso, especialmente pelo caráter de construção histórica e social dos conceitos, bem como, a discussão sobre os limites entre o biológico e o social. Nos momentos de maiores tensões/conflitos de valores, eles respondiam “esquivando-se do aprofundamento, silenciando determinadas temáticas, narrando suas novas posturas em sala de aula, na escola, com os colegas, agora mais orientados pelos marcos normativos dos Direitos Humanos proporcionados pelo curso” (Albernaz et al. 2010:13).

Dois momentos podem ilustrar estas reações, um deles, a discussão do tema do aborto, no módulo de gênero, que não ocorreu, sendo esvaziada, apesar dos vários esforços dos tutores em incentivar e chamar para o debate. Já o tema da gravidez para portadores de AIDS gerou tanta polêmica que houve a necessidade de acompanhamento direto dos professores formadores (os supervisores dos tutores de cada área, professores universitários familiarizados com tais temas). Apesar disto, os alunos reconheceram a pertinência e importância dos temas tratados, pois o curso auxiliou-os a identificar as situações de discriminação e preconceito no cotidiano da sala de aula, embora haja muitas barreiras e constrangimentos

que dificultam a abordagem dos mesmos (Albernaz et al. 2010:14).

Segundo a avaliação dos cursistas, “o curso foi uma oportunidade para aprofundar o aprendizado do que consideraram ‘conhecimentos do senso comum’”; “os conteúdos ofereceram segurança para lidar, no cotidiano escolar, com temas difíceis, sustentados por valores arraigados e naturalizados, de forma que podem inspirar uma prática educativa mais equânime”; “avaliam que precisam colocar na prática a teoria estudada no GDE, tendo em vista que perceberam que há desigualdades nas relações do dia-a-dia da sala de aula, e na escola como um todo” (Albernaz et al. 2010:14-15). Assim, mesmo reconhecendo a importância dos temas, há dificuldade de tratá-los.

Comparando a experiência deste curso de formação dos professores com o curso de Antropologia e Educação, citado acima, podemos perceber que a dificuldade em lidar com preconceitos e discriminações parece estar presente em ambos os casos, tanto o dos alunos da Licenciatura em Ciências Sociais, que já estão familiarizados com estes temas, quanto o dos professores do ensino básico, para os quais estes temas são uma novidade. Então, qual o caminho para construir conhecimentos que contribuam para a promoção da diversidade com justiça social? Acreditamos que estamos construindo tais caminhos e que a experiência etnográfica alicerçada no conhecimento antropológico é de grande importância neste caminho. Precisamos conseguir mais do que sensibilizar alunos para

tratar das discriminações e preconceitos, precisamos de tempo e de um diálogo mais intenso entre Antropologia e Educação.

Além disso, ao analisarmos o tratamento dado à diversidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais, percebemos que o termo é usando de forma ambígua. Na grande maioria das vezes, é utilizado de forma essencialista, ou seja, refere-se à diversidade cultural como algo estático, que ficou em um passado distante; outras vezes, como se fosse um “objeto de museu” para ser resgatado e preservado. Nesse sentido, a forma de abordar a diversidade ocasiona apenas o seu conhecimento, não o seu reconhecimento. Não é de se estranhar, portanto, que os professores do ensino básico que participaram do GDE, achassem que a forma de abordar os temas era uma novidade.

Essa reflexão é salientada por Silva (2003), quando discute as questões relacionadas à diversidade cultural. Segundo o autor, mesmo que o tema da diversidade tenha se tornando central na teoria educacional dos últimos anos e seja reconhecido oficialmente, tais questões ainda estão sendo tratadas de forma marginal, apenas como “tema transversal”, ou seja, como questão de conhecimento. Assim, para este autor, além de conhecer é preciso reconhecer a existência das diferenças. Além disso, é necessário problematizar as questões da diferença, já que não podemos ver a diversidade sob uma perspectiva naturalizada, cristalizada ou essencializada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos problematizar as questões relacionadas à diversidade cultural no espaço educativo, chamando atenção para a dificuldade de superação dos preconceitos e das discriminações. O intuito foi gerar um debate sobre como a diversidade cultural está sendo percebida nos espaços educativos formais, bem como, propor uma maior interação entre os dois campos do conhecimento, antropologia e educação, possibilitando a geração de conhecimentos capazes de reconhecer e valorizar a diversidade, para que esta possa ser vista como uma riqueza e não como uma ameaça.

