

Diferenças teórico-metodológicas e conceituais entre “pesquisas sobre formação docente” e “pesquisas na formação docente”

*Júlio Emílio Diniz-Pereira*¹

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir as principais diferenças, em termos teóricos, metodológicos e conceituais, entre a pesquisa acadêmica sobre formação de professores e a pesquisa desenvolvida por docentes e formadores de professores sobre a sua própria prática. O principal argumento defendido pelo autor é que esses dois tipos de pesquisa não devem ser compreendidos de maneira hierárquica, dicotômica ou concorrente. Defende-se a ideia que esses diferentes tipos de investigação têm propósitos distintos e, conseqüentemente, contribuem de modos também distintos para o pensar/re-pensar e fazer/re-fazer da formação de professores.

Palavras-Chave: formação de professores; pesquisa; pesquisa-ação.

1 Doutor em Educação pela University of Wisconsin (WISC), Madison, Estados Unidos. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, Brasil. juliodiniz@ufmg.br

Theoretical, methodological, and conceptual differences between “research *on* teacher education” and “inquiry-oriented teacher education”

Abstract

This article aims at discussing the main theoretical, methodological, and conceptual differences between academic research on teacher education and inquiry schoolteachers and teacher educators develop on their own practices. The main author’s argument is that these two types of research should not be understood in a hierarchical, dichotomic, and competing way. They have different goals and, as a consequence, they contribute to the field in particular ways.

Keywords: teacher education; research on teacher education; inquiry-oriented teacher education.

Introdução

Início a discussão deste artigo estabelecendo os elos teórico-epistemológicos entre a noção de “pesquisa dos educadores” e a de “pesquisa *na* formação docente”. Em seguida, aprofundo um pouco mais a própria ideia de “pesquisa *na* formação de professores” para, então, por meio de um quadro comparativo, estabelecer as principais diferenças teórico-metodológicas e conceituais entre esse tipo de investigação e aquele *sobre* a formação dos docentes. Nesse momento, enfatizarei também as contribuições específicas que cada uma dessas pesquisas trazem para o pensar/re-pensar da formação docente.

Diferentes termos são usados na literatura especializada para se referir à pesquisa feita por educadores a partir de sua própria prática na escola e/ou em sala de aula. Os mais comuns são “pesquisa-ação”, “investigação na ação”, “pesquisa colaborativa” e “*praxis* emancipatória”.

A expressão “pesquisa-ação” foi cunhada na década de 1940 por Kurt Lewin. De acordo com ele,

pesquisa-ação consiste de análise, evidência e conceitualização sobre problemas; planejamento de programas de ação, executando-os e então mais evidências e avaliação; e então a repetição de todo esse círculo de atividades; certamente, uma espiral de tais círculos. Por meio dessa espiral de círculos, a pesquisa-ação cria condições sobre as quais comunidades de aprendizagem podem ser estabelecidas, ou seja, comunidades de investigadores comprometidos com a aprendizagem e compreensão de problemas e efeitos de sua própria ação estratégica e de fomento dessa ação estratégica na prática (*apud* ANDERSON, HERR e NIHLEN, 1994, p. 67).

Para Lewin, as três mais importantes características da pesquisa-ação são “seu carácter participativo, seu impulso democrático e sua contribuição para as ciências sociais e para a transformação da sociedade, simultaneamente.” (*apud* Anderson, Herr e Nihlen, 1994, p. 68)

Carr e Kemmis (1986) também sugerem uma definição de pesquisa-ação nessa direção.

Pesquisa-ação é simplesmente uma forma de investigação auto-reflexiva realizada por participantes em situações sociais para fomentar a racionalidade e justiça de suas próprias práticas, seu entendimento dessas práticas e as situações nas quais as práticas acontecem. (p. 162)

Esses autores também citam uma definição de pesquisa-ação desenvolvida no âmbito específico da educação e elaborada por participantes de um seminário em 1981².

