

Olhando para a escola

Servidone, Mabel

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Servidone, M. (2006). Olhando para a escola. *ETD - Educação Temática Digital*, 7(esp.), 132-143. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-103571>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more information see:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

OLHANDO PARA A ESCOLA

Mabel Servidone

RESUMO

O presente texto visa discutir sobre as formas de inclusão que a escola tem procurado estabelecer para atender os alunos, proveniente das redes estaduais de ensino, que apresentam condições de produção abaixo da média da classe/série em que estão. A discussão feita sobre esta realidade se dá a partir do olhar de uma Diretora Educacional, que por ocupar esta função, apresenta uma análise um pouco mais distanciada da sala de aula (mas de modo algum menos comprometida com a mesma), e mais próxima da escola como um todo.

PALAVRAS-CHAVES

Processo ensino-aprendizagem; Inclusão, Leitura e escrita

LOOK AT SCHOOL

ABSTRACT

The following text intend to discuss about the forms of inclusion that the school has been searching to establish to supply the students that have conditions of production below the average of the class in which they are. The discussion about this reality begins with the look of an Educational Director, who, for occupy this function, has an analysis out of the classroom (but not, in anyway, less compromised with it), and nearest the school in it totality.

KEYWORDS

Teaching-learning process; Inclusion; Reading and writing.

INTRODUÇÃO

A escola é um lugar de formação, não somente porque constitui as pessoas de uma determinada forma, como é próprio de qualquer trabalho, mas principalmente porque o produto do seu trabalho é a formação de crianças e jovens.

Embora tenha havido uma burocratização do trabalho escolar desde a década de 70, deixando principalmente no professor a sensação de ser mero cumpridor de tarefas, sua função é, fundamentalmente, um trabalho intelectual de formação das gerações mais jovens da sociedade.

Atualmente, a escola deixou de ser a instituição privilegiada de formação juntamente com a família. A mídia e as novas tecnologias concorrem com estas, com grande vantagem na formação daqueles que já são alfabetizados ou leitores de seus signos. No entanto, a escola é a única instituição que atende praticamente toda a população em idade escolar, por quatro horas diárias no mínimo, durante duzentos dias por ano, além de atender aqueles que não foram escolarizados na idade própria. O tempo de convívio da criança e do jovem na escola demonstra sua importância e responsabilidade.

Hoje, a modernização das cidades, com a naturalização da violência urbana e desumanização das relações sociais, impôs à população um estilo de vida mais segregado em relação aos concidadãos desconhecidos. Há uma desconfiança generalizada do que é estranho ou novo. As crianças e jovens, por sua natureza curiosa e sua pouca experiência de vida, são mais abertos a novos conhecidos por isso, a tendência de quem cuida destes é isolá-los em suas casas, apartamentos ou condomínios, na convivência com poucos familiares e amigos. As crianças que não têm este controle, e por isto vivem parte de seu tempo nas ruas da cidade, também recebem o estigma de perigosos para convivência. Este medo modifica as relações sociais e altera o caráter e importância da convivência entre os da mesma idade em número grande de crianças e jovens que a escola, e praticamente nenhuma outra instituição, possibilita. Por seu caráter de instituição com regras e profissionais especializados, a população confere uma confiança na segurança do espaço escolar.

Por estas características da vida moderna de desocialização a escola deixou de discutir apenas o conteúdo formal de seus componentes curriculares básicos (Português, Matemática, Ciências, História, e Geografia). Não somente a discussão sobre estes conteúdos mudou e eles se tornaram mais provisórios, como surgem outros componentes com uma formatação mais moderna, em áreas como informática e filosofia. Tem havido, progressivamente, uma valorização de áreas que envolvem artes e esportes. Há também uma necessidade entre os professores, profissionais privilegiados no trabalho de formação, de inter relacionar os conteúdos dos componentes curriculares, fazendo com que o aluno compreenda o conhecimento como próprio de toda ação reflexiva na sua vida, não apenas um dado de informação que a escola tem para fornecer.

