



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Experiências em Educação do Campo: perspectivas e práticas pedagógicas
Sinop, v. 7, n. 3 (20. ed.), p. 1506-1529, ago./dez. 2016

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE JUARA - MATO GROSSO¹

Messias Batista Santos Lopes

Escola Municipal Presidente Costa e Silva, Juara/MT - Brasil

Alceu Zoia

Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop/MT - Brasil

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa de como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual em escola do campo. A pesquisa foi feita verificando a concepção da secretária de educação, diretor e professores de escola do campo do município de Juara sobre a Educação Inclusiva e identificando dificuldades para a efetização da inclusão destes alunos. Análise de dados na perspectiva qualitativa de referências da Educação Inclusiva. Citamos reflexões de Maria Teresa Egler Mantoan, Romeu Kazumi Sasaki, Alfonso Trujillo Ferrari, Peter Mitler, dentre outros. Concluiu-se que existe muito a ser feito para efetivar a inclusão assegurando os direitos presentes na Constituição no que concerne à educação de qualidade.

Palavras-chave: Inclusão. Currículo. Deficiência Intelectual.

1 INTRODUÇÃO

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado **Educação Inclusiva em Escolas do Campo do Município de Juara-MT**, sob a orientação do Dr. Alceu Zoia e coorientação da Me. Ademilde Aparecida Gabriel Kato, Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), 2015/2.

Educação Inclusiva é uma política pública que visa garantir o direito de todos a terem acesso à uma educação de qualidade. A necessidade de inclusão não é algo recente.

É sabido que os fundamentos teóricos-metodológicos da inclusão escolar centralizam-se numa concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade dos educandos. Quando se fala em uma política educacional inclusiva é porque ela deve ser colocada em prática por todos os estados. Não seria mais um sistema a parte da educação, mas sim parte integral e que atendesse as necessidades dos alunos. Embora exista uma política educacional nacional, ficou a cargo de cada estado aplicá-la, porém muitos estados têm negligenciado esta política.

A educação inclusiva é um processo em pleno desenvolvimento, que tem motivado reflexões e ações concretas para alcançar práticas eficientes. O que nos leva a questionar como está ocorrendo o processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual nas escolas do campo.

Sendo assim nos perguntamos: Quais são as práticas pedagógicas que caracterizam a educação inclusiva na visão dos professores que atuam em escolas do campo de Juara/MT?

2 COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A busca por uma sociedade igualitária, num mundo onde os homens tenham liberdade de expressão e de crença, desfrutando do fato de viverem livres do medo, onde o reconhecimento da dignidade seja inerente a todos os seres humanos, bem como a garantia da igualdade dos seus direitos inalienáveis, deram origem a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948.

Representando um movimento internacional, do qual o Brasil faz parte, deixou um marco na história dos direitos humanos, bem como das garantias individuais e coletivas do homem, sendo adotado na condição de princípios fundamentais e inspirando políticas públicas e leis na maioria dos países, influenciando inclusive na elaboração da Constituição Federal brasileira de 1988.

Salientando o princípio de que todos somos iguais perante a lei, deve-se respeitar as diferenças inerentes a todos os seres humanos.

Segundo Mantoan (2011), o processo de inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição. Para isso, faz-se necessário abandonar o conservadorismo de suas práticas e ir em direção a uma educação que esteja realmente interessada em atender às necessidades de todos os alunos.

No Brasil ocorreu uma mobilização da sociedade civil que passou a se organizar em associações, reivindicando dos governos a criação de centros de reabilitação, clínicas e classes anexas a hospitais para oferecer serviços de profissionais da área da saúde (fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas educacionais entre outros) em caráter privado (Jannuzzi, 2004).

Não basta inserir estes alunos nas salas de aula. É necessário criar mecanismo que possibilitem a interação educacional, social e emocional com seus colegas e professores, tendo como objetivo a ampliação do conhecimento e da cultura.

Surge assim um debate entre estudiosos sobre os significados das terminologias integração e inclusão e como elas repercutem no processo educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais. Segundo Mantoan (2011, p. 21), a discussão sobre esses dois modelos gera muitas polêmicas nas áreas de educação e saúde, em razão da semelhança de significados que os vocábulos assumem. Porém a autora alerta que ambos devem ser usados para expressar “situações de inserção diferentes e que se fundem em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes”.

Um dos pontos de divergência diz respeito ao papel do sujeito com deficiência nos processos relacionais. Carvalho (2004) aponta que, integração pressupõe que as relações entre as pessoas com e sem deficiência estimulam a solidariedade, em detrimento da piedade, de modo a ocorrer a inserção gradativa delas nos círculos sociais comuns. Mantoan (2011) argumenta que o processo de integração se refere aos modelos de inserção escolar dos alunos com deficiências, desde as classes comuns até locais específicos, como classes e escolas especiais.

Os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para todos, reuniram-se em Jomtien, Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990. Admitiam que, a educação ministrada até então apresentava graves deficiências, que precisavam ser sanadas, tornando a educação mais relevante e, conseqüentemente,

melhorando sua qualidade da educação básica. Com isso elaboraram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, da qual constam 10 artigos, cujo objetivo principal é melhorar a qualidade da educação básica.

