

**ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM AUTISMO EM UM MUNICÍPIO DE MATO
GROSSO: COM A PALAVRA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

Lucas Luiz Nogueira Santos¹, Marcelo Franco Leão², Francisca Melo Agapito³

RESUMO

Este estudo teve como objetivo descrever como está ocorrendo o atendimento a estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) em escolas públicas de Barra do Bugres/MT e identificar as concepções dos profissionais da Educação sobre o direito subjetivo das pessoas que sofrem desse transtorno neurológico. Trata-se de uma pesquisa de campo, descritiva e exploratória, de abordagem qualitativa, realizada em 2014, a qual envolveu escolas estaduais de ensino comum, APAE e Assessoria Pedagogia desse município. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e foram analisados pela metodologia da análise de conteúdo, cujas categorias pré-estabelecidas foram: ciência dos casos existentes, disponibilidade de profissionais habilitados, capacitação dos profissionais da educação para desenvolverem o atendimento, forma com que ocorre esse atendimento em sala de aula e busca por parcerias. Constatou-se que apenas uma criança com o transtorno está frequentando a escola comum no município. Todas as escolas possuem psicopedagogos, porém são poucos os profissionais da Educação que receberam formação específica para desempenhar o atendimento ao estudante com TEA. É notório o esforço por parte da escola em receber o estudante com espectro autista, mesmo sem estar devidamente capacitada e adequada para tornar esse atendimento possível. A escola comum também busca apoio na APAE, porém falta o apoio do Estado que se omite de sua responsabilidade quanto à

¹ Universidade do Estado de Mato Grosso. Graduado em Matemática pela UNEMAT. Professor de Matemática da SEDUC/MT. E-mail: lucas.l.nogueira@hotmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduado em Química (UNISC) e em Física (UNEMAT). Pós-graduado em Orientação Educacional (Dom Alberto) e em Relações Raciais na Educação e na Sociedade Brasileira (UFMT). Mestre em Ensino (UNIVATES). Doutorando em Educação em Ciências (UFRGS). Professor do IFMT Campus Confresa. E-mail: marcelo.leao@cfs.ifmt.edu.br

³ Universidade Federal do Maranhão. Graduada em Pedagogia (UDESC). Pós-graduada em Libras (FAPAF) e em Metodologia do Ensino Superior (UEMA). Mestra e doutoranda em Ensino (UNIVATES). Professora da UFMA. E-mail: franciscaagapito@gmail.com

inclusão, pois não basta conter o termo escrito nas Políticas educacionais mas, sim, implementá-las. Logo, é preciso avançar nessa discussão para que ocorra uma educação de qualidade em uma escola que seja inclusiva, efetivamente todos caibam.

Palavras-chave: Autismo. Transtorno. Educação Especial. Educação inclusiva.

CARE OF STUDENTS WITH AUTISM IN A MUNICIPALITY OF MATO GROSSO: WITH THE WORD THE PROFESSIONALS OF EDUCATION

ABSTRACT

This study aimed to describe how the care of students with autistic spectrum disorder (ASD) in public schools in Barra do Bugres/MT and to identify the conceptions of education professionals about the subjective right of people suffering from this neurological disorder is being carried out. It is a field research, descriptive and exploratory, with a qualitative approach, carried out in 2014, involving state schools of common education, APAE and Pedagogy Advisory of this municipality. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed by the content analysis methodology, whose pre-established categories were: science of existing cases, availability of qualified professionals, training of education professionals to develop care, with which this kind of attendance occurs in the classroom and search for partnerships. It was found that only one child with the disorder is attending the common school in the municipality. All schools have psychopedagogues, but few education professionals have received specific training to perform care for the student with ASD. Notable is the effort by the school to receive the student with autism spectrum, even without being properly trained and adequate to make this service possible. The common school also seeks support in the APAE, but it lacks the support of the state that omits its responsibility for inclusion, since it is not enough to contain the term written in the educational policies, but rather to implement them. Therefore, it is necessary to move forward in this discussion so that quality education takes place in a school that is inclusive, where everyone fits.

Keywords: Autism, Disorder, Special Education, Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre a inclusão de crianças que necessitam de atendimento especial (deficientes, com síndromes, com transtornos diversos) nas escolas comuns é possível perceber consideráveis avanços para sua efetivação no decorrer dos últimos anos. Esses aspectos contribuíram positivamente para a universalização do acesso e permanência de todas as pessoas na escola, porém, é necessário que as discussões e as conquistas avancem ainda mais.

No Brasil, tais discussões só ganharam espaço a partir do século XX, ocasião essa em que a criança com deficiência, transtornos, entre outros, a qual necessita de atendimento educacional começou a ter visibilidade na educação. Conforme Carvalho (2011), a escola inclusiva deveria ser implantada no Brasil a partir da Declaração de Salamanca, firmada em 1994, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que foi realizada na Espanha.

Não se pode negar que um grande passo para a inclusão já foi dado, quando da criação de instituições onde essas crianças poderiam estudar e se desenvolver sem bloqueios, além de receberem um atendimento direcionado por uma equipe multiprofissional que tem condições de atender suas necessidades e especificidades.

Porém, as Políticas e discussões sobre a inclusão escolar são mais amplas e partem do princípio de que incluir todas as crianças em um mesmo ambiente educacional é fundamental para o desenvolvimento das pessoas e não o seu isolamento e segregação como ocorrido em diversos momentos da história. Corroborando este pensamento, Kupfer e Colli (2005, p. 12) afirmam que a “inclusão escolar está além do direito e do cumprimento da lei que ordena que todas as crianças estejam na escola”.

