
QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E CURRÍCULO: UMA ABORDAGEM REFLEXIVA

ETHNIC-RACE QUESTIONS AND CURRICULUM: A REFLECTIVE APPROACH

Tássia Fernanda de Oliveira Silva (UNEB) ¹

RESUMO: Este artigo faz uma abordagem reflexiva sobre as questões étnico-raciais consubstanciadas pela Lei 10.639/03. Para isso lemos sobre questões étnico-raciais, currículo e educação. Argumenta-se que as proposições trazidas pela lei convidam-nos a pensar o currículo como uma ferramenta capaz de contribuir para o ensino politizado das questões étnico-raciais, à medida que o entendemos como artefato que lida com questões de saber, poder e identidade.

Palavras-Chave: Questões étnico-raciais. Lei 10.639/03. Currículo.

ABSTRACT: This article makes a reflective approach about the ethnic-race questions consubstantiated by 10.639/03 Law. For this we read about ethnic-race questions curriculum and education. It argues that the proposition brought by law invite us to think about the curriculum like a tool able to contribute for the politicized teaching o ethnic-race questions, when we understand it like artefact that deals with knowledge, power and identity questions.

Keywords: Ethnic-race questions. 10.639/03 Law. Curriculum.

INTRODUÇÃO

Apesar de estarmos em um país de população essencialmente negra e parda, que preferimos aqui chamar apenas de negra, estamos inseridos/as em um contexto social que difunde valores e ideias de uma cultura hegemônica, leia-se, branca.

Por isso, não é de se espantar que, em uma sociedade de hegemonia branca, o racismo² seja constantemente camuflado, como denunciam Gomes (2003), Santomé (1995),

¹ Mestranda em Crítica Cultural; pesquisadora FAPESB. E-mail: t.nandinha@gmail.com.

² O racismo aponta para a hierarquização de grupos humanos, ideia de que uma raça é superior a outra.

Sodré (1999), Gonzalez (1982), dentre outros/as, afinal, ele atinge, negros/as, mantendo-os/as no lugar de inferioridade historicamente demarcado, refletindo relações de poder sustentadas por ideologias de dominação que colaboram para que práticas sociais discriminatórias sejam naturalizadas na sociedade.

Assim, dentre as formas através das quais o racismo aflora em nossa sociedade, as instituições de ensino (escola e instituições de ensino superior) são ambientes nos quais manifestações de racismo e as várias discriminações, que fazem parte da cultura da sociedade brasileira acontecem.

Logo, reconhecendo que as ideologias³ raciais colaboram para a manutenção de situações de privilégio de um grupo sobre o outro, o Estado brasileiro institui em 9 (nove) de janeiro de 2003 a Lei Federal 10.639/03⁴, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9.394/96), e torna obrigatório em estabelecimentos de ensino público e privado, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, no âmbito de todo o currículo.

A lei convida o currículo para a discussão, direcionando-nos a pensá-lo como importante ferramenta para o enfrentamento de questões étnico-raciais, na busca de uma educação antirracista. Assim, neste artigo, fruto das primeiras leituras da pesquisa no Mestrado em Crítica Cultural, discutiremos a Lei 10.639/03, o currículo e a importância de ambos na luta para a construção de uma sociedade sem racismo.

DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

Apesar da abolição da escravatura no Brasil ter acontecido no final do século XIX, ainda hoje, século XXI, os/as negros/as brasileiros/as não estão livres das situações de desigualdade racial em nosso país. Quando afirmamos que ainda não estamos libertos da

³ A ideologia é condição para o estabelecimento e manutenção da dominação, pois, na medida em que colabora para que as imagens de consenso embutidas na sociedade continuem a existir, a ideologia faz com que as relações sociais sejam vistas como naturais.

⁴ Em 2008 a LDB é novamente alterada e lei 10.639/03 é modificada pela 11.645/08 que além de contemplar a história e cultura Africana e Afro-brasileira contempla a história e cultura indígena. Entretanto, neste artigo não trato das questões da história e cultura indígena, de modo que tomo com base a lei 10.639/03.

desigualdade racial, baseamo-nos em dados recentes divulgados pelo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) ⁵.