Em seus artigos, a Conferência Mundial de Educação, ressaltou a importância da qualidade da educação básica fornecida, pois um dos objetivos da Educação para Todos, observado no Art. 1º é de “Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, pois “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condição de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”. Necessidades como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas, bem como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. Ao satisfazerem essas necessidades educacionais seria promovido aos membros de uma sociedade “a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural”, o que assegurará o respeito à diversidade, bem como aos valores humanistas e aos direitos humanos.

A elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, veio questionar a função social da escola até então. Não bastava garantir o acesso de todos à escola, mas sim garantir uma educação de qualidade, formando seres humanos conscientes de seus direitos e deveres. Não significava dizer que a Educação iria resolver os problemas do mundo, mas seria através da Educação que se construiria uma sociedade mais igualitária.

Em 1994 a Declaração de Salamanca, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, reafirmava as declarações das Nações Unidas, que culminaram no documento “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, segundo o qual os países consignatários, entre eles o Brasil, deveriam criar políticas públicas que assegurassem que a educação de pessoas com deficiência fosse parte integrante do sistema educacional, essa concepção veio delinear o projeto de escola inclusiva que se almejava implantar.

É neste contexto que a luta por uma educação inclusiva começa a se fortalecer no mundo, visando deixar para trás os séculos de descaso e discriminação em relação às necessidades das minorias sociais.

Desta forma, o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural e pedagógica, em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, livres de qualquer tipo de discriminação. Constituindo um paradigma educacional que se fundamenta na concepção dos direitos humanos.

Uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, pois estas são características inerentes na formação de qualquer sociedade.

O processo de inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autônoma, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (SASSAKI, 2003, p. 41).

Embora existam políticas públicas que visam garantir o acesso de todos à educação, em se tratando de alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ainda se observa que muitas escolas não estão realmente preparadas de modo que permitam a acessibilidade de todos. A falta de recursos didáticos e tecnológicos e principalmente no que concerne a capacitação do professor, desde a sua formação inicial à continuada, permanece sendo um entrave. Para que de fato se concretize a Política Nacional de Educação Inclusiva, que deve acontecer em todas as escolas do território brasileiro, inclusive nas escolas do campo é preciso que se compreenda que:

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os educandos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos educandos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. (MITLER, 2003. p. 25).

De acordo com Sasaki (2003), a inclusão é um processo de construção da diversidade humana, trazendo desafios à educação. É um processo de mudança que tornará as escolas mais responsivas às necessidades de todas as crianças.

A escola é a instituição responsável pela passagem da vida particular e familiar para o domínio público, tendo assim uma função social reguladora e formativa para os educandos. [...] Ela precisa assumir um compromisso com as mudanças sociais, com o aprimoramento das relações entre os concidadãos, com o cuidado e respeito em relação ao mundo físico e aos bens culturais que nos circundam. (BATISTA, 2006, p. 7).

Apropriando-me da ideia de Batista, de que a escola precisa assumir seu compromisso frente às mudanças sociais, faz-se necessário promover o conhecimento, a formação humana e cidadã e a escola é a instituição responsável por este processo e para que seja realizado é preciso viabilizar a socialização, desenvolver o espírito solidário e fornecer noções de ética e moral para que haja respeito e uma convivência pacífica entre as pessoas.

3 CONHECENDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEUS SUJEITOS

Segundo o Decreto 3.956 (BRASIL, 2001), compreende-se por deficiência: “uma restrição física, mental ou sensorial de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

No Brasil, segundo Amaral e D’Antino (1998, p. 4), “as estimativas demonstram que a deficiência mental corresponde à metade do total de pessoas com deficiência: seriam 7,5 milhões de pessoas entre os 15 milhões de brasileiros hipoteticamente deficientes”.

A partir da década de 1970, o princípio da normalização e da individualização do ensino, despertou um forte discurso de democratização da escola, começam as preocupações com o fracasso escolar, em especial o fracasso dos grupos minoritários.

Neste período, os critérios adotados pelo Brasil na definição do que seria a deficiência mental inspiram-se na classificação educacional fortemente influenciada pela definição norte-americana proposta pela Associação Americana de Retardo

Mental (AMMR), segundo o qual caracteriza-se pelo funcionamento intelectual significativamente abaixo da média; Origina-se no período de desenvolvimento; Coexiste concomitantemente com limitações em duas ou mais áreas de conduta adaptativa indicadas a seguir: comunicação, cuidados pessoais, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho.

O termo “deficiência intelectual” era usado com o mesmo significado de “retardo mental” até há pouco tempo, quando a Associação Americana de Retardo Mental – AAMR, escolheu “retardo intelectual” como o termo preferível. Embora haja diferença na terminologia adotada nos Estados Unidos, cujo termo oficial é retardo mental, e no Brasil, que adota o termo deficiência intelectual, as condições são equivalentes, e a preferência por um ou outro termo é definida em função do termo que tem menor conotação pejorativa e isto varia de país para país (MENDES, 1995).

A Organização Mundial de Saúde – OMS, recomendou o termo “subnormalidade mental”, que inclui duas categorias: retardo mental (funcionamento subnormal secundário a causas patológicas básicas identificáveis) e deficiência intelectual (Quociente de Inteligência – Q.I. inferior a 70), que frequentemente é usada como um termo legal (KAPLAN, SADOCK E GREBB, 2002).