Em relação à inclusão de crianças com TEA, na escola comum, fica evidente que não se trata de algo simples, pois envolve superar as barreiras existentes do mundo que esta tem em si. Mesmo assim, vale a pena todo o esforço, pois a convivência com o outro pode auxiliar no desenvolvimento de socialização necessária para toda criança.

Após a Ciência provar que transtorno de espectro autista é um transtorno neurológico que interfere diretamente no desenvolvimento cognitivo da pessoa, restou

aos pais das crianças que sofrem do problema, buscarem o amparo legal para que seus filhos recebam educação de qualidade e que supra suas necessidades de atendimento especializado. Outro aspecto a ser considerado é que na escola, segundo Coll, Marchesi e Palacios (2004), o professor poderá contribuir com a criança com o transtorno acima destacado, pois desempenhará um papel importante desde as primeiras fases da vida escolar; assim, a criança será capaz de criar laços afetivos e isto poderá influenciar positivamente no desenvolvimento dessa criança enquanto ser humano que necessita do convívio social.

Com fase no exposto, este estudo foi desenvolvido com o objetivo de tomar conhecimento e assim descrever como está ocorrendo o atendimento à estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) em escolas públicas de Barra do Bugres/MT, assim como identificar as concepções dos profissionais da educação sobre o direito subjetivo das pessoas que sofrem desse transtorno neurológico a uma educação inclusiva e de qualidade, que requer, inclusive, políticas públicas efetivas, formação adequada aos profissionais, além do planejamento e gerenciamento escolar.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Para muitos autores inclusão, como termo psico-pedagógico, vem de incluir parte do gênero de socializar todos os membros de um grupo em que todos possam desfrutar de algo de maneira igual sem diferenciar ninguém. No âmbito educacional, inclusão escolar seria reunir todos os estudantes, que necessitem ou não de um atendimento especializado, em um mesmo ambiente, sem diferenciar classe ou separar indivíduos, pois a socialização se consolida pela convivência com o outro, o que é proporcionado pela escola. Segundo Kupfer e Colli (2005), inclusão escolar parte dos princípios de questões políticas e desigualdades sociais, onde pobres, negros ou qualquer outro tipo de preconceito seja incluído à vida dita escolar.

Na visão de Silva (2012), incluir é reconhecer e aceitar a diversidade existente dando garantias para que a todos os sujeitos sejam oportunizadas condições de acesso, equiparação de oportunidades, seja na escola seja em outro ambiente social, independentemente das especificidades destes.

Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva preconiza que sejam dadas as devidas oportunidades para que todas as pessoas com deficiência, síndromes ou transtornos adentrem no campo e de igual modo que permaneçam nesses espaços, com a preocupação de reestruturar a sociedade, de modo que esta contemple a participação plena de todos.

Mesmo com o amparo de leis para que haja a inclusão, o preconceito e o descaso ainda são grandes. É uma triste realidade que, como quaisquer outros, por terem necessidades específicas, tenham que esperar pesquisadores e estudiosos ditarem quem pode ou não se beneficiar da educação comum, enquanto outros estudantes estão tendo acesso livre e sem restrição alguma, só por não possuírem rótulos que os denominem diferentes por suas necessidades. Os estudiosos Stainback e Stainback (1999, p. 65) afirmam: “Quando uma escola inclui todos os estudantes, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade [...]”.

Já para Mantoan (2003, p. 10):

As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a serem pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares [...] escolas que não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidades de aprender, frequentando uma mesma e única turma.

Corroborando o pensamento de Mantoan (2003), Stainback e Stainback (1999) defendem que a inclusão escolar não está somente em estudantes receberem atendimento de professores especializados ou por algum outro profissional. Mas, dos professores atualizarem suas habilidades com o atendimento desses estudantes.

A escola também precisa estar preparada para que a inclusão aconteça a formação de professores e o ambiente educativo são base estrutural para que haja inclusão, ao invés de exclusão. Pois só se inclui aquele que já foi excluído; portanto, é necessário rever atitudes escolares que não atendam aos requisitos de inclusão.

Nas palavras de Mantoan (2003, p. 12):

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno, diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.

Nesse sentido, segundo Carvalho (2011), a escola precisa evoluir para se livrar desses paradigmas de “diferenças”, e tratar todos iguais, pois há muito tempo com grandes estudos, e essas diferenças deixaram de serem vistas apenas como “doenças”. Com isso partiu a ideia de que esses indivíduos poderiam ser tratados como qualquer outro dentro da escola. Lógico que algumas medidas educacionais seriam necessárias, mas de imediato o tratamento seria igual para todos, sem diferenciação.

Com fulcro nesse contexto, Aranha (2004, p. 8) afirma que

A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica. Para que uma escola se torne inclusiva há que se contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive.

Segundo MEC/SEESP (2001, p. 30), “A educação especial deve ocorrer em escolas tanto públicas quanto privadas de ensino regulares, contudo que acatem o sistema de escola inclusiva”. Nesse conceito de que as escolas apresentem estrutura pedagógica para que haja o sucesso escolar desses estudantes. Para isso o ensino comum pode estabelecer convênios com sistemas privados e públicos do modo que possam disponibilizar a garantia de um atendimento adequado.

Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC/SEESP, 2001, p. 51):

A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, como meta das políticas de educação, exige interação constante entre professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório.

Ainda referente às diretrizes supracitadas, o atendimento especial pode ser efetuado em salas especiais, desde que parta da questão em que não será isolado ao ensino comum da escola. Mas, sim, adicionada à frequência em classe comum, onde na sala especial terá atendimento adequado com especialistas e até mesmo psicólogos.

Sendo assim, Carvalho (2011) relata que, a partir de 2000, com a Lei nº 10.172 de 9 de janeiro, a inclusão escolar recebeu forte apoio para seu acontecimento, que veio traçado pelo PNE (Plano Nacional de Educação). Em seu capítulo 8 visou a questão das pessoas que necessitam atendimento especializado o recebam na educação comum. Traçava-se, então, um rumo para os próximos anos da Educação, pois seria oferta de Educação especial a ser realizada de três formas: participação nas classes comuns, sala especial e escola especial.

Ainda segundo o autor supracitado, assim como a sociedade precisa de manutenção, a escola também precisa. Quando a sociedade faz um modelo para todos, a escola deve refletir nisso. Mesmo a escola não sendo o único instrumento de transformação social, ela serve como auxílio para a formação de uma sociedade inclusiva. Esta instituição deve estar apta para que isso aconteça.

Nas palavras de Aranha (2004, p. 8):

Sabemos que as escolas públicas geralmente fazem parte de uma rede, o que, historicamente, as manteve em situação de dependência administrativa, funcional e mesmo pedagógica, limitadas na autonomia e controladas sob mandatos. No que se refere ao professor, sua liberdade de ação se restringiu, durante muito tempo, às ações internas das salas de aula.

Dito nesse contexto de aspectos legais inclusivos, então, promulgou-se o direito de cada estudante, não importando sua necessidade de atendimento, como direito subjetivo de ingressar na escola comum, e conviver com os demais, usufruindo dos mesmos direitos assegurados nas Leis e na Constituição Federal.

De acordo com as pesquisas de Carvalho (2011, p. 22):

Os movimentos sociais desencadeados mundialmente, o direito de todas as pessoas à vida, à saúde, à educação, ao trabalho e lazer, tem

garantido a igualdade de direitos e de oportunidades para todas as pessoas, dentre elas as que possuem deficiência.

A luta por igualdade de condições para acesso a diferentes direitos tem-se mostrado profícua em muitos aspectos, a exemplo as lutas dos movimentos sociais que tem buscado articulação e conseguido muitas conquistas no tocante as necessidades de diferentes grupos sociais, estando nesse processo à pessoa com TEA.

Ainda em se tratando de legislações, convém destacar ainda a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

A referida política traz a determinação de que cabe à escola comum receber o público alvo da educação especial em uma perspectiva inclusiva, e nesse contexto adentram os transtornos globais do desenvolvimento – assim o espectro autista encontra-se inserido – para que seja dada uma educação de qualidade, com todos os aparatos necessários para estes e os demais estudantes escopo da referida política.

Ainda nesse sentido, o documento mencionado define os transtornos globais do desenvolvimento explicando que

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008).

A aceção sobre os transtornos globais do desenvolvimento no corpo da Política Nacional (2008) ratifica que o público com essas peculiaridades faz parte dos objetivos educacionais. Isso exprime dizer que, legalmente, a Política especifica quem e como deve ocorrer o atendimento aos estudantes com espectro autista deixa muito claro que além de fazer parte, são necessárias as devidas condições para este permanecer no ensino comum.

Por decreto da Presidente da República, via Casa Civil no Diário oficial da União (2012), foi implantada no Brasil a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno Autista. Essa lei garantiu o apoio para aqueles que correspondiam aos padrões clínicos de transtorno no desenvolvimento neurológico. A partir disso, a pessoa que sofre com o transtorno caracterizado como espectro autista, poderia ser considerada equivalente ao deficiente.

Isso afirma o direito assegurado à Saúde, Educação, lazer e valores políticos como qualquer outro cidadão, além de estímulo, em prestar atendimento em centros públicos educacionais, e formação de profissionais especializados para atendê-los. Dessa maneira, abrem-se mais uma vez as possibilidades para viabilizar o atendimento a essas crianças na escola comum, mesmo que para isso fosse preciso firmar laços com instituições privadas, como meio de auxílio na causa.

Após a Política Nacional supracitada, a criança com autismo passou a ser vista também como uma criança que necessita de atendimento especializado pelo fato de ser considerada um transtorno mental psicomotor, e se enquadra no corpo de amparo, para questões de inclusão escolar dentro da lei implantada pela LDB, que fez com que as portas da Educação brasileira se abrissem para todos, inclusive aqueles que sofrem com o transtorno.

Nessa conjuntura, é importante compreender que, em termos educacionais, faz-se necessário que subsídios para a construção sejam oportunizados. Nesse sentido:

Se a escola prepara para a vida em sociedade – fornecendo conhecimentos de acordo com cada contexto -, e se a sociedade é composta por uma multiplicidade de indivíduos com necessidades diferentes, não há porque separar uns dos outros. Uma escola que inclua a todos, com as diferenças próprias de cada um, é a melhor maneira de tornar a sociedade mais humana (GÓMEZ; TERÁN, 2014, p. 534).