A escola passa a discutir as relações sociais que ocorrem no âmbito desta e fora dela com a preocupação que extrapola seu caráter didático e moralizante, como ocorria em décadas anteriores, promove uma discussão sobre os valores que estão subjacentes às ações nas relações entre as pessoas. Isso porque é exigida da criança e jovem, hoje, uma atitude mais atuante, de decisão sobre a vida cotidiana e de transformação da vida da população de modo geral. Estes cada vez mais cedo são chamados a atuar sobre decisões em suas casas, bairros e cidades. Grandes projetos das políticas de governos e atuações de Organizações Não Governamentais (ONGS) voltados para melhoria das condições de vida, como os movimentos ecológicos, pela paz, de preservação do ambiente, de divulgação da cultura popular, entre outros, têm, na educação de crianças e jovens, seu foco maior e na escola, o lugar privilegiado para fazer esta discussão.

Se por um lado a escola perdeu seu caráter de exclusividade como transmissora do conhecimento científico instituído na sociedade, por outro, assumiu a função de local de discussão de valores, sejam eles lingüísticos, sociais, econômicos e/ou políticos. Essa transformação das funções da escola tem exigido muito de seus educadores, sejam eles professores, equipe de gestão, inspetores de alunos, guardas, funcionários responsáveis pela merenda escolar, pela secretaria e limpeza da escola.

Qualquer profissional que assuma a direção de uma escola, que não estiver aberto para essa discussão, terá um trabalho insípido e infrutífero, pois administrará uma escola que não existe.

A EMEF “Padre Francisco Silva” tem, ao longo de sua história, se colocado como uma escola sensível à discussão pedagógica e seus profissionais motivados pela responsabilidade social de formar cidadãos atuantes na melhoria das condições de vida da população, mostram-se disponíveis à discussão acadêmica que responda a suas necessidades de promover uma educação de qualidade social.

Como diretora desta escola, cabe ceder espaços e tempos para a discussão proposta por este projeto. Ela tem sido profícua e os profissionais que se comprometeram com ela, responsáveis e entusiasmados - a equipe de profissionais da universidade, principalmente sua coordenadora - não medem esforços para acompanhar e auxiliar os professores e especialistas tanto na discussão e na pesquisa propriamente dita do projeto, como outros problemas que surgem na escola. Essa disponibilidade para se voltarem para a escola como um espaço dinâmico, vivo, não somente um local disponível para pesquisa acadêmica, imprime uma seriedade para o trabalho que contagia os profissionais da escola.

Em 2003, em reuniões de Trabalho Docente Coletivo (TDC)¹ de 5ª a 8ª série, foi apontada a necessidade de se discutir a relação professor/aluno, nas referidas séries, ocasião em que a Profª Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), se propôs a estabelecer uma parceria com a escola para estudar a reflexividade no trabalho docente e, em contrapartida, subsidiaria as reflexões referentes a este importante dilema dos professores de adolescentes: a indisciplina dos alunos e as possíveis formas de resolvê-la.

No final deste ano, avaliou-se a necessidade de se ter outro espaço específico para esta discussão, para que ela não concorresse com outras demandas do trabalho pedagógico da escola geralmente discutidas no Trabalho Docente Coletivo (TDC). Desta forma, organizou-se na escola, um grupo de trabalho (GT) composto por professores de 5ª a 8ª série, a inspetora de alunos, a equipe de gestão (diretora, vice- diretora e orientadora pedagógica), duas alunas da Faculdade de Educação da UNICAMP, coordenado pela referida professora.

Ainda como Grupo de Trabalho, em 2004, o grupo foi ampliado compreendendo também professores de 1ª à 4ª série, outro professor da mesma universidade, o Prof. Guilherme do Val Toledo Prado e duas de suas orientandas. A partir de interesses distintos dos professores, os temas se diversificaram, levando à formação de dois grupos: aquele constituído pelos professores de 5ª à 8ª série e outro pelos de 1ª à 4ª série. A equipe de gestão, da qual eu participo, se manteve nos dois grupos em 2004, com o objetivo de participar das discussões pedagógicas que aconteciam. As discussões geraram, a princípio, 14 objetos de pesquisa e cada um de nós procurou escolher o tema de maior interesse, constituindo-se assim os subgrupos.