Pesquisa educacional é um termo usado para descrever uma família de atividades no desenvolvimento do currículo, no desenvolvimento profissional, nos programas de incremento das escolas e no desenvolvimento dos sistemas de planejamento e políticas. Essas atividades têm em comum a identificação de estratégias de ação planejada que são implementadas e então sistematicamente submetidas para observação, reflexão e transformação. Participantes dessa ação são integralmente envolvidos em todas essas atividades. (p. 164-165)

² Eles estão se referindo ao *National Invitational Seminar on Action Research* promovido pela Universidade de Deakin, Geelong - Victoria (Austrália) -, em maio de 1981.

Embora usando termos distintos, outros autores têm também sugerido definições para esse tipo de pesquisa feita no âmbito das escolas. Por exemplo, Cochran-Smith e Lytle (1993) definem “pesquisa dos educadores” como uma “pesquisa sistemática e intencional realizada por professores sobre sua própria escola e sala de aula” (p. 23-24). Segundo elas, “a pesquisa docente está preocupada com as questões que são levantadas a partir da experiência de vida dos professores e da vida cotidiana do ensino expressa na linguagem que emerge da prática” (p. 24).

De acordo com Anderson, Herr e Nihlen (1994), “em termos básicos, pesquisa-ação é uma pesquisa feita por profissionais usando seu próprio local (sala de aula, escola, comunidade) como o foco de seu estudo” (p. 2).

Portanto, “pesquisa-ação” e outros termos usados na literatura educacional como sinônimos têm, na verdade, múltiplos significados. Para Susan Nofke, “o que nós precisamos procurar NÃO é A versão correta de pesquisa-ação, mas sim aquela que precisa ser feita e que pode fomentar seus objetivos” (*apud* HOLLINGSWORTH, 1997, p. 312). De acordo com ela, “seu ‘potencial’ não pode ser julgado sem considerar as bases ideológicas as quais guiam sua prática, bem como de seu contexto material” (p. 312).

1 “Pesquisa dos educadores” e formação docente

Para introduzir este artigo, apresentei, no item anterior, algumas breves definições sobre o que a literatura especializada vem chamando de “pesquisa dos educadores”. A pergunta que cabe agora responder é: qual a relação entre a “pesquisa dos educadores” e a formação docente? Recorro novamente à literatura da área para debater esse tema.

Carr e Kemmis (1986), por exemplo, defendem a ideia que

o desenvolvimento de [...] uma teoria crítica da educação deve estar intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento profissional dos professores. A maior autonomia e responsabilidade profissional requer que professores construam por eles mesmos uma teoria educacional por meio da reflexão crítica sobre seu próprio conhecimento prático. (p. 41)

Como indicado por Cochran-Smith e Lytle (1999), a “pesquisa dos educadores” está alinhada com alternativas baseadas em modelos críticos/feministas/ reconstrucionistas para a pedagogia e o currículo. Elas defendem que a “pesquisa dos educadores” deve ser estimulada tanto nos programas de formação inicial como nos “em serviço”:

O que se requer tanto nos programas de formação inicial quanto nos “em serviço” são processos que estimulem professores e formadores de professores a construir suas próprias questões e então começarem a desenvolver ações que são válidas em seu contexto local e nas comunidades. (p. 63)

Contudo, as autoras também levantam o seguinte problema: interromper os modelos tradicionais da formação profissional é algo extremamente difícil de se fazer consistente e completamente. Elas discutem que

estruturas inovadoras são necessárias mas não suficientes para perceber o potencial da “pesquisa dos educadores” como geração de uma forma de conhecimento legítima e única bem como significado profundo do crescimento profissional que pode alterar radicalmente o ensino e a aprendizagem. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1993, p. 85)

Assim, não existem maneiras simples e óbvias de criar as condições que fomentem a “pesquisa dos educadores” nos programas de formação inicial e continuada de professores.

Ao mesmo tempo, na opinião dessas autoras, para se tentar resolver e superar esses problemas, “professores precisarão estabelecer redes de comunicação e criar fóruns onde tal colaboração seja possível” (p. 22).