O acesso à Educação é um direito de todos. Logo, este como meio formal deve ser promovido pela escola, instituição que deve estar apta a receber todos, independentemente de suas especificidades. As crianças com TEA estão inseridas nesse contexto, portanto, devem ter assegurados nesses espaços, o acesso ao conhecimento,

socialização, comunicação, interação e valores que compõem a identidade cultural para que possam se constituir a partir de suas diferenças. Ademais, a participação em ambientes escolares poderá contribuir para o bem estar emocional, além propiciar que habilidades comunicativas e cognitivas sejam estimuladas (GÓMEZ; TERÁN, 2014).

Corroborando com o exposto até aqui Brito (2017, p. 665) enfatiza que uma “educação escolar efetivamente inclusiva, podem indicar e fundamentar alternativas para o desenvolvimento e aplicação de intervenções, que visem o desenvolvimento de potencialidades das crianças com e sem deficiências”. Essa assertiva confirma que, se houver ações pedagógicas, efetivas, consistentes em prol da criança com TEA, permitirão que haja um alargamento dos aspectos mencionados.

Referente ao conceito, Salvador (2001) diz que o termo “autismo” surgiu como meio de qualificar o isolamento e a auto concentração que algumas crianças apresentavam. Não era um rótulo, nem um nome para identificar, era apenas uma maneira de dizer que essas crianças eram especiais por algum motivo, sendo então chamado autismo.

Nas palavras de Carvalho (2011, p. 63):

O conceito de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) surge no final dos anos sessenta, quando estudiosos do assunto passam a compreender o autismo não mais como um problema mental, mas, sim, como um transtorno do desenvolvimento que é explicado e descrito a partir de um conjunto de sintomas ou comportamentos que estão atrelados a funções envolvidas no desenvolvimento humano.

Neste aspecto o autismo vai se diagnosticando como um problema mental, e suas causas apesar de muito estudada pouco se sabe ainda sua origem, sendo dito como transtorno, que seria um conjunto de sintomas.

Mais recentemente, o termo autismo passou a ser denominado por transtorno do espectro autista (TEA). Este engloba os diferentes tipos de autismo. Conforme o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5) o TEA:

[...] engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (DSM-5, 2014, p. 53).

Ainda conforme o referido manual as “manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo *espectro*” (DSM-5, 2014, p. 53). Nesse sentido, o presente estudo utilizou desse termo devido ser o mais atualizado. Ressalte-se ainda que o termo “autismo” permanecerá nas citações utilizadas nos aportes teóricos aqui enfocados, pois foi um termo amplamente utilizado no passado.

Conforme Varella (2013, p. 1):

Autismo é um transtorno global do desenvolvimento marcado por três características fundamentais:

- * Inabilidade para interagir socialmente;
- * Dificuldade no domínio da linguagem para comunicar-se ou lidar com jogos simbólicos;
- * Padrão de comportamento restritivo e repetitivo.

Carvalho (2011, p. 64) descreve as características principais do autismo:

- Prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação. Pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem. Naqueles que a possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo, ou uma linguagem idiossincrática.
- Repertório restrito de interesses e atividades.
- Interesse por rotinas e rituais não funcionais.
- Pode ser acompanhado de outras manifestações inespecíficas, por ex. Fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto agressividade).

Os estudos de Mercadante e Rosário (2009) demonstraram que, em uma família com filho com espectro autista, o risco de ter um segundo filho com o transtorno é de 1 em 20. Esse fato é preocupante, pois demonstra ser bem maior o número de pessoas que sofrem desse transtorno do que os casos declarados. Assim, essa pesquisa de gêneses aponta ser cada vez mais necessário conhecer as características desse transtorno, para que a sociedade contemporânea saiba identificar e atender esses membros que a constituem. Evidências ensejam também constatar que depressão, desordem afetiva e emocional são maiores em famílias com um membro com esse transtorno.

Segundo Schwartzman (2012 apud Varella 2013), por possuir um conjunto de sintomas não se pode diagnosticar um específico tipo de autismo. Contudo a análise daqueles que afetam em si, que irá variar não serão sintomas, mas o grau que o transtorno irá afetar cada criança, e a característica mais destacada, é falta de comunicação com os demais, sem habilidades para se relacionar até mesmo com os pais.

Varella (2013), afirma que diagnosticar uma criança com o espectro autista nem sempre é fácil, pois, apesar de serem aspectos aparentes desde bebê, como, por exemplo, quando a criança ao mamar é incapaz de olhar nos olhos da mãe sem demonstrar afeto, mesmo reconhecendo-os, nem sempre é fácil de perceber que é um aspecto do autismo, como já dito o diagnóstico de uma criança com autismo advém de um olhar clínico e especializado.

Em vista do exposto, em uma sociedade heterogênea, as mudanças sociais são necessárias, percepções acerca das diferenças necessitam ser repensadas. Nessa nova conjuntura, a criação de legislações que asseguram o direito das pessoas com deficiências, síndromes e transtornos é indubitável e a inclusão escolar para as pessoas com TEA é, sem dúvida, um aspecto salutar que deve ser considerado em prol de transformações efetivas para a efetivação da aprendizagem destes.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo configura-se como uma pesquisa de campo, cuja abordagem é qualitativa, onde se buscou dados sobre a hipótese do problema dessa pesquisa. Assim sendo, Lakatos (2005) refere-se à pesquisa de campo como aquela cujo objetivo é encontrar informações sobre um problema em questão de uma localidade específica.