Aceitamos o desafio proposto pela universidade de encaminhar nosso projeto de pesquisa à Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), o que nos mobilizou para sua construção. Com nossa proposta aceita por este órgão, redefinimos as equipes, agrupando de 2 a 5 educadores-pesquisadores em cada uma. Alguns professores não puderam assumir a ampliação do tempo para a pesquisa exigido pela FAPESP, e continuaram a participar apenas das duas horas

¹ Todos os professores efetivos da Rede Municipal de Ensino de Campinas possuem, em sua carga horária, 1h40m semanais para discussão com colegas da escola. Na nossa escola, em 2003 e 2004, havia dois grupos de professores, dirigidos pela orientadora pedagógica: um composto por professores de 1ª a 4ª série e outro, por professores de 5ª a 8ª série. Em 2005, são três grupos: professoras de 1ª. e 2ª. séries, professoras de 3ª. e 4ª. séries e professores de 5ª. a 8ª. séries. Além dos professores de classe, participam as professoras de Educação Especial, as professoras contínuas, a equipe de gestão e a inspetora de alunos. Há também a participação de pesquisadoras da Universidade.

semanais de discussão com um dos dois grupos maiores. Os profissionais–bolsistas passam a receber pela FAPESP.

Desde 2002, quando ingressei na direção educacional e, nesta escola, tenho optado pela participação regular nos diferentes grupos de discussão da escola, porque eles me dão a dimensão de como a equipe escolar pensa pedagogicamente a escola. É impensada a atuação da direção sem a participação nestas discussões. Dessa forma, participo dos dois grupos de TDC que discutem a rotina da escola e encaminham soluções para o processo ensino aprendizagem; do Grupo de Estudo “Alfabetização e Letramento” que se formou na escola no ano de 2004 para discutir os processos de leitura e escrita e ensino da Matemática nas séries iniciais com professores de 1ª e 2ª séries, orientadora pedagógica e uma doutoranda da UNICAMP; e desde 2003 integro o Grupo de Pesquisa “Escola singular: Ações Plurais”.

DO PORQUÊ ESCOLHI ESTE GRUPO

Fui professora alfabetizadora durante minha carreira no magistério público (1990 a 1997), e no mestrado (1992 a 1997) minhas atenções foram centradas na alfabetização e na formação do leitor e escritor das primeiras séries, que conclui com a dissertação “Leitor e escritor ou Observador Distanciado”.

Tenho uma preocupação constante com a aprendizagem dos alunos da escola, principalmente com aqueles que demonstram uma distância lingüística/cultural em relação ao que está sendo discutido em aula.

A E.M.E.F. “Padre Francisco Silva” tem um trabalho sério e constante com a aprendizagem das crianças que não acompanham os processos de ensino de suas classes. Tivemos, em 2004, dez grupos de alunos (cinco alunos, em média, por grupo) que foram acompanhados, em horários opostos ao de aula, por seus professores, no Trabalho Docente Individual (TDI)², por outros professores (Projeto

² Trabalho Docente Individual (TDI) é um horário semanal previsto na carga horária dos professores efetivos para atendimento de pais ou alunos que necessitem de atendimento específico.

Resgate)³, ou por uma das duas professoras de Educação Especial, que trabalharam com alunos em grande defasagem de aprendizagem em relação à série que freqüentam.

O fato de os alunos transferidos, independente do resultado da avaliação que passam quando ingressam na nossa escola, serem matriculados nas séries em que estavam nas escolas de origem traz, para as professoras de 1^a à 4^a série, duas questões: como atender aos alunos que não acompanham a discussão nas séries em que estão e como trabalhar com a heterogeneidade do grupo-classe, considerando que o ensino seriado organiza as séries pelo conteúdo escolar ensinado/ aprendido na série anterior, portanto um sistema homogeneizante.

Não conseguir atender a necessidade de todos os alunos do grupo-classe, para que atinjam os objetivos mínimos da série no tempo letivo de um ano, gera os índices de repetência que a escola apresenta, apesar dos esforços que tem sido feito. Ou seja, esses índices não refletem o esforço de professores e alunos, bem como a melhoria da aprendizagem destes últimos, que aprendem, mas não o suficiente para atingir estes objetivos.