Superar esses obstáculos requer a construção e o apoio de comunidades intelectuais de professores pesquisadores ou redes de comunicação de pessoas que entrem em contato com outros professores, constituindo ‘uma pesquisa comum’ com significado para suas vidas de trabalho (Westerhoff 1987) e que olha sua pesquisa como parte de esforços mais amplos para transformar o ensino, a aprendizagem e a escola. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1993, p. 85-86)

Anderson, Herr e Nihlen (1994) concordam com esse ponto de vista e afirmam que fóruns de educadores – seminários de pesquisa para

professores – têm “como objetivo o apoio a professores que querem realizar suas pesquisas” (p. 77).

De acordo com Cochran-Smith e Lytle (1993), esses fóruns estão, de fato, já acontecendo, e redes de comunicação de educadores-pesquisadores têm também multiplicado nos Estados Unidos desde o início dos anos 80:

Crescentemente, comunidades de educadores-pesquisadores de diferentes partes do país estão socializando seus trabalhos e desenvolvendo um conhecimento baseado na sala de aula a partir de investigações coletivas de professores em diferentes contextos. O crescimento dessas redes de comunicação começa assim a fornecer apoio para seus colegas do ensino por meio de conferências e publicações. (p. 57)

No atual contexto global, o desafio é estender o alcance dessas redes de comunicação para todo o mundo. Em função do movimento dos educadores-pesquisadores, um movimento “de baixo para cima” com um caráter crescentemente internacional, é possível imaginar comunidades de educadores-pesquisadores e redes de comunicação de pessoas de diferentes partes do mundo compartilhando suas experiências, lutando por melhores condições de trabalho e qualificação profissional, bem como tentando criar modelos coletivos, colaborativos e críticos de formação de professores.

2 “Pesquisa *na* formação docente”

Desde as experiências pioneiras de John Elliott na Inglaterra, tem-se defendido a ideia da pesquisa dos educadores como uma das formas disponíveis e, talvez, uma das mais eficientes para a formação profissional. Geralmente, argumenta-se que os professores se tornarão melhores naquilo que fazem por meio da condução de investigações de suas próprias práticas e que a qualidade da aprendizagem de seus alunos será melhor. Também se tem argumentado que a pesquisa dos educadores estimulará mudanças positivas na cultura e na produtividade das escolas, além de poder aumentar o *status* da profissão de magistério na sociedade.

A literatura em educação é repleta de análises de experiências educacionais – programas de formação profissional que utilizam a

pesquisa-ação – e de depoimentos pessoais de como os professores sentem que suas práticas de sala de aula, e em alguns casos de como suas vidas profissionais, têm sido transformadas por meio da pesquisa-ação.

Zeichner (2003), por exemplo, ao analisar quatro programas de pesquisa-ação desenvolvidos por professores do Ensino Fundamental dos Estados Unidos, conclui que, sob certas circunstâncias³, a pesquisa dos professores parece promover aprendizagens específicas em professores e alunos que muitos docentes consideram válidas e transformadoras. A experiência de se envolver em pesquisas do tipo “autoestudo” (*self-study research*) ajuda ainda os professores a se tornarem mais confiantes em suas habilidades de ensinar os estudantes, mais ativos e independentes ao lidarem com situações difíceis que surgem durante as aulas e mais seguros ao adquirirem hábitos e habilidades de pesquisa que eles usam para para analisar de uma maneira mais profunda as suas estratégias de ensino. A pesquisa dos professores parece desenvolver também nos docentes uma motivação e um entusiasmo maior em relação ao ensino, além de fornecer uma validação maior da importância do trabalho que desenvolvem. Há ainda evidências da relação entre a pesquisa-ação e melhorias no aprendizado, comportamento e atitude dos estudantes. Os professores envolvidos em pesquisas de suas próprias práticas parecem ainda adotar modelos de ensino mais centrados nos alunos e se convencem da importância de ouvir, observar e procurar entender os seus estudantes. Finalmente, as análises de Zeichner fazem com que ele acredite no poder da pesquisa dos professores para promover melhorias mais amplas nas escolas e nos sistemas de ensino do qual fazem parte.