Até 1992 a Deficiência Intelectual era caracterizada pela Quantidade de Inteligência (Q.I.). Sendo considerada: Leve (Q.I. entre 50-70); Moderada (Q.I. entre 35-49); Severa (Q.I. entre 20-30); e Profunda (Q.I. menor que 20). (Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2013, p. 9).

Depois de 1992 a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAMR elaborou o Novo Sistema Baseado na Intensidade dos Apoios Necessários, diferenciando-se pela incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas.

A Associação Americana de Retardo Mental definem cinco dimensões acerca das especificidades da deficiência intelectual: Habilidades intelectuais; Comportamento adaptativo; Participação na vida comunitária; Condições da saúde física e mental; e Contextos.

Tessaro (2005), acredita que as limitações maiores na deficiência intelectual não se relacionam com a deficiência em si, mas com as oportunidades que são

oferecidas a estas pessoas. Ainda segundo a autora, a vida da pessoa portadora de deficiência passa a girar em torno de sua limitação ou incapacidade, quando suas potencialidades e aptidões não são levadas em consideração.

É importante ressaltar que algumas funções cognitivas ficam deficientes quando não ocorre a mediação social em crianças que são consideradas normais, da mesma forma que em algumas crianças com deficiência intelectual. Para que elas possam superar suas dificuldades é necessário criar oportunidades de superação das mesmas.

4 ADAPTAÇÕES CURRICULARES

A aprendizagem escolar está vinculada ao currículo, organizado para orientar os diferentes níveis de ensino e as ações do corpo docente. O conceito de currículo é difícil de estabelecer, pois vai além da programação total ou parcial de um curso ou de uma matéria a ser ensinada pela escola.

Segundo a proposta curricular:

O currículo, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos (JUARA, 2013, p. 1).

O conceito de currículo escolar possui diversos ângulos envolvidos. Ele é central para a escola e está diretamente ligado à própria identidade da instituição escolar, à sua organização, funcionamento e ao papel que exerce – ou deveria exercer – a partir das expectativas da sociedade e da cultura onde está inserido.

Sendo construído a partir do projeto pedagógico da escola, viabilizando a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Podendo ainda ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar.

A deficiência intelectual confronta a principal função da escola, que é a de produzir conhecimento, já que estes alunos apresentam uma forma diferente de lidar com o conhecimento. O aluno com deficiência intelectual apresenta dificuldade em

construir conhecimento e de demonstrar sua capacidade cognitiva em escolas que apresentam um modelo conservador.

Segundo Batista (2006), escolas com modelos conservadores são responsáveis por acentuar a deficiência aumentando a inibição, reforçar os sintomas existentes e agravar a situação de alunos com deficiência intelectual.

Na concepção inclusiva torna-se necessário rever esta concepção, pois segundo Batista (2006, p. 13):

A adaptação ao conteúdo escolas é realizada pelo próprio aluno e testemunha sua emancipação intelectual. Essa emancipação é consequência do processo de auto-regulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece.

Aprender é uma ação humana criativa, individual heterogênea e regulada pela própria criança no momento da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou menos privilegiada. É importante lembrar que são as diferentes ideias e diferentes níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar ampliando o conhecimento de mundo de alunos e professores,

Levando em conta que ensinar é um ato coletivo, ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola precisa recriar suas práticas, mudando suas concepções sobre o seu papel, reconhecendo e valorizando as diferenças.

No ensino de alunos com deficiência intelectual é necessário que as práticas escolares permitam a ele aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades.

Segundo as Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL 2003, p. 34), deste modo as adequações no currículo devem levar em conta o planejamento pedagógico e as ações docentes definindo critérios como: O que o aluno deve aprender; Como e quando aprender; Que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; Como e quando avaliar o aluno.

Estas adaptações devem ir além do currículo para que através de um ambiente rico de oportunidades educacionais estes alunos possam participar integralmente das atividades. É necessário que a equipe educacional e dos

professores estejam preparados, que exista apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários.

Manjón (1995, p. 89), especifica alguns aspectos desses tipos de adequação. Ressaltando que são importantes como medidas preventivas que possibilitem ao aluno aprender os conteúdos curriculares de forma ajustada às suas condições individuais, o que possibilitará que o mesmo prossiga na sua carreira escolar, evitando-se seu afastamento da escola regular.

As Adequações Não Significativas do Currículo são organizativas e têm um caráter facilitador neste processo de ensino-aprendizagem e dizem respeito:

Ao tipo de agrupamento de alunos para a realização das atividades de ensino-aprendizagem;
À organização didática da aula;
À organização dos períodos definidos para o desenvolvimento das atividades previstas (BRASIL, 2003 p. 36-37).

As adequações relativas aos objetivos e conteúdos dizem respeito:

À priorização de áreas ou unidades de conteúdos;
À priorização de objetivos;
À sequência pormenorizada de conteúdos que requeiram processos gradativos de menos à maior complexidades de tarefas;
Ao reforço da aprendizagem e à retomada de determinados conteúdos para garantir o seu domínio e a sua consolidação;
À eliminação de conteúdos menos relevantes, secundários (BRASIL, 2003, p. 37).

As adequações avaliativas dizem respeito:

À seleção das técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno. Propõem modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos de avaliação, a sua linguagem, de um modo diferente dos demais alunos de modo que atenda às peculiaridades dos que apresentam necessidades especiais (BRASIL, 2003, p. 37).