O número de alunos de 5^a à 8^a série que não está alfabetizado/letrado o suficiente para acompanhar as discussões em classe, é muito menor que o grupo de 1^a à 4^a série. No entanto, alguns deles apresentam dificuldades que são próprias de séries iniciais, que geram, nos próprios alunos, atitudes de escamotear/falsear sua condição de aprendizagem real e comportamentos indesejados para os profissionais da escola.

Estas questões são discutidas nos TDCs, principalmente de 1^a a 4^a série, no Grupo de Alfabetização e Letramento, nas reuniões de conselho de classe/série, em algumas reuniões pedagógicas que ocorrem durante o ano e, agora, no meu grupo de pesquisa.

No tempo dedicado a esta pesquisa tenho estudado as formas que a escola tem utilizado para promover a inclusão dos alunos oriundos de escolas estaduais que apresentam condições de produção escrita/leitura aquém da média da classe/ série em que foram matriculados.

Para melhor compreendermos o universo teórico que assumíamos quando adotamos esse título e por termos um preconceito em relação ao termo “eficácia”, fizemos alguns estudos preliminares em

³ Projeto Resgate era um dos projetos da escola que teve como objetivo possibilitar um atendimento diferenciado às crianças que apresentavam muita defasagem no processo de aquisição da leitura e escrita e na aprendizagem da matemática. Este trabalho em 2005 foi incorporado ao trabalho das professoras de Educação Especial, com o aumento da carga horária destas.

relação a ele com consultas em dicionários especializados, e concomitantemente estudos sobre a perspectiva histórico-cultural para verificar se esta perspectiva de fato atendia às expectativas do grupo para embasar nosso trabalho. Concluímos que nosso olhar seria orientado por essa teoria, mas que este título não cabia neste universo. Adotamos, então, no subgrupo, o título “Compreendendo o processo ensino aprendizagem”.

Discutimos os temas específicos da pesquisa de cada um dos parceiros do subgrupo, o que nos levou a uma questão: como cada pesquisa contribuirá para a formação de um corpo comum como tema deste subgrupo? O objetivo do subgrupo foi produzir pesquisas na escola e refletir sobre as necessidades/problemas específicos de cada participante que contribua para a compreensão do processo ensino-aprendizagem.

Em 2004, meu grupo era composto por quatro professoras de 1^a à 4^a série, a diretora e uma orientanda de doutorado da coordenadora do projeto. Com a reorganização dos grupos, no início de 2005, permaneceram duas professoras das séries iniciais e eu⁴.

DO OLHAR

O fato de ser diretora da escola, não professora, e de o grupo ser composto por maioria de professoras, de o tema do subgrupo estar voltado para o trabalho de sala de aula e da pesquisa para a reflexividade do trabalho do professor, impõe, para mim, um deslocamento do olhar.

Quando exponho meu ponto de vista na escola sobre o processo de aprendizagem, é mais como professora alfabetizadora e estudiosa do processo de alfabetização que fui do que como diretora da escola, função tão recente em minha vida profissional. No entanto, os profissionais da escola me vêem e respondem para o meu discurso como diretora que sou hoje. A diretora incorpora os valores da prática e dos estudos que teve, não há conflito ao nível dos valores, mas do olhar. O olhar de resposta de meus interlocutores coloca-me na função de diretora. Assim, vejo o trabalho da escola e seus dilemas nos três períodos em que ela atende aos alunos do Ensino Fundamental e, à distância, o quarto período quando a Fundação Municipal de Ensino Comunitário (FUMEC) atende, na mesma escola, aos

⁴ As parceiras deste grupo são Ítala Rizzo, Mônica Maria Barbosa Leiva de Luca e Mabel Servidone.

adultos que estão em processo de alfabetização, os excluídos do sistema de ensino quando estavam em idade escolar, processo de evasão que nós da escola do ensino fundamental ainda não conseguimos evitar.

Este olhar parece, para os professores, mais afastado da sala de aula, e o é de fato, mas não menos comprometido com os mesmos princípios que os orientam. No entanto, menos comprometido com a corporação do ser professor, porque o olhar é outro: mais afastado da sala de aula e mais próximo do conjunto da escola.