Em termos das análises de depoimentos pessoais de como os professores investigadores de suas próprias práticas se sentem e avaliam sua participação em projetos de pesquisa-ação, eles dizem que:

3 O autor enfatiza que certos contextos em que a pesquisa dos educadores se desenvolve podem fazer bastante diferença. Ele cita, por exemplo, como essencial o fato dos educadores-pesquisadores terem controle sobre diferentes aspectos do processo de pesquisa, incluindo a definição do foco de investigação, da coleta de dados e das estratégias de análise. Além disso, parece fundamental criar uma cultura de pesquisa que respeite as vozes dos educadores e o conhecimento que eles trazem para essa experiência de investigação. Outra condição importante para o sucesso da pesquisa-ação é o estabelecimento de um grupo de educadores-pesquisadores e de facilitadores externos trabalhando em um ambiente seguro e colaborativo por um período de tempo substancial. Por fim, parece dispensável dizer que as condições estruturais são muitas vezes imprescindíveis: recursos fornecidos para os educadores desenvolverem suas pesquisas (i.e., redução de carga horária didática, materiais de leitura e acesso a bibliotecas, apoio para publicação e apresentação de trabalhos) e oportunidades que são oferecidas para os educadores encontrarem com os seus colegas de trabalho e discutirem com eles sobre suas pesquisas.

a pesquisa-ação tem auxiliado no aumento da confiança e da autoestima desses profissionais (DADDS, 1995; LOUCKS-HORSLEY et. al., 1998); ela tem ajudado a diminuir as distâncias entre as aspirações e as realizações profissionais (ELLIOT; ADELMAN, 1973; ELLIOT, 1980); tem sido um instrumento importante para os professores entenderem de uma maneira mais profunda e crítica a sua própria prática e para reverem suas teorias pessoais de ensino (KEMMIS, 1985), deixando-os além de mais abertos e receptivos para novas ideias (OJA; SMULYAN, 1989), mais independentes em relação à autoridade externa (HOLLY, 1987); e, finalmente, a pesquisa-ação tem ajudado os professores a internalizar a disposição para estudarem as suas práticas de ensino (DAY, 1984), alterando os discursos e as práticas desses profissionais antes mais voltadas para os “estudantes problemáticos” para uma ênfase sobre os sucessos dos alunos e suas potencialidades (ATWELL, 1987). Tais evidências levaram Grundy e Kemmis (1988) a concluir:

Os depoimentos de primeira mão dos professores e estudantes que estão envolvidos nesses projetos revelam que a pesquisa-ação tem frequentemente sido a principal e mais importante experiência nas suas formações profissionais e pessoais e ainda que essa é uma experiência única em termos de transformação da prática. Em resumo, existe muita evidência na literatura especializada e nos depoimentos das pessoas que justifica a defesa da pesquisa-ação para a melhoria da formação profissional. (p. 331)

A maioria esmagadora dos professores que tem alguma experiência de pesquisa-ação chega a conclusão que está participando de algo que realmente a interessa; algo que é realmente válido e relevante para ela.

Se esse sentimento de recompensa pessoal é realmente acompanhado por uma melhoria da qualidade em termos de ensino e aprendizado, é um assunto mais complexo. Por um lado, alguns afirmam que a melhoria do ensino está associada ao fato de os professores investigarem a sua própria prática, mas que isso obviamente demanda tempo (veja, por exemplo, a experiência do *Ford Teaching Project* na Inglaterra; ELLIOT; ADELMAN, 1973; e as experiências estadunidenses de pesquisa-ação educacional relatadas por COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1992).

Por outro lado, há também evidências e relatos de que professores têm usado a pesquisa-ação para implementar, de uma maneira mais eficiente, práticas behavioristas de controle da sala de aula e outros

modelos de ensino que são nada parecidos com os descritos acima. Como Ellwood (1992) afirma, a pesquisa-ação pode, em alguns casos, dar maior legitimidade a práticas educacionais que reforçam e fomentam inequidades sociais.