Diante dessa realidade de crescentes debates sobre a diversidade cultural, chama-nos atenção o fato de essa diversidade ainda continuar sendo negada, invisibilizada, rechaçada inclusive nos espaços educativos. Embora o espaço educativo tenha sido eleito como *locus* privilegiado para se introduzir esse debate, nossa análise evidenciou os mecanismos de poder que atravessam a sociedade também estão presentes na escola. Assim, a força da reprodução (Bourdieu & Passeron 2008) parece mais forte que a da transformação, porque ainda vemos persistência da intolerância seja ela cultural, de gênero, orientação sexual, seja religiosa.

A ameaça de suspensão na escola, o silenciamento no quartel do exército, o processo de invisibilização de elementos raciais e femininos na construção da imagem do trabalhador honesto, o silenciamento da discussão sobre o

aborto e a polêmica sobre a gravidez de mulheres portadoras do HIV, evidenciam que o processo de diálogo entre as diferenças está perpassado por relações de poder que ainda reforçam as desigualdades prejudicando os grupos minoritários da sociedade. Dessa maneira, o diálogo com a diferença precisa ser fomentado não somente na escola, mas em todos os espaços possíveis dentro da sociedade. É doloroso admitir que o diálogo com as diferenças tenha resultado na recalitrância dos processos de discriminação e preconceito no espaço educativo. Observamos que a prática etnográfica pode ser uma grande aliada no enfrentamento destas situações.

Nesse sentido, propostas como a da educação compensatória ou ainda a da transversalidade de conteúdos relacionados à diversidade, como as que vêm sendo desenvolvidas pelo Ministério da Educação aqui no Brasil, tendo como marco a Constituição Federal de 1988 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda padecem de muitas fragilidades no processo de empoderamento dos grupos minoritários.

As dificuldades em abordar e resolver situações de preconceito e discriminação, como as que analisamos acima, não estão relacionadas somente à falta de conhecimento antropológico ou de uma abordagem construtivista. A nosso ver, uma das estratégias que poderia ser utilizada, seria a incorporação dos conteúdos relacionados à diversidade ao currículo escolar, não apenas como sinônimo de compensação ou de transversalidade como vem sendo realizado, mas como elemento

constitutivo das disciplinas obrigatórias que compõem o currículo. Logo, o debate sobre a diversidade precisa fazer parte dos diferentes espaços formativos da sociedade, de modo a repensar a estrutura da desigualdade e sua transformação.

Nesse sentido, consideramos que as políticas de reconhecimento entre as quais está a valorização da pluralidade cultural no ambiente escolar se constituem apenas como ações afirmativas, promovendo a diferenciação dos grupos sem modificar as situações de desigualdades social. Acreditamos, como Fraser (2006), que é preciso promover ações transformativas que possibilitem desestabilizar e/ou embaçar identidades e desigualdades.

A Antropologia, ciência que estuda a alteridade, constitui-se como um conhecimento importante no trato com a diversidade, podendo contribuir para fomentar o debate e a discussão com profissionais de outros campos, como o da Educação. Em toda sua trajetória, a Antropologia tem buscado compreender as diferenças sociais, étnicas etc, propondo alternativas para que estas não sejam negadas e/ou invisibilizadas (Gusmão 2008), por isso, entendemos que sua contribuição no campo da educação é de fundamental importância. Tal contribuição não se limita a compreensão da diversidade, mas pode abranger os processos de formação de professores que enfrentam os desafios da globalização, a qual nos coloca a cada dia perante as realidades cada vez mais multiculturais, ou seja, diante de realidades cada vez mais diversas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES pela bolsa concedida à primeira autora (processo BEX 6185/12-6) que possibilitou aprofundar a pesquisa bibliográfica sobre educação intercultural e processos de desenvolvimento social na América Latina, no Center for Latin American Studies da University of Florida (2012/2013) e participação em seminário no Instituto de Educação da Universidade Veracruzana - México.

NOTAS

¹ A respeito dessas variadas formas de lidar com a diferença é possível consultar Candau (2005).

² Trata-se de um curso a distância, realizado em vários estados da federação, resultado de parceria entre a Secretaria Especial de Política para as Mulheres da Presidência da República, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Ministério da Educação e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Neste trabalho, estaremos refletindo sobre o curso realizado na UFPE, em Pernambuco, coordenado pelas Professoras do Departamento de Antropologia e Museologia da UFPE, Lady Selma Ferreira Albernaz (Coordenadora Geral) e Marion Teodósio de Quadros (Coordenadora de Tutoria).

³ Ressaltamos que para utilizar os exemplos acima tivemos a anuência dos alunos.

⁴ Alguns trabalhos mostram que esses requisitos são fundamentais para um bom trabalho etnográfico, podemos citar Ricardo Vieira (1999) e Neusa Gusmão (1997). Outros evidenciam as dificuldades das pesquisas em educação e/ou pedagogia, em lidar com a etnografia enquanto metodologia de pesquisa,

como, por exemplo, Cláudia Fonseca (1999) Marli André (1997), Tânia Dauster (2007), Neusa Gusmão (1997).

