

Por um aprendizado histórico significativo: as propostas metodológicas e as técnicas para ensinar história no início do século XX

DÉBORA ARAÚJO FERNANDES*

Introdução

Novas metodologias para ensinar História é um assunto de grande interesse para a maioria dos professores que atuam na educação básica no Brasil, em virtude da apatia de grande parte dos alunos nas aulas de História. Mas, pensar, discutir e propor novas metodologias não é algo que tem sido feito apenas nos últimos anos – em virtude do desafio que os professores de História têm de enfrentar ao disputar a atenção de crianças, adolescentes e jovens com as mais recentes postagens das redes sociais ou com a realidade virtual dos jogos eletrônicos. Embora, sejamos constantemente tentados a interpretar o novo como sinônimo de contemporâneo, essa discussão já ocupou grande espaço no debate de intelectuais e professores, que estavam preocupados com a prática docente e com o aprendizado em História, ainda no início do século XX.

Sabemos que, no início do século passado ainda não existia todo esse aparato de objetos eletrônicos que tanto atraem os nossos alunos e os ocupa o tempo e a mente a ponto de sobrepor-se ao interesse pelo conhecimento do passado. Por que então, é possível notar uma demanda pela renovação do ensino de História nesse período? Que motivações levavam intelectuais e professores a questionar os métodos empregados nas aulas de História? Existiu alguma relação entre as finalidades do ensino e esse debate em torno de novas metodologias?

Essas questões surgiram quando observamos uma recorrência da temática, na historiografia que trata sobre o ensino de História no Brasil e também em dois manuais de História Pátria, que circularam no Estado do Pará, que ora analisamos para elaboração da dissertação. São eles: *Apostillas de História do Pará* (1915), de Theodoro Braga e *Noções de História Pátria* (1919) de Raymundo Proença e Silvio Nascimento. Por isso, sentimos a necessidade de analisar as propostas de inovação metodológica para o ensino de História nas primeiras décadas da República e demonstrar que a emergência de novas técnicas e métodos deixa transparecer a dificuldade em se alcançar na prática pedagógica escolar os objetivos do governo republicano para o ensino dessa disciplina.

* Universidade Federal do Tocantins, Mestranda em Ensino de História, sob a orientação do prof. Dr Vasni de Almeida. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

E como era pensado/teorizado o ensino de História? Ao analisar o caso alemão, Rüsen (2011) observou que as questões relativas ao ensino de História foram relegadas à Didática Geral, suprimindo o desenvolvimento do aprendizado histórico balizado na própria teoria da História, isso se deve ao fato de que a didática da História estava em segundo plano para a maioria dos historiadores que teorizavam sobre conhecimento histórico. Segundo o autor, durante muito tempo, talvez desde o reconhecimento da história como disciplina no século XIX, os profissionais da área se preocuparam muito mais com a metodologia da pesquisa em História e sobre os pressupostos que fundamentam essa “ciência” do que propriamente com a didática da História.

No Brasil, Schimdt (2004), Freitas (2006) e Gasparello (2006, 2011) já demonstraram que, entre o fim do século XIX e as primeiras décadas do XX, passamos por um processo de pedagogização da História, ou seja, o ensino e a aprendizagem em História foram discutidos sob o campo de visão e interpretação da pedagogia, mesmo quando eram os historiadores¹ que o faziam. Nesse sentido, os intelectuais da área que se propuseram a escrever sobre a temática não tinham como eixo norteador os fundamentos da ciência histórica, mas a sua prática enquanto professores de História e os pressupostos da teoria educacional vigente na época.

Embora com gêneses epistemológicas diferenciadas, a didática da História e a pedagogia da História, refletem sobre o ensino de História a partir de uma perspectiva em comum: a aprendizagem em História. Para Rüsen (2011) o objetivo da didática da História é investigar o aprendizado histórico e ele ainda a denomina de ciência do aprendizado histórico. Segundo Freitas (2006) os intelectuais que se ocuparam com a pedagogia da História no Brasil podiam até divergir quanto ao método – se ativo ou passivo – mas todos sentiam a necessidade de uma teoria que desse suporte a aprendizagem em História.