Este documento traz alguns números que ratificam a assertiva feita acima, sobretudo no que tange ao fator educação. O PNAD aponta que as taxas de frequência a cursos universitários para estudantes entre 18 e 25 anos de idade mostram que a população branca apresenta níveis mais elevados que a negra. Fazendo uma comparação entre os anos de 1997 e 2007, o PNAD aponta que em 1997 9,6% dos brancos e 2,2% dos negros apareciam com nível superior completo no país; já em 2007 estes percentuais são de 13,4% e 4,0%, respectivamente, isto é, a diferença entre os dois grupos que era de 7,4 pontos percentuais em 1997 passa a 9,4 pontos percentuais em 2007.

Em relação ao analfabetismo, em 2007, dos mais de 14 milhões de analfabetos brasileiros, quase 9 milhões são negros. A média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais continua a apresentar uma vantagem em torno de 2 anos para brancos, com 8,1 anos de estudo, enquanto negros apresentam, 6,3 anos de estudo, diferença que vem se mantendo constante ao longo dos anos.

É importante dizer que quando fazemos referência à desigualdade racial não entendemos raça no sentido biológico, e sim segundo o ponto de vista dos movimentos negros, em que militam pessoas que lutam contra todo e qualquer tipo de discriminação associada à cor da pele; raça é entendida, portanto, no seu sentido histórico-social, de modo que, quando adotamos os termos raça e racial, estamos nos referindo aos “segmentos da população negra de ascendência africana” (LIMA, 2007, p. 63).

Esses dados atuais são trazidos para nos inquietarmos com a desigualdade racial, um problema que sempre atingiu a população negra e que tem origens históricas, afinal, a população negra sempre esteve do lado marginalizado da sociedade. Não é de agora que as oportunidades de emprego, educação, são desiguais para brancos e negros, basta olharmos para história oficial e para o discurso pedagógico e percebermos que ambos vêm incutindo há várias gerações alguns discursos.

⁵ Dados disponíveis em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2008/indic_sociais2008.pdf. Acessado em: 18/08/2011.

Ora nos apresentam o discurso do negro mal, animalizado, impiedoso, um negro que, além de desempenhar suas obrigações cotidianas poderia desempenhar tarefas eticamente condenáveis como: assassinato e prostituição, viabilizando a construção histórica de “uma imagem sombria e desfavorável que se incorpora as representações intelectualizadas e, subsequentemente, ao senso comum das populações de cor clara.” (SODRÉ, 1999, p. 148)

Ora têm-se o discurso do negro pacífico, cordial, um discurso que, dialogando com o mito da democracia racial, desenha um negro incapaz intelectualmente, que aceitou sem maiores questionamentos a escravidão, um ser infantil, etc.

Todavia, contrariando essas mensagens que ainda permeiam o imaginário social, o negro não era mal, incapaz ou acomodado, para provar isso, Lélia Gonzalez, baseia-se em Maria Beatriz do Nascimento, para assegurar que, “Já em 1559 se tem notícias da formação dos primeiros quilombos [...]. E os quilombos existiram em todo o país como a contrapartida, o modo de resistência organizada do povo negro contra a superexploração de que era objeto”. (GONZALEZ, 1982, p.90)

Além disso, outro fato que não é passado pela história oficial, e que ratifica a afirmação de que os negros não eram pessoas sem vontade própria, é o fato de a República Negra de Palmares ter sido o primeiro Estado Livre do continente americano, se constituindo enquanto denúncia do sistema implantado pelos europeus no continente, além de ter sido também a primeira tentativa do Brasil para criar uma sociedade democrática e igualitária. (GONZALEZ, 1982)

Os negros também participaram dos movimentos de libertação nacional, ocorridos tanto no período colonial quanto no imperial, como a Revolta dos Alfaiates, a Sabinada, a Balaiada, a Revolução Praieira, etc., mas, apesar de tudo isso, nunca recebe os mesmos benefícios que os brancos/as dentro da nossa sociedade o cenário social mostra o desequilíbrio social, econômico existente entre brancos e negros.

Por isso, é fundamental a instituição de uma lei federal que diz da importância em conhecer e reconhecer a história e cultura africana e afro-brasileira como um dos pilares da constituição da história e cultura brasileira.