As relações de respeito dentro do grupo sempre foram mútuas, mas os olhares diferentes – professoras, diretora, pesquisadores da universidade. Com o grupo menor, no entanto, as relações ficaram mais próximas e as diferenças mais explicitadas, os papéis passaram a não ser tão determinantes.

DO OBJETO ESPECÍFICO DE MINHA PESQUISA

Considerando que:

- Acredita-se, na U.E., que a criança que não se desenvolve na leitura e escrita como os demais de sua classe em uma escola estadual, organizada por ciclos, e se transfere desta para nossa escola, ainda no sistema seriado, está insatisfeita com o sistema estadual. Desta forma, cria-se o estigma de que alunos que vêm de escola estadual para o “Padre Silva” são menos capacitados que aqueles que já estudam na escola;
- As professoras da escola tendem a acreditar mais nos alunos que já são da escola, e assumir mais riscos com sua aprovação, do que com os alunos recentemente transferidos para esta;
- A legislação que prevê atendimento especial aos portadores de necessidades educacionais especiais inclui, além dos portadores de necessidades especiais, também aqueles que demonstram dificuldade para desenvolverem habilidades educacionais, como a leitura e a escrita.
- Em consulta ao prontuário dos alunos e ao sistema de cadastro de alunos unificado com o Estado (sistema PRODESP) para levantamento do número de alunos transferidos das escolas estaduais para a E.M.E.F. “Padre Francisco Silva” nos anos de 2003, 2004 e fevereiro de 2005,

constatou-se que neste período, esta escola recebeu, por transferência, 136 (cento e trinta e seis) alunos da Rede Estadual de Campinas, permanecendo na escola 128 deles, visto que 11 se transferiram e sete se formaram.

Pretendo, como objetivo geral do projeto de pesquisa, compreender e analisar as formas de inclusão que a escola estabeleceu para atender aos alunos que apresentam condições de produção aquém da média da classe/série, provenientes de escolas estaduais nos anos de 2003, 2004 e 2005. Os objetivos específicos são mapear o percurso escolar desses alunos e levantar as estratégias e procedimentos utilizados pelos educadores da escola para ensiná-los.

INCLUSÃO: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

Neste período, o trabalho tem sido buscar o diálogo com literatura especializada e com profissionais da escola, principalmente do GT “Compreendendo o Processo Ensino-Aprendizagem”, observação de trabalho dos professores, mais especificamente no Grupo de Apoio⁵, avaliação da situação dos alunos da escola, especialmente dos alunos oriundos de escolas estaduais, em relação à defasagem idade – série, promoção/retenção e evasão/transferência.

Com Esteban (2002) refleti que a questão da inclusão/exclusão social surge na escola após a democratização do acesso ao sistema escolar pela população desfavorecida sócio-economicamente. Até então, se considerava que a escola atendia satisfatoriamente, embora, de fato, excluísse grande parcela da população em idade escolar. A escola era vista como um bem para os que tinham capacidade. Os que reprovavam demonstravam serem inaptos e podiam perder o direito a ela. Outros, por sua condição social desfavorável não chegavam aos bancos escolares.

É com a universalização da escolarização que surge o fracasso escolar. A escola não estava preparada para atender a todos. Seus objetivos e planos estavam voltados para a formação de excelências, de homens de bem que pensariam a sociedade para todos. Ela coadunava com o pensamento hegemônico da época de que uns nasciam para pensar, outros para executar. A população

⁵ Grupo de Apoio é o trabalho de atendimento a alunos com defasagem de conteúdo ou distância cultural em 01 a 03 horas – aula de 50 minutos cada por semana, dependendo de suas condições de leitura e escrita.

desfavorecida era considerada um povo sem cultura, que precisava ser civilizado, ou seja ser aculturado.

Até onde já deixamos de reproduzir em nossas ações essa escola de “antigamente”?

Esteban (2002, p.24) situa o fracasso escolar no quadro de exclusão social: “O fracasso escolar ocorre num quadro de privações múltiplas, que configura um processo de exclusão das classes populares do direito à vida”.