Desse modo, consideramos que o conceito de aprendizado histórico, tal qual o concebe Rüsen (2011), como um conjunto de procedimentos que fundamenta o desenvolvimento da consciência histórica, pode ser empregado na análise das propostas de inovação metodológica

¹ É interessante ressaltar que no século XIX e início do XX no Brasil, o historiador era um intelectual autodidata, que podia ser também médico, advogado, professor, jornalista, funcionário público, entre outras profissões. A instituição que agregava e dava reconhecimento à pesquisa histórica era o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). O primeiro curso acadêmico de História foi instituído apenas em 1934, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP).

do início do século XX, haja vista que, a formação da consciência histórica é inerente à condição humana².

Ensinar e aprender História na perspectiva da pedagogia da História de Jonathas Serrano

O processo de pedagogização da História teve início ainda no Império. Conforme Gasparello (2006) a produção didática dos professores do Colégio Pedro II tinha como finalidade fazer a mediação entre o conhecimento histórico organizado cientificamente e o nível de ensino no qual os professores teriam que ministrar o conteúdo, através de uma adequação da linguagem empregada nos textos que se apresentava acompanhada de suportes metodológicos para os professores.

Freitas (2006) ao investigar a construção de uma teoria para o ensino de História no Brasil, na primeira metade do século XX, ressalta a confluência da pedagogia com a História e nos revela que, no cerne das preocupações dos intelectuais que se ocuparam dessa tarefa estava a defesa da

história como ciência e o ensino de história como transposição da pesquisa de ponta produzida no ambiente dos Institutos ou da universidade. Todos defendiam uma finalidade para os saberes de Clio na aula secundária; condenavam as estratégias de ensino baseadas na psicologia das faculdades e advogavam pela especificidade dos conteúdos de história destinados aos adolescentes. (FREITAS, 2006:263).

Observamos que, a pedagogia da História que se desenvolve no Brasil nesse período – embora seja isso também – vai além de “um conjunto de instruções e de material para seu ensino” (BRUTER apud GASPARELLO, 2006). Pois, se colocava em debate a pesquisa e o ensino de História, as finalidades do ensino dessa disciplina e a adequação dos conteúdos ao desenvolvimento cognitivo dos educandos.

Em virtude disso, é possível observar constantes críticas aos métodos “tradicionais” de ensino que eram adotados nas escolas, em especial para ensinar História. Bittencourt (2008) ressalta que, frequentemente, esses métodos “tradicionais” são associados aos métodos mnemônicos, que originalmente visavam desenvolver no aluno a capacidade intelectual de memorizar, através de uma memorização consciente dos conteúdos. Mas, na prática o que se tinha era um ensino que promovia uma memorização mecânica, onde o aluno tinha que “aprender de cor” o maior número possível de nomes, datas e fatos históricos. Desse modo, o

² Sobre isso ver: CERRI, Luis Fernando. *Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História*. Revista de História Regional, v. 6, n. 2, 2007.

alvo das críticas não era a memorização em si, mas essa prática de ensino que estimulava os alunos a apenas decorar as lições dos manuais didáticos.

Exemplo de intelectual que se manifesta contra os métodos que estavam sendo empregados nas aulas de História de então, é o professor da Escola Normal do Distrito Federal, Jonathas Serrano, que em 1917 publica um manual didático destinado aos professores do ensino primário intitulado *Methodologia da História na aula primária*. Nessa obra, segundo Freitas (2006), Serrano apresenta os primeiros fundamentos da sua pedagogia histórica. As suas propostas metodológicas foram elaboradas considerando, especialmente, a literatura pedagógica que circulava na época e a sua prática de ensino enquanto professor de História.

Crítico ferrenho da memorização mecânica dos conteúdos, Serrano apresenta nessa obra uma sequência de métodos que os professores deveriam adotar para tentar acompanhar o desenvolvimento cognitivo das crianças e tornar o ensino de História mais atraente aos olhos dos alunos. No capítulo intitulado “Methodos historicos”, o autor explicita cada um deles.