LEI 10.639/03 E SUAS DIRETRIZES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Lei Federal 10.639/03 é uma conquista dos movimentos sociais negros que, baseados no processo de inferiorização sofrido pelos/as negros/as e na reprodução da discriminação racial nas instituições de ensino, passaram a incluir em suas reivindicações junto ao Estado Brasileiro a existência, dentro dessas instituições, do estudo sobre história e cultura afro-brasileira e africana.

Essa lei reconhece a urgência de mudança na dinâmica das relações raciais no Brasil e altera os artigos 26 A, 79 A e 79 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9.394/96) tornando obrigatório, tanto em estabelecimentos de ensino público quanto em estabelecimentos de ensino privado, o ensino sobre história e cultura afro-brasileira e africana, no âmbito de todo o território nacional.

A partir da lei o Conselho Nacional de Educação, pelo Parecer CNE/CP 003/2000 instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana a serem desenvolvidas por instituições em todos os níveis de ensino.

Lei e Diretrizes fazem parte de um conjunto de políticas de ações afirmativas, isto é, políticas de reparações e de reconhecimento, que tem por objetivo reconhecer e valorizar a história, cultura e identidade negra. Reparação, para garantir à população negra o direito de ingresso e permanência em instituições escolares, bem como, a valorização da história e cultura negra. Reconhecimento, da igualdade de direitos civis, sociais, culturais e econômicos; da valorização dos traços culturais que distinguem os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira; da adoção de políticas educacionais que valorizem a diversidade; do questionamento de relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que violentam física e simbolicamente os negros. (BRASIL, 2004).

Esse documento procura assegurar em todos os níveis educacionais o reconhecimento e valorização da identidade negra, buscando consolidar o reconhecimento da pluralidade étnico-racial, na tentativa de identificar e superar as manifestações de racismo, preconceitos e discriminações⁶ e, conseqüentemente, produzir nas instituições educacionais uma nova relação entre os diferentes grupos étnico-raciais. Segundo as Diretrizes,

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (BRASIL, 2004, p.06)

A proposta do Estado brasileiro é incentivar essas políticas, por meio da educação, apontando que é papel dos estabelecimentos de ensino reconhecer e valorizar a história e cultura afro-brasileira e africana no cotidiano pedagógico e educacional. Sobretudo se consideramos que vivemos em uma sociedade que difunde valores e ideias da cultura hegemônica, branca, letrada, que adentra a escola, se consolida e apaga as histórias que caracterizam os sujeitos negros, que se veem obrigados a dialogar com uma cultura diferente da sua. (LIMA, 2007)

Então, a instituição da lei enfatiza que as questões raciais são questões de conhecimento, poder e identidade, e reconhece que a desigualdade de tratamento dispensado a negros/as e brancos/as são questões históricas e políticas.

⁶ Segundo o Relatório do Comitê Nacional I - II Conferência Mundial das Nações Unidas contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas, o preconceito tende a desconsiderar a individualidade, atribuindo a priori aos membros de determinado grupo características estigmatizantes com as quais o grupo, e não o indivíduo é caracterizado. Já a discriminação racial é qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública.

Todavia reconhecemos que, na sociedade brasileira, a simples existência de uma lei não garante a sua aplicação e, portanto, não garante mudanças. Para mudar, é preciso a adoção de uma postura politizada de ensino da história e cultura negras, consubstanciada por um currículo que é pensado para incorporar as questões étnico-raciais também de forma politizada.

O CURRÍCULO NA DISCUSSÃO DA LEI 10.639/03

Currículo é uma palavra originada do latim *Scurrere* (correr, refere-se a curso), o currículo é um curso a ser seguido, “Nesta visão, contexto e construções sociais não constituem problema, porquanto, por implicações etimológicas o poder de “definição da realidade” é posto firmemente na mão daqueles que “esboçam” e definem o curso”. (GOODSON, 1995, p. 31). Essa definição sobreviveu e se fortaleceu por muito tempo.