As adequações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem referem-se ao como ensinar os componentes curriculares e dizem respeito:

À alteração nos métodos definidos para o ensino dos conteúdos curriculares;
À seleção de método mais acessível para o aluno;

À introdução de atividades complementares que requeiram habilidades diferentes ou a fixação e consolidação de conhecimentos já ministrados;
À introdução de atividades prévias que preparam o aluno para novas aprendizagens;
À introdução de atividades alternativas além das planejadas para a turma, enquanto os demais colegas realizam outras atividades;
À alteração do nível de abstração de uma atividade oferecendo recursos de apoio, sejam visuais, auditivos, gráficos, materiais manipulativos etc.;
À alteração do nível de complexidade das atividades por meio de recursos;
À alteração na seleção de materiais e adaptação de materiais (BRASIL, 2003, p. 37-38).

E ainda as adequações na temporalidade dizem respeito: à alteração no tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdos e ao período para alcançar determinados objetivos. (BRASIL, 2003, p. 37):

Em muitas situações serão necessárias a adoção de adequações significativas do currículo visando atender as necessidades dos alunos, quando as mesmas forem mais acentuadas e não solucionáveis com medidas menos significativas. Estas estratégias são necessárias quando os alunos apresentam dificuldades para aprender, como resultado, entre outros fatores:

Da defasagem entre a sua competência e a de seus colegas;
Da discrepância entre as suas necessidades e as demandas das atividades e expectativas escolares;
Da crescente complexidade das atividades que vai se ampliando, na medida do avanço na escolarização (BRASIL, 2003, p. 37).

Essas adaptações devem ter como objetivo a busca por soluções para as necessidades do aluno e, não o fracasso na viabilização do processo de ensino-aprendizagem. Essas adaptações não devem ser interpretadas como redução da qualidade do ensino, pois em alguns casos elas podem ser as únicas alternativas como forma de evitar a exclusão de alunos que apresentam necessidades especiais acentuadas.

As Adequações Curriculares Significativas são formadas pelos elementos curriculares modalidades adaptativas: Objetivos; Conteúdos; Metodologia e organização didática; Avaliação; Temporalidade (MANJÓN, 1995, p. 89).

As adequações relativas aos objetivos sugerem decisões que modificam de forma significativa o planejamento quanto aos objetivos definidos. Adotam uma ou mais das alternativas a seguir:

Eliminação de objetivos básicos – quando extrapolam as condições do aluno para atingi-lo, temporária ou permanentemente;
Introdução de objetivos específicos alternativos;
Introdução de objetivos específicos complementares (BRASIL, 2003, p. 39).

As adequações relativas aos conteúdos referem-se aos conteúdos básicos e essenciais do currículo e precisam de uma avaliação baseada em critérios para serem adotadas.

As adequações relativas à metodologia tornam-se significativas quando provocam uma modificação no planejamento e da atuação docente. De modo geral dizem respeito:

À introdução de métodos muito específicos para atender às necessidades particulares do aluno;
As alterações nos procedimentos didáticos usualmente adotados pelo professor;
À organização significativamente diferenciada da sala de aula para atender às necessidades específicas do aluno (BRASIL, 2003, p. 40).

Ao adotar alterações nos objetivos e metodologias que foram acrescentados ou eliminados será necessário realizar as adequações significativas na avaliação. Ao respeitar estas alterações será possível influenciar os resultados que levam, ou não, à promoção do aluno. Isto é necessário para evitar a cobrança de conteúdos e habilidades que estão além das atuais possibilidades de aprendizagem do aluno.

Em algumas situações torna-se necessário reajustar o tempo de desenvolvimento das atividades para que o aluno adquira conhecimentos e habilidades que estão ao alcance dele, mas que precisam respeitar o ritmo próprio e o desenvolvimento para novas aprendizagens. Esses ajustes temporais referem-se às adequações significativas na temporalidade. A partir de uma avaliação criteriosa do aluno e do contexto escolar e familiar pode-se optar por um prolongamento do tempo de escolarização do aluno, sua retenção. Porém esta retenção não se caracteriza como reprovação, mas um parcelamento e sequenciação de objetivos e conteúdos que precisam de um tempo maior para que a aprendizagem do aluno ocorra.

Segundo Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2003), existem três níveis a serem considerados antes de realizar estas adequações no âmbito do projeto pedagógico e do currículo.

Estas adequações curriculares devem ter como objetivo ampliar o conhecimento do aluno.

Ainda de acordo com Brasil (2003), no caso de alunos com deficiência intelectual é importante que os ambientes de aula favoreçam a aprendizagem, tais como: atelier, cantinhos, oficinas, entre outras; além do desenvolvimento de algumas habilidades adaptativas sociais, de comunicação, de cuidado pessoal e autonomia.

5 METODOLOGIA: caminho percorrido e as descobertas

Este estudo de caso iniciou com uma pesquisa bibliográfica apoiada em teses, artigos, dissertações e resoluções para verificar o estado da arte referente ao estudo. A bibliografia é importante, segundo Manzo (1973), porque “oferece meios para definir, resolver, não só os problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se caracterizaram suficientemente”, além de permitir ao pesquisador “o reforço paralelo de suas pesquisas ou manipulações de suas informações” (TRUJILLO, 1974).

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, visou conhecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual em escolas do campo do município de Juara. Os sujeitos dessa pesquisa foram a secretária de educação do município de Juara, os diretores das escolas e três professores.