Schmidt (2004) ao analisar a influência de Serrano na construção do código disciplinar de História no Brasil sistematiza os métodos propostos pelo professor da seguinte maneira:

1. *Método etnográfico, que expõe os acontecimentos “da vida completa” de um povo, depois de outro e, assim sucessivamente. (...).*
 2. *Método sincrônico. O estudo simultâneo dos fatos de diversos povos, facilita a compreensão do conjunto. (...).*
 3. *Método cronológico, também chamado progressivo, expõe os acontecimentos na mesma ordem em que se deram. (...).*
 4. *Método regressivo. Segundo Serrano, a sua originalidade está em partir da época atual ou contemporânea e ir estudando os antecedentes, até chegar aos fatos mais remotos. (...).*
 5. *Método anedótico e biográfico. Expõe os fatos do passado humano a partir de uma personalidade, escolhida por sua importância. (...).*
 6. *Método continuado. Distribui a história universal ou a história de um país pelos diversos anos do curso, dividindo-a em épocas, desde o passado até o presente. (...).*
 7. *Método concêntrico. Distribui a história em vários ciclos; dentro de cada um apresenta uma vista geral de todos os fatos, começando pelos mais importantes.*
- (SCHMIDT, 2004: 198-200)

Schmidt (2004) nota que a apresentação desses métodos vinha acompanhada de algumas ressalvas, no sentido de orientar para que os professores não deturpassem as propostas de Serrano e caíssem no método “tradicional”.

Juntamente com as novas metodologias, Serrano também apresentava nessa obra algumas técnicas que deveriam ser utilizadas nas aulas de História, tais como, o uso do

cinematógrafo, organização de “questionários metódicos”, preleções curtas e envolventes, leituras comentadas, utilização de sinopses, exercícios escritos e orais.

Percebe-se que, dos novos métodos e técnicas apresentados por Serrano nem tudo é inédito. O grande diferencial das suas propostas é a abordagem que ele sugere que seja feita pelo professor. Este deve considerar a capacidade cognitiva em acordo com a idade dos seus alunos, e precisa empenhar-se ao máximo para ser cativante diante deles.

Serrano não deixou de pontuar as dificuldades que surgem no ensino de História para desenvolver no aluno a noção de tempo, de modo que ele possa situar-se historicamente. De acordo com o ele “tendência natural do aluno é aplicar a qualquer época os mesmos processos e daí anachronismos não raro comicos” (SERRANO apud SCHMIDT, 2004: 201). A sugestão para superar tal dificuldade era estabelecer comparações entre o presente e o passado, apontando as permanências e as rupturas ocorridas ao longo do tempo.

As novas metodologias propostas por Serrano não visam somente impactar o modo como se trabalha os conteúdos históricos, mas evidenciam mudanças que estão sendo propostas no próprio papel de professores e alunos, pois na pedagogia histórica dele “o aluno não é o centro do processo, mas ganha alguma importância na relação ensino-aprendizagem. Seu esforço e qualidades auxiliam na condução da aula, além de o professor também aprender, no momento que ensina” (FREITAS, 2006:87).

Cabe destacar que a inovação que Serrano propõe não é uma manifestação isolada, é fruto do diálogo que ele manteve com a sua época, inspirou-se nas teorias educacionais, que clamavam por uma renovação pedagógica, e esteve atento as finalidades do ensino de História no período republicano.

A produção didática regional e as propostas para a renovação do Ensino de História no Estado do Pará

Coelho (s/d) relata que, a partir do final do século XIX até as primeiras décadas do XX, a produção e editoração de “livros didáticos” com autoria de paraenses foi bastante expressiva, sendo o período de 1890 até 1920 o auge da produção editorial desse tipo de literatura no Pará. Em virtude disso, nós tivemos intelectuais que atuavam com a pesquisa ou com o ensino de História no Estado e que se propuseram a sistematizar seus conhecimentos em obras didáticas.