Configura-se também como um estudo descritivo e exploratório, onde foi feita a descrição dos fenômenos estudados e o levantamento de informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto (SEVERINO, 2007).

O *locus* da pesquisa compreendeu o município evidenciado de Barra do Bugres/MT, cidade situada a 169 km, da capital de Mato Grosso, Cuiabá. A pesquisa ocorreu durante o segundo semestre de 2014 e envolveu escolas estaduais, Assessoria Pedagógica e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Como instrumentos para coletar de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas (GIL, 2007). Os roteiros de entrevista foram elaborados com antecedência e de acordo com as características de cada um dos três segmentos eleitos para investigação. O primeiro segmento investigado foi a Assessoria Pedagógica, cuja finalidade foi localizar as escolas que atendem crianças com autismo no município. Uma vez informada que a Escola Estadual Assembleia de Deus é a única do município que realiza este atendimento na rede pública, a diretora forneceu importantes informações quando procurada. Em um último momento, foi realizado o levantamento junto à instituição de ensino especial do município, a APAE.

Todas as entrevistas foram gravadas utilizando-se o aparelho de telefone celular. Os relatos gravados foram transcritos e posteriormente analisados. Os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando em contribuir com a pesquisa e autorizando a divulgação de tais informações.

Para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, os nomes foram substituídos pelas siglas P1 (professora 1), P2 (professora 2) e P3 (professora 3). A professora entrevistada na Assessoria Pedagógica, responsável pelo setor, foi identificada como P1. A diretora da escola estadual do município que atende o estudante com autismo, como P2. E por fim a professora da instituição de ensino (APAE) dita como P3.

A metodologia empregada para analisar os dados foi a Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2012) essa metodologia envolve um conjunto de técnicas e procedimentos para sistematizar e organizar o conteúdo das mensagens em categorias. Ainda segundo a autora, nesse processo os dados brutos são tratados de maneira a revelar o significado das palavras emitidas.

Nesse sentido, a categorização que a autora propõe requer agrupamento das informações comuns, em elementos constitutivos das mensagens são diferenciados e reagrupados segundo critérios previamente definidos. Essa categorização pode ocorrer de duas maneiras: categorias pré-estabelecidas ou emergentes (BARDIN, 2012).

A forma de categorização adotada no estudo foi a primeira, e as cinco categorias pré-estabelecidas foram: ciência dos casos existentes, disponibilidade de profissionais habilitados, capacitação dos profissionais da educação para desenvolverem o

atendimento, forma com que ocorre esse atendimento em sala de aula e busca por parcerias.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira categoria de análise pré-estabelecida refere-se a “ciência dos casos existentes”. O questionamento realizado na entrevista junto à Assessoria Pedagógica do município, sobre os casos de atendimento a crianças com o transtorno do espectro autista nas escolas locais permitiram constatar a ciência. Alguns trechos das manifestações das professoras entrevistadas foram: “Sim, existe uma escola da rede estadual no município que atende a crianças com autismo. O Estado tem o dever de garantir educação para todos” (P1).

Existem sim estudantes com autismo. Diagnosticados são apenas três. Apesar de existir mais estudantes com características do transtorno, dentro da instituição, não se pode dizer ainda se existem mais, sem diagnóstico completo, que está sendo efetuado para concluir se são mesmo de fato ou não com autismo, e assim poder entrar no quadro de mais estudantes com autismo para tratamento (P3).

Ainda foi selecionado um outro trecho que especifica o número de casos no município dos quais a Assessoria Pedagógica tem ciência: “Das oito escolas estaduais pelas quais a assessoria pedagógica é responsável, a escola Assembleia de Deus é a única que presta atendimento para apenas um estudante com autismo” (P1).

A resposta de P1 ratifica que a inserção de estudantes com TEA está ocorrendo e que o estado tem ciência de suas responsabilidades. Por outro lado, se considerarmos a informação de P3, fica evidente que nem todas as crianças diagnosticadas com o transtorno estão frequentando a escola comum.

Nessa perspectiva, um dos primeiros pontos a que se remete a Educação Inclusiva é fato, ou seja: o acesso de todos os estudantes. Logo, o direito de estar em um mesmo ambiente escolar com outros estudantes sem deficiência, conforme apregoa a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi assegurado. Convém ressaltar que, há uma tríade nesse processo, a saber, além de

acesso, participação e aprendizagem são aspectos que também devem ser contemplados nesse processo (BRASIL, 2008).

O ponto a ser destacado sobre o quantitativo de estudantes atendidos com TEA é um indício que ainda são necessárias ações para que estudantes com deficiência, transtornos e outros, possam sair da condição de segregação ou ainda exclusão e sejam incluídos no sistema educacional, com qualidade e dignidade.

Além disso, a Assessoria Pedagógica, por intermédio das respostas de P1, revelou não possuir um controle para monitorar o atendimento especializado nas escolas, o que pode ser constatado no trecho a seguir:

A assessoria não possui sistemas para monitorar a educação inclusiva em cada escola, a única forma de saber é pelo registro da escola, pois a escola própria possui um sistema de informação do estudante matriculado, dessa maneira a assessoria pode até saber qual escola, possui ou não o autismo, mas é pelo sistema da escola não da assessoria em si (P1).

É imprescindível que haja uma articulação entre os diferentes setores para que o acompanhamento aos estudantes com TEA ou deficiência seja consistente. Realizar um trabalho em conjunto é um ponto primordial para que estes sujeitos possam ter ampliadas potencialidades para seu desenvolvimento.