A escolha da secretária de educação e diretores como sujeitos de pesquisa se baseia no contexto de a educação inclusiva ser uma política educacional, por isso era importante verificar o que os gestores entendem por educação inclusiva e quais ações estão realizando para tornarem as escolas inclusivas. Os professores foram escolhidos pelo critério de já terem atuado no acompanhamento de alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em salas regulares.

Segundo Araújo e Oliveira (1997), a pesquisa qualitativa se preocupa com a descrição e interpretação dos fenômenos sociais estudados e não quantificáveis, possibilita conhecer diferentes olhares dos envolvidos no problema investigado. Foi escolhida para direcionar o presente trabalho por ser coerente aos objetivos propostos. Segundo Minayo (1996), toda investigação se inicia por um problema,

uma questão. Com uma dúvida ou com uma pergunta, articulada a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais.

Os instrumentos a serem utilizados para a coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas e gravadas com professores das escolas do campo que trabalham ou já trabalharam com alunos com algum tipo de deficiência, além de uma análise das metodologias de ensino utilizadas por esses professores.

Como técnica de coleta de dados, a entrevista oferece vantagens. A entrevista possibilita maior flexibilidade, pois permite repetir ou esclarecer perguntas, reformular, esclarecer algumas dúvidas, como garantia de estar sendo bem compreendido.

Para iniciar a pesquisa entramos em contato com o diretor de uma das escolas do campo do município de Juara. Para saber como se dá o processo de inclusão nas escolas é necessário verificar o que o corpo docente e gestores compreendem por educação inclusiva.

Quando questionados sobre o que entendem por educação inclusiva:

Diretor 1: Desde que a Educação Inclusiva surgiu eu entendo que é quando a gente se prepara para receber essas crianças de inclusão, de necessidades especiais dentro da escola.

Professora 1: Eu entendo que o próprio nome já diz. "Educação Inclusiva", porque visa incluir a criança e não estar excluindo ela. Que as vezes acontece de estar sendo só mais um número. Mas sim estar adaptando ela ou você se adaptar para incluir ela. Oferecer possibilidades para que ela também seja educada.

Professora 2: Educação Inclusiva é receber todas as pessoas que tem dificuldade de acesso na sociedade.

Professora 3: É uma educação que inclua as crianças no ensino e que o professor tem que estar preparado.

Os professores compreendem que a Educação Inclusiva vai além de introduzir esses alunos na sala de aula regular. Faz-se necessário possibilitar o acesso desses alunos ao conhecimento.

A escola observada possui uma sala de recurso e multimeio para que atenda as crianças aproximadamente há seis anos. Conforme relato do diretor da escola, a mesma tornou-se uma escola inclusiva porque atendem alunos de inclusão. E as crianças aceitam com uma facilidade muito grande no meio do que elas vivem hoje. Como pode ser observado na hora do recreio ou da educação física em que não percebe-se rejeição ou exclusão desses alunos.

Para que as escolas tornem-se inclusivas é necessário que haja orientação e suporte pedagógico para que os professores possam desempenhar um bom trabalho. Mas segundo o diretor da escola:

Se a gente colocar em porcentagem, diríamos que atende a escola sim, mas 30%. O que merecia, a gente precisa de 100%, para ter um apoio legal. Mas ainda precisa melhorar enquanto Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC.

Em relação a oferta de formação continuada ao professores para estudar as especificidades dos alunos da educação especial:

Diretor 1: Realmente, como está dentro da lei, e o professor é amparado por lei que o professor precisa ter esse apoio, tanto pedagógico e até financeiro para atender a demanda que hoje nós temos, mas ainda se deixa a desejar. Hoje nós não temos um apoio da SMEC, mas já teve apoio do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação Básica - CEFAPRO. Até os professores aqui já participaram de alguns cursos para estarem se aperfeiçoando.

De acordo com as políticas públicas sobre a Educação Inclusiva é necessário a existência de sala de recurso para que os alunos possam ser acompanhados no contra turno. O diretor informou que:

Temos a sala de recurso. Hoje nós temos 6 crianças com laudo e atendemos também crianças com necessidade e com dificuldade de aprendizagem. É uma estrutura que hoje tem notebook, vários tipos de materiais pedagógicos, lúdicos que eles podem estar manuseando, temos os quadros que não são mais de giz, ar condicionado, então é uma salinha bem aconchegante para eles.

A escola atende de 14 a 17 alunos que frequentam a sala de recursos e multimeio. Na escola tem dois casos que recebem mais atenção. Uma aluna que tem Síndrome de Down e um aluno com deficiência intelectual.

O aluno com deficiência intelectual é o que apresenta maiores dificuldades na escola, pois ele necessita de ajuda para se locomover. Para ir ao banheiro e em outros momentos, como a hora do lanche, por exemplo, ele não consegue, precisando até da Técnica em Desenvolvimento Infantil - TDI para auxiliá-lo.

Além das barreiras físicas, as escolas do campo também apresentam dificuldades na busca por profissionais para atender as necessidades educacionais dos alunos de inclusão.

Sobre as necessidades da escola e dos professores para melhorar o processo de inclusão:

Diretor 1: Diríamos que precisamos melhorar bastante ainda, uns 60% para podermos ter uma escola de inclusão, que atenda às necessidades. E os professores também, um apoio pedagógico que realmente venha a calhar com as necessidades da escola. Porém a SMEC fala muito em inclusão e ainda está deixando a desejar. Acredito que vai melhorar. Se Deus quiser daqui mais um ano. Pelas propostas que nós temos do governo na lei, tem que melhorar.