O primeiro a quem fazemos menção é ao “artista-historiador” Theodoro Braga, que conforme Cardoso (2013: 99), “está entre os principais articulistas paraenses das primeiras décadas do século XX, que estiveram preocupados em construir uma identidade nacional e regional, vocação nacionalista essa, que marcou suas produções e sua trajetória artística e intelectual”. Braga foi sócio do Instituto Histórico e Geográfico Paraense (IHGP) e tornou-se muito conhecido no Estado do Pará pela composição da obra *A fundação da Cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará*, pintura feita sob o mecenato do Intendente Municipal Antonio Lemos e apresentada ao público em 1908. Nessa mesma ocasião Braga apresentou um escrito com as pesquisas que realizou para execução da tela.

O manual de História Pátria regional, *Apostillas de História do Pará*, foi escrito atendendo a solicitação da Secretaria de Instrução Pública do Pará e publicado em 1915 como parte das comemorações pelo tricentenário da cidade de Belém. Na concepção do autor, o livro era destinado “aos corpos discentes e docentes das escolas publicas do Estado” (BRAGA, 1915: 12), mas pelo conteúdo das teses propostas no livro nos parece mais um manual didático voltado para o professor, haja vista que algumas delas são exclusivas para falar sobre a evolução da escola primária no Pará, homenagear os professores que se destacam nos escritos sobre ensino, abordar a importância do mestre-escola na afirmação de valores cívico-patrióticos, demonstrar a evolução dos livros didáticos e da literatura pedagógica no Pará e ressaltar o papel da mulher no ensino público.

Uma tese em especial nos interessa nesse momento, a que foi intitulada “O valor das reliquias historicas, como principal meio de incentivar o patriotismo e esclarecer os pontos da historia regional. Necessidade de um museu historico em Belem”. Em sintonia com as finalidades do ensino de História, Braga vislumbra a organização de um museu histórico como um mecanismo capaz de estimular o sentimento patriótico e contribuir para a afirmação de uma identidade nacional, a partir do conhecimento de uma História regional que desvela a singularidade do povo paraense na construção da nação. Nas palavras do autor “um museu paraense não seria senão uma solida parcela da grande e gloriosa Historia Brasileira” (BRAGA, 1915: 74).

Na obra de Braga percebemos que não há referências às teorias pedagógicas, embora voltado às questões do ensino, ele não o pensa à luz da pedagogia, mas sim como um intelectual dedicado a pesquisa histórica. O que não o impede de perceber a necessidade de se

ensinar História para além dos escritos, podendo o museu tornar-se uma extensão da sala de aula.

Não basta escrever sobre o facto decorrido. Quasi sempre a paixão involuntariamente transvia a rectidão com que deve ser exposto, ao passo que as reliquias historicas, na sua mudez estatica, nos fazem saber tanta verdade ignorada e despertar as reminiscencias daquillo que passou. Quantas vezes e com que magua, vêmos os que deviam melhor conhecê-lo, ignorar o passado da sua terra, á falta da organização systematica da sua historia por documentos palpaveis em mensão recolhida e silente, qual um museu, embora modesto, para guardal-os e exhibil-os, como lição muda e todavia eloquente. (BRAGA, 1915: 73)

Notamos que Braga expressa nessa tese a demanda de uma época por uma renovação no ensino de História. Ao reconhecer os museus como espaços propícios para sintetizar a história de um povo através da exposição sistemática de “reliquias históricas” e com isso estimular o patriotismo, o autor está, sutilmente, revelando a necessidade de fazer aquilo que o ensino de História nas escolas não estava dando conta de realizar. Sendo o civismo e o patriotismo uma das principais finalidades do ensino dessa disciplina nas escolas durante esse período, falar sobre aprender História fora da sala de aula num manual didático destinado a professores e alunos pode significar que a História escolar não vinha cumprindo satisfatoriamente sua missão.