Sob essa ótica, percebe-se na fala de P1 que não existe um trabalho em equipe, que busque uma assistência que se estenda às necessidades que surgirem no decorrer do período letivo. Sobre esse aspecto a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu artigo 2º especifica que:

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (BRASIL, 2001).

O documento acima destacado explicita que deve haver uma rede entre o sistema de ensino para que todo o processo formativo possa ser acompanhado. Nessa

ótica, corrobora-se que se faz necessário que todos os atores envolvidos nessa sistemática estejam atuando em conjunto para atingir o objetivo maior da educação inclusiva, ou seja, a aprendizagem sem discriminação de todos estes estudantes.

Uma segunda categoria de análise pré-estabelecida foi sobre a “disponibilidade de profissionais habilitados”. Quando questionadas, durante as entrevistas, se existiam profissionais preparados para atender esses estudantes com transtorno do espectro autista, foi respondido então: “Não há nenhum professor capacitado em educação especial na rede estadual” (P1). “Sim, existe um profissional, que foi preparado para atendê-lo, que trabalha junto à professora dentro da sala, auxiliando-a” (P2). “Sim, nossa equipe possui uma equipe profissional com múltiplas formações”.

Tomando como base os trechos acima percebe-se que há uma contradição entre as informações sobre formação de docentes para atuar com o estudante com TEA, que estão em poder da Assessoria Pedagógica e o que revelou a fala da diretora. Essa ambiguidade na informação reforça que realmente não há uma articulação entre o setor responsável e a escola, como mencionando anteriormente. No caso da APAE já era de se esperar que houvesse os profissionais com as devidas competências para desempenharem esse atendimento.

Uma terceira categoria de análise foi referente à “capacitação dos profissionais da educação para desenvolverem o atendimento”. Ao serem questionadas se existiam professores capacitados para realizar esse atendimento a estudantes com espectro autista, alguns trechos das respostas foram selecionados:

“Todas as escolas possuem um psicopedagogo, mas esse profissional não seria propriamente formado para lidar com o autismo” (P1).

No caso o profissional que atende esse estudante da escola, é uma psicopedagoga que já havia trabalhado na educação especial, e portanto teria facilidade em trabalhar com essa criança, e também a pedagoga que trabalha na sala de recursos, com essa criança, pois além da sala comum com os demais, essa criança com autismo também frequenta essa a sala de recursos, para tratar suas especialidades, então com tudo são dois profissionais, a pedagoga e a psicopedagoga (P2).

“Em sala de aula estão os professores, sendo que a maioria deles são psicopedagogos, ou possuem habilitações em educação especial, e também a parte

técnica que é constituída por psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeuta e fonoaudiólogos” (P3).

Observa-se que a falta de formação específica destacada no discurso de P1 é um ponto salutar que necessita emergencialmente ser resolvido, visto que o estudante com TEA já está inserido na escola, portanto são necessárias ações pedagógicas conscientes, que busquem proporcionar a construção de conhecimentos por parte deste estudante. Assim sendo, tais ações só serão realizadas a contento se o professor tiver um mínimo de formação sobre as peculiaridades e necessidades do referido estudante.

Essa constatação contraria a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno Autista (BRASIL, 2012) ao orientar que o atendimento aos que sofrem desse transtorno seja em centros públicos educacionais, de maneira que profissionais especializados possam atendê-los. Também reforça o pensamento de Mantoan (2003), ao afirmar que uma das principais barreiras que impedem a inclusão é dizer que os professores do ensino comum são incapazes de atender as diferenças em suas salas de aulas.

Ainda sobre essa terceira categoria, a diretora da escola destacou, durante a entrevista, que “[...] é uma psicopedagoga que já havia trabalhado na educação especial...” (P2) e mais “[...] uma pedagoga que trabalha na sala de recursos” (P2). Essas informações dão um indício que ambas as profissionais que atuam com as especificidades de estudantes com deficiência ou transtornos, já tiveram algum tipo de formação.

Outro fator a ser considerado é a preparação de todos os profissionais para lidar com a diversidade existente em sala de aula. De acordo com Pletsch (2009, p. 145) é relevante que “[...] o professor seja formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática”.

Conforme Art. 12, da resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, determina-se que o professor, para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) “[...] deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”.

Nesse sentido, a atuação da referida professora de sala de recursos é condicionada a formação exigida na resolução, logo, este é um ponto que representa um aspecto positivo, pois a mesma deve ter alguma formação para o trabalho com o TEA.

No âmbito da mesma perspectiva sobre formação específica para ocorrer o atendimento, outro trecho de uma das entrevistadas foi selecionado e segue apresentado a seguir:

Infelizmente a escola não consegue fornecer capacitação ou alguma formação aos seus professores para atender crianças especiais. O que a escola faz é pregar a ideia de inclusão para que os professores se orientem, e busquem conquistar uma capacitação, e a maneira que a escola poder buscar algo para ajuda, sempre está disposta. Tanto que foi por parte da escola fazer o necessário para incluir esse estudante, e já dito que de maneira alguma foi fácil conquistar o direito de ter um especialista ali para ajudar (P2).