Hoje, no entanto, estudiosos do currículo, sobretudo aqueles filiados às teorias críticas e pós-críticas, são unânimes em afirmar que o currículo vai para além da seleção de conhecimentos e informações retiradas do “estoque” da nossa cultura. Isso significa que além da aplicação dos conteúdos é importante considerar as pessoas, suas histórias de vida, referências culturais, o contexto social no qual esse currículo está inserido e transitando, etc.

O fato é que um currículo nos moldes estruturalistas, obedecendo sempre a um mesmo modelo sociopedagógico não é mais aceito, afinal, ele é um artefato material que não tem valor por si mesmo. Ainda quando entendido como uma listagem de conteúdos, é influenciado pelo tratamento dado aos conteúdos, e o seu valor aparece no contexto social e histórico.

Sendo assim, entendemos o currículo como um artefato socioeducacional que seleciona/regula os conhecimentos que devem ser compartilhados (currículo explícito), escolhas essas que, perpassando por conexões de saber, poder e identidade, extrapolam os limites dos conteúdos e atividades curriculares e interferem na configuração das sociedades.

Destacamos que o currículo é perpassado por questões de saber, poder e identidade, pois entendemos, assim como Silva (2010, 2011), Macedo (2008), Apple (1994),

Gomes (2008), Moreira (1997, 2008) que o tipo de conhecimento considerado importante no currículo varia segundo o tipo de sociedade que se quer construir.

Logo, privilegiar alguns conhecimentos em detrimento de outros é escolher o que deve e o que não deve ser discutido, o que é e o que não é importante na história e cultura. Essa atitude engloba relações de poder, que por sua vez englobam relações identitárias, pois escolher dentre as várias possibilidades de identidade apenas uma para ser um modelo hegemônico e ideal, é uma demonstração de poder.

O currículo que desconsidera a multiplicidade de referências identitárias, e insiste em uma identidade hegemônica transforma-se em um “dos artefatos educacionais dos mais iluministas, autoritários e excludentes” (MACEDO, 2008, p. 15) que, perpassado por relações ideologicamente organizadas, funciona para manter e naturalizar relações sociais desiguais e hierarquizantes. E é justamente esse formato estruturalista, metafísico e opressor de currículo, que a lei 10.639/03 ajuda-nos a problematizar.

Ela faz o currículo ser pensando na perspectiva da diversidade e, portanto, da construção de processos identitários que, por sua vez, ocorrem na convivência e negociação com o outro, com aquele que é diferente de nós. Incluir as questões étnico-raciais no currículo é reconhecer a diferença, mais que isso, reconhecer que somos nós quem fabricamos identidades e diferenças no contexto de relações culturais e sociais.

A lei é pautada na reivindicação para a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos que sofreram um processo de colonização opressor e tiveram suas identidades culturais e sociais marginalizadas pela identidade europeia/ocidental dominante.

Ela institucionaliza o enfrentamento das relações étnico-raciais pelo currículo, requerendo um currículo diferenciado, que reconhece as questões raciais, um currículo que, usando a sua competência em fazer conexões entre as relações de saber, poder e identidade, passe não só a questionar, o porquê da escolha desse conhecimento e não outro? mas problematizar esse porquê no âmbito das relações sociais e raciais, rompendo o

pacto social de invisibilização resultante do racismo, que historicamente “apagou” a história e cultura negra.

Contudo, reconhecemos, assim como Goodson (1995), que teorizar sobre o currículo não nos direciona metodologicamente para uma prática que subverte as ideias que questionamos; por isso, é importante que o nosso esforço seja no sentido de mudar a configuração do currículo, sem perder de vista que as mudanças são uma decisão política, e que precisam ter repercussão pedagógica, inclusive na formação de professores/as.

Quanto a isso referenciamos a importância do comprometimento, não apenas das escolas mas, principalmente, das instituições de ensino superior que formam professores/as, para as mudanças no currículo no sentido de preparar o alunado para lidar de maneira politizada e crítica com as questões étnico-raciais.

Isto porque a elas compete formar profissionais que estarão dentro das salas de aulas, profissionais que devem estar habilitados/as a discutir as proposições mobilizadas pela lei. Inclusive, as próprias Diretrizes para a implementação da Lei 10.639/03 destacam a necessidade do envolvimento das instituições de ensino superior com a lei (disciplinas, cursos de extensão, atividades complementares, pesquisas, etc), para combater o racismo.