A escola já realizou algumas adequações na estrutura visando a inclusão destes alunos. Vale destacar que:

Diretor 1: Grande maioria das coisas que a escola hoje já tem, como a sala de recursos e de informática, diria que 80% é com recursos que nós temos da comunidade, da escola e parcerias também com a Prefeitura e SMEC. E as demais são com rifas que a gente faz com as crianças, ação entre amigos, para que a gente possa resolver esses probleminhas.

Ao observar o quadro docente da escola, nota-se que os professores são formados por área e pedagogos. As 3 professoras entrevistadas para a pesquisa, todas possuem pedagogia, uma com pós graduação em gestão escolar e outra com pós graduação interdisciplinar.

Sobre a oferta disciplinas específicas sobre educação inclusiva nos cursos de formação das professoras entrevistadas disseram:

Professora 1: Ofereceu um fascículo que o nome dele era Educação Inclusiva. Também ofertou um com o nome de Libras. E foram as disciplinas que eu mais gostei

Professora 2: Não. Não tive nenhuma formação específica em Educação Inclusiva.

Professora 3: Na época não.

Embora a formação inicial destes professores não oferecesse disciplinas específicas sobre a educação inclusiva, observa-se a preocupação destas profissionais na busca de uma educação de qualidade, pois estas buscam formação por conta própria.

Professora 2: Ano passado tive uma formação em Libras. E um cursinho para trabalhar na sala de recursos. Ambos ofertados pelo CEFAPRO.
Professora 3: Tenho curso de Libras que foi ofertado pelo CEFAPRO. Por ser escola municipal a SMEC passa alguns matérias sobre o tema de vez em quando, mas nunca realizou formações sobre o tema.

A escolha destas professoras se deu pelas experiências anteriores. Pois as já trabalharam com alunos de inclusão, como se evidencia nos relatos:

Professora 2: Sim. Inclusive com meu filho que tem agenesia do corpo caloso, conhecida como Síndrome Dange Walker, que causa dificuldade de coordenação motora e deficiência intelectual já trabalhei com ele na sala de aula regular e na sala de recursos. Na escola tem uma aluna com Down e teve outras crianças com deficiência intelectual.
Professora 3: Desde o pré trabalhei com um aluno que tem agenesia do corpo caloso, conhecida como Síndrome Dange Walker, que causa dificuldade de coordenação motora e deficiência intelectual.

Embora as políticas públicas garantam o direito a adequações curriculares e metodologias próprias o que nota-se que os professores não têm apoio externo para essas adequações.

Quanto às metodologias de ensino utilizadas para potencializar o processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência intelectual:

Professora 1: Eu procurava dar conteúdos de acordo com a realidade dele, ou dela, no caso. Eu dava uma atividade mais fácil, mas não deixava de dar a mesma que os outros alunos faziam para não a excluir. Mas eu fazia de acordo com a realidade dela, a capacidade dela. Eu respeitava o limite dela.
Professora 2: Com essas crianças a melhor forma de se trabalhar é na forma prática, com jogos e atividades lúdicas mostrando a realidade.
Professora 3: Preparando material. Material pedagógico, trazer as crianças, ser bem dedicado, ter ainda mais atenção do que com as outras crianças. Tudo muito especial mesmo. Até para a gente que está em sala de aula multisseriada é complicado.

Esta falta de apoio aos professores reflete no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual. Suas maiores dificuldades dizem respeito à:

Professora 1: Acredito eu, que é a falta de capacitação de nós professores. E por ser do campo também. Porque é mais difícil para fazer uma especialização. E também está vindo material de acordo com a realidade dessas crianças. Aqui mesmo na nossa sala de recursos veio bastante material bom.
Professora 2: A maior dificuldade que tenho enfrentado para trabalhar com os alunos com deficiência na sala de recursos é porque aqui na escola do

campo devido a ser pequeno o números de crianças não atende apenas as com deficiência na sala de recursos, também outras crianças que tem dificuldade de aprendizagem sem serem deficientes. Por isso não atendo apenas as crianças com deficiência, mas outras também.

Professora 3: A dificuldade é que não tem ajuda. Ponha lá na escola, fecham as portas e você tem que dar conta. Depois eles querem um ensino de qualidade, mas não sabe que tipo de qualidade é essa. Por que qual apoio eles dão para nós educadores? Teve criança, aqui mesmo, que eu peguei no pré 1 e pré 2, no 1º, 2º e 3º ano e agora está com os demais professores no 4º ou 5º ano que só vai indo. Porque a criança não reprova. E o que acontece com essa criança? Só está mesmo se adaptando ao ambiente.

Em relação à oferta de cursos ou formação sobre Educação Inclusiva pela equipe da SMEC ou da própria escola:

Professora 1: Que eu fiquei sabendo, só o curso de Libras que teve o ano passado, realizado pelo CEFAPRO. Não sei de nenhuma outra formação não.

Professora 2: Já tive algumas formações para trabalhar na sala de recursos e multimeio. Uma pelo CEFAPRO, um cursinho para sala de recurso ofertado pela SMEC e também buscando formação por conta própria.