É imprescindível que ocorra a formação para uma docência que atenda às necessidades das situações heterogêneas que ocorrem em sala de aula. Esta deve ocorrer tanto com a formação inicial como deve ser contínua. Segundo Tessa e Cruz (2016, p. 128), a formação docente para a atuação em escola inclusiva, além de reflexiva, deve ter “[...] início na formação, porém outras aprendizagens serão conhecidas na prática, em situações vivenciadas, refletidas e compartilhadas no interior da escola, potencializando a inovação educativa e a formação inicial e continuada”. Isso significa que não se deve menosprezar a prática do professor a partir de sua realidade, pois este já está atuando com o estudante com TEA.

Em vista do exposto, se a formação inicial não permitiu tal embasamento, a formação continuada poderá sanar as lacunas existentes. Assim, seja por meio de oferta do município ou ainda de modo particular, caberá ao professor também ir em busca de seu profissionalismo (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). A escola, nesse aspecto, tem realizado um de seus papéis, pois o estímulo ao profissional da educação também é necessário nesse processo.

A formação para o atendimento a estudantes com deficiência, transtornos, dentre outros, é imprescindível. Nesse sentido, são necessárias ações que promovam uma consistência no trabalho a ser realizado. Destarte, ressalte-se a Resolução CNE/CP nº 1/ 2002, que estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

de Professores da Educação Básica, que definiu que no ensino superior a formação docente deverá ser voltada para atenção à diversidade, além de prever o conhecimento sobre as necessidades de todos os estudantes (BRASIL, 2002).

Outra categoria que foi pré-estabelecida para análise tratou da “forma com que ocorre esse atendimento em sala de aula”.

A escola trabalha com os estudantes de maneira que os professores sempre associem o tema em sala, e discutem com todos, para que os estudantes tomem conhecimento de o que é inclusão, e possam ter noção, em poder passar a seus pais essa ideia, para que não haja preconceito por parte nenhuma (P2).

Apenas um deles frequenta também a escola comum, que no caso é a escola Estadual Assembleia de Deus, e então no contra turno da escola ele está na instituição realizando o atendimento especial como todos, pois esse vai apenas 3 dias da semana na instituição para o AEE (Atendimento Educacional Especializado), complementando seu tratamento, e nos 3 dias ele frequenta na parte da manhã. E a tarde ele está na escola comum, recebendo alfabetização e trabalhando a parte infantil do desenvolvimento (P3).

Os dados constados mediante a entrevista com P3, leva-nos a refletir sobre a gravidade de somente 1 estudante estar recebendo o atendimento na escola comum nesse município. O fato das outras duas crianças não frequentarem a escola comum pode estar relacionado com as barreiras existentes quanto a inclusão, descrita por Mantoan (2003). Ou ainda por falta de conhecimentos dos direitos, por parte da família e da escola.

Além disso, ter conhecimento sobre o processo de inclusão, como ele ocorre e que conduta deverá ser tomada mediante o acesso de estudantes, público alvo desse tipo de educação é essencial. Este procedimento pode evitar percepções errôneas, distorções sobre atitudes a serem tomadas com estudantes com deficiência.

Uma quinta e última categoria de análise foi referente a “busca por parcerias”. Os trechos selecionados revelam a maneira com que essas parcerias estão ocorrendo.

A escola buscou parceria com a APAE, que conseguiu comprovar a necessidade de seu estudante com autismo de possuir um especialista

para ajudá-lo. A APAE correspondeu da melhor maneira possível, cedendo os profissionais necessários para ajudar a pedir a ajuda a SEDUC para esse estudante, como era preciso para obter a ajuda, diagnosticar essa criança como transtorno antes de tudo, foi o profissional que a APAE disponibilizou que realizou isso a esse estudante da escola, então a APAE auxilia muito a escola nesse assunto (P2).

Se procurar, a APAE ajuda na orientação de como chegar ao diagnóstico. Por que, para esses estudantes receberem um tratamento precisam ter um CID (Classificação Internacional de Doenças), que seria dado por meio de exames e observação especializada. Então se a escola procurar ajuda da APAE, a mesma irá mostrar o caminho para encaminhar esse estudante para médicos, especialistas no caso, e até mesmo passar por uma avaliação que a instituição disponibiliza. APAE vai até as escolas, caso necessitem dela, para avaliar, ajudar a montar uma metodologia diferenciada para o estudante específico (P3).

Pelos trechos apresentados é possível verificar que existe a pré-disposição no fortalecimento dessa parceria entre escola comum e APAE. Essa constatação corrobora a ideia das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC/SEESP, 2001) ao afirmar que é preciso a interação entre professor de classe comum e classes especiais, para a complementação de um ao outro, e o auxílio.

Ainda sobre a necessidade de buscar parcerias e lutar para que o atendimento estudante com espectro autista de fato ocorra de maneira inclusiva, um trecho da entrevista segue transcrito:

A gestão da escola busca de todas as maneiras que ocorra a inclusão. Ações como filmar o comportamento do estudante, buscar laudo médico e buscar ajuda na própria SEDUC foram realizadas, contudo foi muito difícil. Além disso é uma briga anual, pois no começo do ano que vem esse estudante irá para outra sala seguinte e é preciso fazer tudo de novo para continuar disponibilizando a ajuda precisa, com isso a gestão se mostra disponível e lutar pelo direito de seus estudantes, e no caso do autismo, a escola irá brigar para que a inclusão aconteça, buscando ajuda onde for necessário (P2).