⁵ Foram oferecidas 300 vagas, sendo 90 para Polo Recife, 90 para Polo Olinda, 60 para Surubim e 60 para Limoeiro.

REFERÊNCIAS

Albernaz, L.S. F., M. T. Quadros, L. F. Rios, J. Meneses, K. G. Adrião. 2010. Relatório final Curso EAD Gênero e Diversidade na Escola UFPE – CEAD/FAGES, Convênio nº 103/2008, Recife, 149p.

Andre, M.E.D.A. 1997. Tendências Atuais da Pesquisa Na Escola. *Cadernos do CEDES* 23(43): 46-57.

Brasil. 1997. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.

Bourdieu, P., & J-C. Passeron. 2008. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ, Vozes.

Candau, V.M. 2005. Sociedade multicultural e educação: tensões e conflitos, in *Culturas e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Organizado por V.M. Candau, pp. 13-37. Rio de Janeiro: DP&A.

Dauster, T. 2007. Um saber de fronteira – Entre a Antropologia e a Educação, in *Antropologia e Educação: um saber de fronteira*. Organizado por T. Dauster, pp. 13-36. Rio de Janeiro: Editora Forma e Ação.

Dietz, G. 2012. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica*. México: FCE.

Dietz, G., & L.S. Mateos Cortés. 2009. El discurso intercultural ante el paradigma de la Diversidad, in *Educación intercultural perspectivas y propuestas*. Organizado por T. A. Ondina, & M. del Olmo. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

- Gênero de Diversidade na Escola. : Formação de professoras/res em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. 2009. *Livro de conteúdos*. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM.
- Gusmão, N.M.M. 1997. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos Cedes* 18(43): 8-25 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo> Acesso em: 26 Set 2008.
- _____. 2008. Antropologia, estudos culturais e educação desafios da modernidade. *Revista Pro-Posições* 19(3):47-82 .
- Fleuri, R.M. 2003. Intercultura e educação. *Rev. Bras. Educ.* 23: 16-35. Disponível em [HTTP://www.Scielo.br/scielo](http://www.Scielo.br/scielo)
- Fraser, N. 2006. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. *Cadernos de Campo* 1415: 231-239. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/50109/54229>
- Fonseca, C. 1999. Quando cada casa Não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação* 10: 58-78.
- Henriques, R., M. E. A. 2007. Brandt, R. D. Junqueira, A. Chamusca (orgs). *Cadernos Secad 4 - Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: Secad/MEC.
- Martin, A.D. 2009. Multiculturalismo, in *Dicionário de estudos culturais latino-americanos*. Editado por R.M. Irwin, & M. Szurmuk, pp. 182-188 México: Siglo XXI/Editorial Instituto Mora.
- Nash, M. 1999. Prefácio, in *Repensar el Multiculturalismo*. Editado por J.L. Kincheloe, & S.R. STEIBERG. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.
- Ortner, S.B. 2011. Teoria na antropologia desde os anos 60. *Mana* 17(2): 419-466.
- Quadros, M.T. 2011. *Programa da disciplina Antropologia e Educação*. Recife: UFPE.
- Rocha, G., & S.P. Tosta.. 2009. *Antropologia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Semprini, A. 1999. *Multiculturalismo*. BauruEDUSC.
- Silva, G.F. 2003. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação, in *Educação intercultural. Mediações necessárias*. Organizado por R.M. Fleuri, pp. 17-52. Rio de Janeiro: DP&A.
- Silva, M., e M. Brandim. 2008. Multiculturalismo e educação. *Diversa* 1(1): 51-66.
- Silva, T.T. 2003. A produção social da identidade e da diferença, in *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Organizado por Tomaz Tadeu da Silva, pp. 73-101. Petrópolis: Vozes.
- Taylor, C. 1994. *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Instituto Piaget: Lisboa.
- Tubino, F. A.-S. 2005. La interculturalidade crítica como proyecto ético político, in *Encuentro Continental de Educadores Agustinos*. Lima, Peru. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>.
- Valente, A.L.E.F. 1999. *Educação e diversidade Cultural: um desafio da atualidade*. São Paulo: Moderna.
- Vieira, R. 1999. A Antropologia da educação na formação dos professores, in *Histórias de Vida e Identidades – Professores e interculturalidade*. Organizado por R. Vieira, pp. 123-162. Porto: Afrontamentos.

Recebido em 26/03/2014

Aprovado em 12/08/2014