Em Campinas, pela condição histórica das escolas municipais terem sido criadas para atender a população dos bairros mais periféricos, seus alunos são, predominantemente, das camadas desfavorecidas socialmente. A região noroeste, onde se situa nossa escola, é uma das duas regiões de Campinas consideradas de maior vulnerabilidade social, em relação a algumas das mazelas sociais, como desemprego, tráfico de entorpecentes, prostituição infantil, desestruturação familiar, entre outras. Junto com esse quadro que é muito presente, inclusive no entorno da escola, há, por outro lado, boa estrutura comercial e de lazer, várias praças, outras escolas estaduais e uma particular, serviços sociais públicos, duas ONGs com trabalhos voltados para a população local e uma faculdade comunitária.

Há um esforço, principalmente entre os trabalhadores do serviço público e das ONGs na região, em promover ações que integre as crianças e jovens em processos educativos que valorizem sua cultura e desenvolvam sua auto-estima. A cultura é o bem que socializamos na escola. Se queremos ter uma escola inclusiva será através dela. Se negamos as culturas estaremos negando os respectivos sujeitos dessas culturas.

A obra de Esteban (2002) trouxe para essa discussão uma forma de ver a ignorância: a criação da ignorância é “a aceitação da ausência de determinados conhecimentos (que) transforma o potencial criativo dos múltiplos saberes em impossibilidade (...) num contexto social/escolar de uma única lógica/único saber, impossibilita o divergente, a solidariedade, a cooperação, o retrocesso” (p.17). A ignorância refere-se a um conjunto de conhecimentos da cultura de determinado grupo social que é diferente do valorizado pelo pensamento hegemônico. A autora qualifica um cenário de exclusão como sendo

cenário que impede que as diversas vozes se expressem e que muitos reconheçam legitimidade em sua própria voz. Reconhecer-se como ignorante, no sentido de ausência de conhecimentos relevantes, é assumir uma identidade que se fundamenta na desvalorização de si como

indivíduos e como sujeito social. Tem sentido oposto à percepção de que todo o conhecimento é provisório e parcial... (ESTEBAN, 2002, p.18)

Partir do princípio de que o conhecimento é provisório e parcial, como declaramos nos nossos Projetos Políticos Pedagógicos de 2003, 2004 e 2005, significa proporcionar um ambiente em que a heterogeneidade tenha função pedagógica – possibilitar que cada um se reconheça enquanto possuindo uma identidade cultural. Nossas Assembléias de Classe têm sido ocasiões privilegiadas, embora não sejam somente essas, para as manifestações e discussões dos valores dos alunos, onde eles se reconhecem com voz. Essa é uma prática de inclusão.

Dar voz aos alunos no sentido de colocar o foco em sua cultura, em sua forma de pensar, de se expressar, de interagir com o outro. Alguns alunos de nossa escola, que estão dispostos a reagir e expressar seu descontentamento pela violência ou imposição de voz parecem, para nós educadores, sempre representar mais a cultura dos excluídos do que os outros que se acomodam aos valores da escola. Deixando-nos a sensação de que o modo de ser “mau educado”, “barulhento”, “ excessivamente agitado” e “violento” fosse naturalmente uma característica de sua cultura e não o resultado de um confronto com a nossa, e cuja avaliação é feita por nós.

É preciso discutir, na escola, nosso conceito de inclusão.

Na próxima fase da pesquisa pretendo compreender melhor o conceito de inclusão, discutir o Grupo de Apoio como forma de inclusão, analisar nos documentos oficiais, defasagem idade/série, promoção/retenção dos alunos sujeitos da pesquisa e realizar entrevistas com os mesmos, com o objetivo de perceber se eles se sentem, de fato, incluídos nos processos educativos na nossa escola.

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3^a. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MABEL SERVIDONE

Pedagoga.
Mestre em Educação.
Diretora Educacional da
E.M.E.F. Padre Francisco Silva.
e-mail: mabelsdone@hotmail.com

ARTIGO RECEBIDO EM: 10/01/2006-05
Aceito para publicação em: 09/05/2006