As informações fornecidas pela escola que atende ao estudante com espectro autista reforçam o ponto de vista de Aranha (2004), ao exprimir que a escola inclusiva é aquela que conhece cada estudante, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade de ensino. Corroborando essa afirmação Mantoan (2004)

explicita que o paradigma da inclusão emergiu para aperfeiçoar educação escolar. Isso significa que nesse processo todos os estudantes, independentemente de sua condição, serão beneficiados diante de suas necessidades e potencialidades.

Por meio dos dados fornecidos, o que se nota é que o atendimento às crianças com esse espectro nas escolas estaduais do município está ocorrendo, porém, sendo para minoria ainda, não a todos, como preconizado na Legislação do país. Para que esse atendimento aconteça de forma efetiva, é preciso muito esforço, tanto dos pais quanto da gestão escolar que recebe essa criança, mesmo que seja necessário firmar parcerias o apoio de outros profissionais se necessário.

Assim sendo, fez-se útil o conhecimento das leis destacadas ao longo desse estudo, que estas podem possibilitar ao estudante com espectro autista ter o direito de atendimento adequado em sala de aula, assim como incentivam a capacitação de profissionais para atendê-lo, e principalmente expõem o fato da aceitação em escolas comuns de ensino, demonstrando então, ser a principal aliada para as conquistas do indivíduo que as fizerem necessárias.

Cabe lembrar que conhecer os principais bloqueios que esse transtorno causa nas pessoas, que são acometidas por ele, e como minimizá-los, é uma necessidade atual para compreender e saber enfrentar essa situação da melhor maneira. Reconhecendo assim possibilidades de tratamento para que se possa trabalhar com crianças com autismo de maneira construtiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do mapeamento realizado sobre o atendimento a crianças com autismo nas escolas da cidade de Barra do Bugres/MT, foi possível constatar que somente em uma escola da cidade oferta esse atendimento e ele é apenas a uma criança. As entrevistas evidenciam o pouco conhecimento que a sociedade tem como um todo, a exemplo, a comunidade escolar, que necessita saber mais sobre o TEA e de como contribuir para minimizar prejuízos na comunicação e interação social deste, dentre outros.

Por esse motivo, as discussões sobre o espectro autista necessitam ser ampliadas. Mais pesquisas precisam ocorrer em prol do conhecimento sobre esse transtorno no desenvolvimento humano, para que as famílias possam aceitar com naturalidade e saibam lidar com suas crianças com autismo e, em especial, para que se tenha profissionais da Educação realmente qualificados para promover a inclusão.

É preciso que todos estudem, discutam e compreendam esse transtorno, pois só dessa maneira será possível assegurar os direitos subjetivos desses pequenos cidadãos à Educação Inclusiva e de qualidade em escolas comuns. A escola deve ser o espaço por excelência onde todos cabem.

Espera-se que esta pesquisa contribua na formação continuada de professores sobre o transtorno do espectro do autismo, uma vez que as instituições educacionais carecem de profissionais com competência teórica, técnica e pedagógica, que sejam também conhecedores da legislação que ampara essa inclusão, e, a partir deste pensamento, lutem por uma escola onde todos tenham os mesmos direitos, não só de acesso mas de permanência e com qualidade.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva - a escola**. v. 3 Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2012.

BRASIL, Casa Civil. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 25 jan. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRITO, M. C. **Transtornos do espectro do autismo e educação inclusiva: análise de atitudes sociais de professores e alunos frente à inclusão**. Revista Educação Especial, v. 30, n. 59, p. 657-668. set./dez. 2017

CARVALHO, S. P. T. **Educação inclusiva**. Cuiabá/MT: UAB/UFMT, 2011.

COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre RS: 2. Ed. Artmed, 2004.

DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo/SP: Atlas, 2007.

GÓMEZ A. M. S.; TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. Ed. Cultural: 2014

KUPFER, M. C.; COLLI, F. A. G. **Travessias - Inclusão Escolar**. 1. Ed São Paulo/SP: Casa do Psicólogo, 2005.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia científica**. 6. Ed São Paulo/SP: Atlas, 2005.

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1. Ed São Paulo/SP: Moderna, 2003.

MERCADANTE, M. T.; ROSÁRIO, M. C. **Autismo e Cérebro Social**. 1.Ed São Paulo - SP: Segmento Farma, 2009.

MEC/SEESP. **Saberes e Práticas da inclusão - Dificuldades acentuadas de aprendizagem Autismo**. Brasília, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2010 (Coleção Docência em Formação).

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Revista Educar, Curitiba, Editora UFPR. n. 33, p. 143-156, 2009.

SALVADOR, N. **Deficiência ou eficiência: uma emergência espiritual?** Porto Alegre RS: Letra de Luz, 2001.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar**: histórias e fundamentos. Curitiba: Intersaberes, 2012. (Série Inclusão Escolar).

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão – Um guia para educadores**. Porto Alegre - RS: ARTMED, 1999.

TESSA, K. O. M. E.; CRUZ, G. de C. **Formação docente e inclusão escolar em um curso de Licenciatura em Educação Física**. Revista Educação Especial. v. 29. n. 54 | p. 121-132. jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em 31/01/2018 às 14:58.

VARELLA, A. D. **Autismo**: Universo Particular. Série do Fantástico. Rio de Janeiro: Rede Globo, 2013. Disponível em: <<http://drauziovarella.com.br/crianca-2/autismo-primeira-parte/>>. Acesso em 07/09/2014.