Professora 3: Participei do curso de Libras, ofertado pelo CEFAPRO no ano de 2014, mas a SMEC não tem ofertado cursos sobre o tema.

Mesmo sem apoio e sem formação específica na área de educação inclusiva as professoras entrevistadas tentam incluir estes educandos da melhor forma possível, despertando na turma o respeito e a interação ente todos.

Ainda assim surgem questionamentos dos outros educandos diante a inclusão de alunos com deficiência intelectual nas classes regulares:

Professora 1: Por você passar as vezes um conteúdo mais fácil, eles questionam “Por que não passa para nós?”, “Ah, eu também quero ir na sala de recurso!”, porque lá tem uns brinquedos diferentes, brinquedos pedagógicos. E também tem alguns que as vezes não entendem no caso que tem aluno que conforme a mobilidade dele, tem criança que não respeita. Acontece isso.

Professora 2: Existem crianças que ainda não estão preparadas para se relacionar com essas crianças. Então tem que estar orientando. E existe sim, ainda exclusão com relação a essas crianças que são especiais.

Professora 3: Eu vejo assim, que parece que alguns deles não querem aceitar. Muitas vezes eu sinto isso. Mas eu faço com que as crianças se incluam junto também. Porque não pelo fato de eu babar e meu coleguinha não babar que ele não possa ajudar a limpar a babinha. Vou conversar, explicar. É tão bom quando a criança livre de deficiência, então porque não vamos ajudar e incluir as que são? Temos que ajudar. Eles estão aí para serem ajudados. E nós educadores temos que ajudar a inclusão deles, fazendo o melhor que a gente pode.

Após as observações na escola e entrevistas com diretor e professores seriam realizadas entrevistas com a secretária de educação do município, a diretora das escolas do campo e a coordenadora das escolas do campo. De acordo com a metodologia proposta seriam realizadas entrevistas gravadas, mas as mesmas recusaram-se a dar entrevistas gravadas, aceitando responder ao questionário por escrito. Embora o questionário fosse individual, as perguntas foram respondidas pelas três juntas.

Em relação à compreensão do que seria educação inclusiva:

A educação inclusiva é aquela que garante o respeito a diversidade na educação em Direitos Humanos transformando a escola em um espaço para todos.

A rede municipal de ensino adota uma política de educação inclusiva amparada nas legislações vigentes, garantindo o acesso e permanência em salas regulares e atendimento com atividades diferenciadas em salas de recursos.

Segundo as políticas públicas as secretarias de educação devem orientar e acompanhar o processo de inclusão de alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas municipais para isso devem contar com uma equipe multiprofissional para orientar escola, professores e pais. Porém isso não tem ocorrido no município de Juara:

A secretaria municipal não tem uma equipe multiprofissional e os alunos são atendidos pelos profissionais especializados do PAM (Posto de Atendimento Municipal) e encaminhamentos realizados pela Secretaria de Assistência Social.

A SMEC tem enfrentado dificuldades para efetivar a política de educação inclusiva devido a falta de profissionais especializados para atender as especificidades.

Para melhorar a qualidade da educação ofertada existem necessidades primordiais que poderiam ser tomadas para diminuir essas dificuldades como a composição da equipe multiprofissional e cursos de capacitação para os professores.

A última questão teve como objetivo principal saber se as professoras que responderam o questionário consideravam a escola onde atuam, uma escola inclusiva e o porquê de pensarem assim. Dentre as respostas:

Professora 1: Eu considero. Mas faltando a capacitação dos professores. Como por exemplo, eu hoje perguntei para a mãe do aluno que também é professora aqui “O que eu passo para o seu filho?”. Eu que tenho que ir atrás e pesquisar. Porque vem de surpresa. Então eu posso amanhã receber um aluno cego, mudo ou surdo e como eu vou reagir, pois estou despreparada para isso.

Professora 2: Ela está no processo de inclusão. Ainda não é exatamente inclusiva. Porque está se adaptando ainda. Recebendo crianças com deficiência, com dificuldades e está no processo de aprendizado, de conscientização.

Professora 3: Esta escola? Ela está se adaptando aos poucos. Ela tem banheiro acessível, tem poucas escadas com rampas e em questão de outras escolas que vejo até na cidade ela está até mais inclusiva. Porque tem a sala de recursos e agora com o Mais Educação vai melhorar mais. Eu vejo que está melhorando.

6 PARA NÃO CONCLUIR

Ao abordar a inclusão de alunos com deficiência intelectual em escola do campo do município de Juara, tivemos como objetivo geral a análise do processo de inclusão destes alunos. Como objetivos específicos: a) perceber a concepção dos professores sobre a Educação Inclusiva; e b) identificar as dificuldades dos professores para a efetivação da inclusão dos alunos com deficiência intelectual. A pesquisa focalizou uma escola do campo do município de Juara-MT, localizada em uma comunidade a aproximadamente 30 km da sede do município. Além de entrevistas com a equipe da SMEC.

Para atingir os objetivos propostos foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, utilizando a pesquisa bibliográfica, estudo de caso e entrevistas semiestruturadas.

Analisando os dados, verificamos que ainda temos diversas ações a serem realizadas para efetivar as políticas públicas da educação inclusiva. Para que isso ocorra é necessária a atuação efetiva do governo, dos gestores, dos professores e dos pais.