Em 1920, é a vez de Raymundo Proença e Silvio Nascimento – dois professores que atuavam com o ensino público e particular em Belém – tecerem suas críticas aos métodos que vinham sendo aplicados nas aulas de História. No “Prólogo da primeira edição” do manual *Lições de História Pátria*, dizem os autores, “o ensino desta disciplina, na escola primária, era uma tortura para os alunos e mestres pelo facto de seguirem aquelles o rotineiro processo da decoração, hoje, felizmente, prescripto como inócuo, contraproducente e perigoso, quiçá”. Vejamos que, a crítica aqui dirige-se a memorização mecânica de conteúdos promovida no ensino de História e os autores se mostram conhecedores de teorias pedagógicas que se contrapõem a esse tipo de metodologia. Eles reafirmam isso no prólogo à segunda edição³, “supuzzemos que seria um serviço, por nós prestado á instrucção da nossa terra, a organização de algumas noções de História Pátria, de accôrdo com os modernos methodos pedagogicos”.

³ A segunda edição do manual possivelmente foi editada em 1922, haja vista que, os autores a colocam como comemorativa ao centenário da independência do Brasil e se remetem ao fato de que os três mil exemplares da primeira edição se esgotaram em pouco mais de um ano.

Nascimento e Proença não deixam claro no manual quais seriam esses “modernos métodos pedagógicos”, mas demonstram estarem em sintonia com as inovações metodológicas propostas por Serrano, pois eles fazem uma citação da obra *Metodologia da História na aula primária* para justificar a estruturação dos capítulos do manual, que apresentavam textos curtos, abordando o conteúdo apenas superficialmente. Com a referência a obra de Serrano, os autores estavam querendo ressaltar que a produção didática deles foi feita tendo em vista o nível de ensino a que se destinava o manual e a necessidade da intervenção do professor no processo de ensino e aprendizagem em História.

Schmidt (2004) afirma que a produção didática de Serrano é um marco quanto à utilização de recursos pedagógicos – como gravuras e mapas – como método para o ensino de História. De fato, analisamos dois manuais – *Apostilas de História do Pará*, de 1915, portanto anterior à obra de Serrano que é de 1917, e *Noções de História Pátria*, de 1920 – que podem ser tomados como prova do que a autora nos afirma. No primeiro, só temos texto, sendo que, a única parte que aparece em destaque é o título, nenhum recurso é utilizado pelo autor. Já no segundo, o texto é acompanhado de imagens e as palavras que os autores consideram importantes para o entendimento do tema são colocadas em destaque; ao final de cada capítulo um glossário e orientações para o professor indicar no mapa a localização dos eventos ali abordados.

É nítido que os autores de *Lições de História Pátria* buscaram inspiração nos pressupostos metodológicos de Serrano. Observamos que eles indicam ao professor que as lições devem ser apresentadas em forma de “pequenas palestras”, são as “preleções curtas e envolventes” de Serrano e orientam para que sejam feitas comparações entre o passado e o presente. Adotam o método “anedótico e biográfico” como meio de organizar a História do Brasil, e com esse mesmo método dedicam o último capítulo à História do Pará. Nascimento e Proença parecem que pecaram contra as recomendações de Serrano para não exceder na importância dos vultos históricos, pois não são feitas referências às ações coletivas na História. Se para Serrano haveria a dificuldade de se abordar determinados fatos históricos utilizando-se do método biográfico, um exemplo, seria a escravidão negra no Brasil. Para os autores de *Lições de História Pátria* isso não foi problema. Elegeram o Visconde do Rio do Branco e a Princesa Isabel como protagonistas da libertação dos escravos, silenciando sobre toda a história da escravidão no Brasil apresentam o seu fim como fruto da generosidade de alguns poucos que assinaram leis ou que bradaram contra ela.

Considerações finais

Para toda inovação espera-se uma mudança, a necessidade de mudança revela descontentamentos e, ocorrendo que, os manuais didáticos que nos propomos analisar apresentam propostas para inovar o ensino de História, então se pode inferir que os objetivos pretendidos para o ensino dessa disciplina não estavam sendo devidamente alcançados. Daí a necessidade de rever os métodos que estavam sendo adotados para ensinar História e tornar esse aprendizado significativo.