Em suma, é possível dizer que a pesquisa-ação está, sem sombra de dúvida, satisfazendo professores e os ajudando a fazer o que desejam fazer de uma maneira melhor. Todavia, o que eles querem fazer é algo bastante diversificado, indo, como mencionado acima, desde práticas behavioristas, passando por práticas “construtivistas” (ou, em alguns casos, “neo-behavioristas”) até práticas mais críticas e politicamente orientadas. Acreditamos que, para as mudanças ocorridas nas práticas dos professores por meio da pesquisa-ação serem consideradas “melhorias”, temos de analisar os méritos daquilo que se produz e se tais mudanças são válidas em um contexto educacional de uma sociedade democrática.

Dessa maneira, apesar de todos os ganhos que o movimento dos educadores-pesquisadores tem tido nos últimos anos, uma grande quantidade de alunos não tem compartilhado das compensações geradas pelos esforços de melhoria da escola e da formação docente. E eles continuarão a não compartilhar esses benefícios até que exista uma preocupação mais explícita com a distribuição mais equânime dos resultados dessa melhoria.

3 “Pesquisa sobre formação docente” vs. “Pesquisa na formação docente”: Quadro comparativo

Neste momento, faz-se absolutamente necessário explicitar as principais diferenças entre as investigações *sobre* e *na* formação dos educadores⁴. Em trabalho anterior, discuti as principais características dos pesquisadores acadêmicos tradicionais e dos educadores-pesquisadores e das pesquisas que ambos realizam (DINIZ-PEREIRA, 2002). Diferente deste, porém com algumas similaridades, o quadro a seguir (QUADRO 1) sintetiza, então, as principais características da “pesquisa *sobre* formação docente” e da “pesquisa *na* formação docente”.

⁴ É preciso dizer que, já há algum tempo, realiza-se um terceiro tipo de pesquisa em formação de professores, chamada de *pesquisa colaborativa*, em que pesquisadores das universidades desenvolvem investigações com professores da educação básica (ver, por exemplo, PIMENTA, 2005).

Quadro 1 – Principais características da “pesquisa *sobre* formação docente” e da “pesquisa *na* formação docente”

Principais características	Pesquisa <i>sobre</i> formação	Pesquisa <i>na</i> formação
Locais onde a pesquisa se realiza	Nas universidades. Nas escolas apenas para fins de coleta de dados.	Nas escolas e nas salas de aulas. Nas comunidades em torno das escolas.
Sujeitos da pesquisa	Pesquisadores (em geral, professores universitários e/ou alunos dos programas de pós-graduação).	Os próprios educadores. Envolvimento dos alunos e de pessoas da comunidade é algo desejável.
Objetos de pesquisa	A formação docente. Políticas e programas de formação docente. Processos de se tornar professor e de aprender a ensinar.	Professores-pesquisadores investigam a sua própria prática docente. A dimensão formativa é inegável.
Objetivos	Compreender como os sujeitos se tornam professores e os mecanismos de como aprendem a ensinar.	Compreender a própria prática com o propósito de transformá-la. Existe uma intencionalidade formativa explícita.
Metodologias de pesquisa	Quantitativas e/ou qualitativas, dependendo do objeto de pesquisa.	Pesquisa-ação. Pesquisas do tipo “autoestudo”. Pesquisa coletiva e colaborativa.
Processo <i>vs.</i> Produto	O processo é importante para a aprendizagem do pesquisador. Todavia, a ênfase é sobre o que o estudo traz de “novo” para o campo.	O processo de investigação em si, porque formativo, é mais importante do que as “descobertas” que o estudo pode gerar.
Divulgação dos resultados de pesquisa	Eventos científicos e/ou revistas especializadas. Os resultados são discutidos com os pares da comunidade acadêmica.	Primeiro na comunidade onde a pesquisa se realiza. Então em fóruns e revistas visando aprender com outras experiências (estudos de casos).

Fonte: Elaborado pelo autor.

É essencial esclarecer, no entanto, que tanto as “pesquisas *sobre* formação docente” quanto as “pesquisas *na* formação docente” trazem contribuições importantes para a preparação de professores da educação básica. Cada um a seu modo. Por exemplo, enquanto a “pesquisa *sobre*

formação docente” está mais voltada para a organização desse campo acadêmico e da “formação de professores” como uma área importante de investigações acadêmicas e, por isso mesmo, interessada em fazer avançar as compreensões sobre essa complexa temática, a “pesquisa *na* formação docente” tem uma intencionalidade formativa explícita e um compromisso com a transformação das práticas docentes.