A atenção das Diretrizes às instituições de ensino superior diz, sobretudo, da responsabilidade delas de formar professores/as que desmistifiquem o imaginário social que animaliza, dociliza, marginaliza o negro, como denunciou Lélia Gonzalez (1982), para que (nós professores/as formados/as) sejamos capazes de rasurar a história e cultura africana e afro-brasileira, contada por um viés eurocêntrico e reescrevê-la evidenciando negros e negras como atores sociais e a cultura negra como um dos constructos para a formação econômica, social e cultural do nosso país.

Problematizar os devires provocados pela lei em cursos de formação de professores/as é lembrar a participação das instituições de ensino superior na preparação de pessoas que, inseridas em uma sociedade racista, preconceituosa, como denunciam Gomes (2003), Gonzalez (1982), Santomé (1995), Sodré (1999), dentre outros/as consigam reconhecer a importância social, cultural e política de um segmento marginalizado da sociedade.

Direcionamos nossas atenções para essa questão, pois não são recorrentes pesquisas que discutem a importância do currículo das instituições de ensino superior na politização do olhar para as questões étnico-raciais. A maior parte das teses e dissertações relacionadas à temática educação preocupam-se com o currículo da escola, o que é singular.

Mas é substancial que, ao fazermos esse exercício de pensar sobre o currículo e as relações étnico-raciais, reivindicando o seu funcionamento como uma intervenção na vida política e social, não nos esqueçamos de referenciar a responsabilidade das instituições de ensino superior para a formação de uma sociedade menos desigual.

É preciso saber quais os desafios a serem enfrentados pelas instituições de ensino superior, o que vem sendo feito por elas para combater o racismo. Acreditamos que, fazendo isso, convocamos os “pilares” da educação formal (escola e instituições de ensino superior) a efetivamente se mobilizarem para que a luta antirracista, instituída pela lei, possa de fato acontecer não só nas escolas, nas instituições de ensino superior, mas, sobretudo, na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei 10.639/03 e as Diretrizes para a sua implementação convocam profissionais da educação: professores, pesquisadores, coordenadores, além da comunidade, para um debate sobre as questões étnico-raciais, na busca por construir uma educação antirracista no Brasil.

Tal debate é possível, não fácil. Pois, como já argumentado, conhecer a cultura “apagada” dos/as negros/as, suas lutas, conquistas, refletindo as implicações positivas dos acontecimentos que nortearam a história e cultura afro-brasileira e africana, exige, além do compromisso das instituições de ensino, um professorado preparado para discutir essas questões, o que implica na formação do/a professor/a, daí a importância em investigar o currículo da instituição de ensino superior.

Isto porque partimos da ideia de que o currículo é uma ferramenta de poder, e, como tal, se ressignificado na perspectiva étnico-racial transforma-se em um

conhecimento/poder contra a hegemonia branca (não contra o/a branco/a) efetivando o movimento de margem para o centro que o estudo politizado da história e cultura afro-brasileira e africana reivindica.

O currículo é um dos mais importantes artefatos socioculturais, e, portanto, se trabalharmos a sua potência de influenciar a ordem do mundo numa perspectiva antirracista, ele será uma “máquina de guerra” que empodera as minorias, um aliado para mudar a sociedade racista brasileira.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicoraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC-SECAD/SEPPPIR /INEP, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em: 05/06/2011.

Comitê Nacional para a preparação da participação brasileira na III Conferência Mundial das nações unidas contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/discrim/relatorio.htm>. Acessado em: 15/06/2011.

DELLEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad.: Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro, ed. 34, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, Madel t. (org). **O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual**. Rio de Janeiro: Edições Grall, 1982.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Trad. Attílio Brunetta. Petropolis, RJ: Vozes, 1995, p. 29-43.

Lei 10639, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acessado em: 04/06/2011.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Identidades e cultura afro-brasileira**: a Formação de professoras na escola e na Universidade. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1ª Ed. 4ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às Teorias do Currículo. 3ª ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

SODRÉ, Muniz. O mesmo e o outro. In: **Claros e escuros**: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Recebido: 19/09/2011

Aceito: 02/10/2011