De acordo com o relato dos professores, eles encontram-se sem o apoio necessário para a real inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas salas

regulares. Para transformar a escola em um espaço de inclusão é necessário que todos os sujeitos envolvidos no processo assumam suas responsabilidades.

Ao falarmos em políticas públicas de inclusão, devemos ressaltar a importância das adequações curriculares que irão refletir na atuação do corpo docente. Antes de tudo não basta incluir esses alunos em salas regulares, é necessário romper o preconceito de que os alunos com deficiência intelectual não aprendem, bem como possibilitar formação continuada aos professores para que se preparem para receber alunos de inclusão.

A falta de apoio aos professores aparece como principal dificuldade na escola observada, como fica evidente no relato de uma das professoras entrevistadas:

A dificuldade é que não tem ajuda. Ponha lá na escola, fecham as portas e você tem que dar conta. Depois eles querem um ensino de qualidade, mas não sabe que tipo de qualidade é essa. Por que qual apoio eles dão para nós educadores? Teve criança, aqui mesmo, que eu peguei no pré 1 e pré 2, no 1º, 2º e 3º ano e agora está com os demais professores no 4º ou 5º ano que só vai indo. Porque a criança não reprova. E o que acontece com essa criança? Só está mesmo se adaptando ao ambiente.

Esse depoimento reforça a necessidade de acompanhamento pedagógico efetivo nas escolas do campo. É preciso que ocorram avanços significativos na inserção de disciplinas específicas sobre a educação inclusiva nos cursos de formação dos professores, além da oferta de formação continuada voltada para o estudo de metodologias voltadas para a aprendizagem real destes alunos.

A inclusão dos portadores de deficiência é um processo pautado no respeito ao próximo e na aceitação das diferenças. Incluir não se restringe a colocar estes alunos nas salas regulares, mas sim a busca de novos caminhos que possibilitem a eles superarem suas dificuldades.

A lei é clara ao afirmar o direito de todos à educação e cabe às escolas traçarem caminhos que levem de fato a inclusão. Não existe uma forma única de aprender. Essas diferentes formas como cada um percebe o mundo e elabora seus conhecimentos devem ser levadas em conta pelo professor na hora de selecionar as estratégias pedagógicas para tornar o ensino mais significativo.

Ainda existe muito a se avançar a fim de que os direitos presentes na Constituição sejam assegurados quanto à educação de qualidade a todos os cidadãos independentemente de serem deficientes intelectuais ou não.

INCLUSIVE EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF FIELD SCHOOLS OF JUARA - MATO GROSSO

ABSTRACT

This paper presents search results as it is taking place the process of inclusion of students with intellectual disabilities in school field. The research was done by checking the design of the education secretary, director and Juara municipality Field school teachers on inclusive education and identifying difficulties in efetização the inclusion of these students. Data analysis in qualitative terms of references of Inclusive Education. We quote reflections Maria Teresa Egler Mantoan, Romeu Kazumi Sasaki, Alfonso Trujillo Ferrari, Peter Mitler among others. It was concluded that there is much to be done to effect the inclusion ensuring the rights enshrined in the Constitution regarding the quality of education.

Keywords: Inclusion. Curriculum. Intellectual Disabilities.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção; D'ANTINO, Maria Eloisa Fama. Deficiência Mental. In: **Deficiência mental. Deficiência física**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância, 1998.

ARAÚJO, Aneide O; OLIVEIRA, Marcelle. **Tipos de pesquisa**. Trabalho de conclusão da disciplina Metodologia de Pesquisa Aplicada a Contabilidade - Departamento de Controladoria e Contabilidade da USP. São Paulo, 1997.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação Inclusiva**: atendimento educacional especializado para deficiência mental. 2.ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 8 de out. de 2001. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria

Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2004.

JANNUZZI, G. de M. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões. **Revista GIS**, Rio de Janeiro, Out. 2004. Seção Artigos. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/jannuzzi/jannuzzi2.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

JUARA. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal do Campo Santo Antônio. Juara, 2013.

KAPLAN, Haroldo; SADOCK, Benjamin James; GREBB, Jack. **Compêndio de Psiquiatria**: ciências do comportamento e psiquiatria clínica. 7. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MANJÓN, D. G.; GIL, J. R.; GARRIDO, A. A. **Adaptaciones curriculares** – guia para su elaboración. Granada-Espanha: Aljibe, 1995. Colección: Educación para la diversidad.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Todas as crianças são bem vindas as escolas**. (2011). Campinas – SP. Disponível em: <<http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html>>. Acesso em: 27 abr. 2012.

MANZO, Abelardo J. **Manual para la preparación de monografias**: uma guia para presentar informes y tesis. 2. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1973.

MENDES, Eniceia Gonçalves. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. Disponível em: <http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=2&id=1587&listaDetalhes%5B%5D=1587&processar=Processar>. Acesso em: 15 ago. 2015.

MITLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997..

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão Escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TRUJILLO FERREIRA, Alfonso. **Metodologias da Ciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

Correspondência:

Messias Batista dos Santos Lopes. Graduado no Curso de Pedagogia para Educadores do Campo pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Escola Municipal Presidente Costa e Silva/MT. Email messiasbslopes@gmail.com.

Alceu Zoia. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Universitário de Sinop, Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL), Curso de Pedagogia, Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: alceuzoia@hotmail.com

Recebido em: 05 de julho de 2016.

Aprovado em: 04 de novembro de 2016.