Considerações finais

A principal intenção deste artigo foi explicitar as diferenças teórico-metodológicas e conceituais entre a “pesquisa *sobre* formação docente” e a “pesquisa *na* formação docente”. A ideia, porém, não foi *contrapor* um tipo de investigação em relação ao outro. Ou, com isso, insinuar, ou mesmo deixar transparecer, que um tipo de pesquisa é mais importante ou autêntico do que o outro. Defendi o argumento de que essas duas formas de pesquisa trazem contribuições específicas para a formação docente, não devendo, pois, serem entendidas de uma maneira dicotômica, hierárquica e/ou como concorrentes.

É inegável a necessidade de mais discussão teórica sobre essa temática e de pesquisas que revelem, com evidências empíricas, as diferenças e as semelhanças entre esses dois tipos de investigação e as possibilidades e potencialidades de diálogos e de complementaridade entre elas.

Referências

ANDERSON, Gary L.; HERR, Kathryn; NIHLEN, Ann. S. *Studying your own school: an educator's guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1994.

ATWELL, Nancie. Class-based writing research: teachers learning from students. In: GOSWAMI, D.; STILLMAN, P. (Orgs.). *Reclaiming the classroom: teacher research as an agency for change*. Portsmouth: Heinemann, 1987. p. 87-94.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press, 1986.

COCHRAN-SMITH, Marylin; LYTLE, Susan. Communities for teacher research: fringe or forefront. *American Journal of Education*, v. 100, n. 3, p. 298-324, 1992.

COCHRAN-SMITH, Marylin; LYTLE, Susan. *Inside/outside: teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press, 1993.

COCHRAN-SMITH, Marylin; LYTLE, Susan. The teacher research movement: a decade later. *Educational Research*, v. 28, n. 7, p. 15-25, 1999.

DADDS, Marion. *Passionate inquiry and school development*. London: Falmer Press, 1995.

DAY, Christopher. Teachers' thinking, intentions and practice: an action research perspective. In: HALKES, R.; OLSON, J. (Orgs.). *Teacher thinking*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984. p. 73-83.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). *A pesquisa na*

formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

ELLIOT, John. Implications of classroom research for professional development. In: HOYLE, E.; MEGARRY, J. (Orgs.). *Professional development of teachers*. London: Kogan Page, 1980. p. 308-324.

ELLIOT, John.; ALDEMAN, Clem. Reflecting where the action is: the design of the Ford Teaching Project. *Education for Teaching*, v. 92, p. 8-20, 1973.

ELLWOOD, Cynthia. Teacher research: for whom? In: REUNIÃO ANUAL DA AERA (AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION), 1992. *Anais...* San Francisco: AERA, 1992.

GRUNDY, Shirley; KEMMIS, Stephen. Educational action research in Australia: the state of the art (an overview). In: KEMMIS, S.; McTAGGART, R. (Orgs.). *The action research reader*. 3. ed. Geelong: Deakin University Press, 1988. p. 321-335.

HOLLINGSWORTH, Sandra. (Org.). *International action research: a casebook for educational reform*. Whashington: Falmer Press, 1997.

HOLLY, Peter. Action research cul-de-sac or turnpike. *Peabody Journal of Education*, v. 64, p. 3, p. 71-99, 1987.

KEMMIS, Stephen. Action research. In: HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. (Orgs.). *International encyclopedia of education: research and studies*. Oxford: Pergamon, 1985. p. 35-42.

LOUCKS-HORSLEY, Susan et al. *Designing professional development for teachers of Science and Mathematics*. Thousand Oaks: Corwin Press, 1998.

OJA, Sharon; SMULYAN, Lisa. *Collaborative action research: a developmental approach*. London: Falmer Press, 1989.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com formação docente. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, v. 11, n. 2, p. 301-325, 2003.

Recebido em 14/02/2014
Aprovado em 18/06/2014