De acordo com a forma como os autores desses manuais apresentam os fatos históricos, para que os alunos tivessem um aprendizado histórico significativo, era necessário conhecer os eventos do passado, na perspectiva dos grandes homens, e tomá-los como inspiração para a sua atuação enquanto membro de uma nova ordem política e social que se instaurou com o regime republicano. A História, concebida como “mestra da vida”, tem a finalidade de orientar as ações no presente e projetar o que está por vir. Ademais, aprender História era uma expressão do patriotismo. O amor à Pátria incentivado desde o ensino primário levava o aluno a interagir com uma cultura escolar que prezava pelo civismo como o principal exercício da cidadania.

A demanda pela renovação do ensino de História, não foi um evento isolado. Ela acompanha as transformações que vem ocorrendo no campo educacional brasileiro desde a instauração da República, a partir de quando se difunde “a perspectiva de que a escola e o ensino deveriam denunciar os atrasos impostos pela monarquia e assumir o papel de regenerar os indivíduos e a própria nação, colocando o país na rota do progresso e da civilização” (GONTIJO, 2006:2). E também, estava relacionada com a difusão das teorias educacionais, de origem estrangeira, que propunham novas metodologias de ensino.

Por fim, vale discutirmos a seguinte citação,

“a crítica ao ‘aprender de cor’, (...), tem sido, portanto, constante desde o fim do século XIX. Chama-nos a atenção exatamente a persistência de tais críticas ainda nos dias atuais, o que indica tratar-se de um método que se mantém apesar das argumentações que passaram a considera-lo inoperante ou secundário na aprendizagem”

De fato, um dos motivos pelo qual enveredamos na discussão desse tema é a permanência desse tipo de método nas aulas de História. Ainda habita o imaginário de professores e alunos – por consequência isso acaba determinando as práticas escolares – que aprender História é decorar nomes, datas e fatos. Na falta de uma argumentação sólida sobre o

porquê dessa permanência, acreditamos na hipótese de que é a atuação de professores que não possuem formação na área que contribui para a manutenção desse método no ensino de História. Diante dessa situação, louvável é a ação de algumas secretarias municipais de educação que colocam professores com formação específica para ministrar as aulas de História já nos primeiros anos do ensino fundamental. Alguém que já se sujeitou a acompanhar todo debate acerca de teoria, metodologia e ensino de História na academia, dificilmente, irá reproduzir tais métodos.

Referências

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRAGA, Theodoro. *Apostilas de História do Pará*. Belém: Imprensa Oficial, 1915.

CARDOSO, Wanessa Carla Rodrigues. “*Alma e Coração*”: o Instituto Histórico e Geográfico do Pará e a Constituição do Corpus Disciplinar da História Escolar no Pará Republicano (1900-1920). 2013. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Belém: UFPA, 2013.

FREITAS, Itamar. A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913-1935). 2006. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Traduções, apostilas e livros didáticos: ofícios e saberes na construção das disciplinas escolares*. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 12, 2006, Niterói. Anais... Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.rj.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Arlette%20Medeiros%20Gasparello.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2015.

_____. *Homens de letras no magistério: Joaquim Manuel de Macedo e a construção de uma história escolar*. Revista de História, n. 164, pp. 463-485, jan-jun 2011.

GONTIJO, Rebeca. *Historiografia e ensino da história na Primeira República: algumas observações*. Usos do Passado - XII Encontro Regional de História. ANPUH-RJ, 2006.

NASCIMENTO, Silvio; PROENÇA, Raymundo. *Noções de História Pátria adotadas nas escolas públicas do Estado do Pará*. Belém: Oficinas Instituto Lauro Sodré, 1920.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil*. Rev. Bras. Hist., São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189-211, 2004.



XXVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

LUGARES DOS HISTORIADORES: VELHOS E NOVOS DESAFIOS

27 A 31 DE JULHO DE 2015

FLORIANÓPOLIS - SC