

Elementos e reflexões para pensar a formação de professores indígenas de língua materna: interculturalidade e planejamentos

Autoras:

Maria de Fatima da Silva Angelo

Mestranda do programa de Pós Graduação de mestrado acadêmico em educação da universidade estadual de Roraima (UERR), em associação com Instituto Federal de Roraima (IFRR). Professora da rede pública estadual de Roraima

Jairzinho Rabelo

Docente da Rede Estadual de Ensino e da Universidade Estadual de Roraima - UERR. Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp/Araraquara - SP

DOI: 10.58203/Licuri.22011

Como citar este capítulo:

ANGELO, Maria de Fatima da Silva; RABELO, Jairzinho. Elementos e reflexões para pensar a formação de professores indígenas de língua materna: interculturalidade e planejamentos. In: Oliveira, Habyhabanne Maia (Org.). **Desafios contemporâneos na Educação: Uma visão interdisciplinar**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 1-12.

ISBN: 978-65-85562-20-1

Resumo

Este capítulo teve como objetivo foi realizar um estudo de caso buscando compreender a realidade da docência e do fazer pedagógico cotidiano dos professores (as) de Língua Materna, Os percursos metodológicos da pesquisa. Tratamos da amostra trabalhada, dos critérios de escolha dos informantes e apresentamos resultados dos dados da coleta de campo. É uma pesquisa de natureza qualitativa, com estudo documental e de caso que buscou dados junto a professores de línguas indígenas que estão cursando o Magistério Indígena Tamarai, na Escola Estadual de Formação de Professores de Boa Vista- Roraima, no Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de Roraima- CEFORR, em julho de 2023. O resultado dessa pesquisa, podemos afirmar que nosso objetivo foi alcançado porque coletamos informações importantíssima, onde as dificuldades e desafios encontrados pelo professor no seu dia a dia e compreender essa realidade do fazer pedagógico na língua indígena dentro do seu planejamento de suas aulas. E por fim, que a partir disso podemos pensar no caminho que podemos. Talvez, se nos processos formativos e educacionais se pensasse em ações que pudessem contemplar a escola e a formação de professores(as) indígenas considerando o modo indígena de ensinar e aprender de forma coletiva, transformado as escolas em comunidades educativas e o planejamento se dê de forma coletiva, como se faz na cultura indígena.

Palavras-chave: Formação de Professores indígenas. Língua Materna. Roraima.

INTRODUÇÃO

Os povos indígenas do Brasil tiveram asseguradas pela Constituição Federal de 1988, o direito a uma educação diferenciada, bilíngue, multilíngue específica e intercultural. Todavia ainda são muitos os desafios para que esse direito se efetive de fato e de direito. A começar pela precária estrutura das escolas localizadas nos territórios indígenas (Grupioni, 2016), a ausência de material pedagógico, da formação inicial e continuada de professores (as). Há uma dívida histórica do Estado Brasileiro com os povos indígenas.

Ainda são muitas as escolas, como no caso de Roraima, em que os professores atuam sem formação específica de magistério, especialmente os professores (as) de Línguas Indígenas. São muitos os desafios, além de trazer um retrato da questão, também nos propusemos a apontar alguns elementos e reflexões para pensar a formação de professores indígenas de Língua Materna: questões sobre interculturalidade e planejamentos.

Tratamos do cotidiano dos professores(as) indígenas de Língua Materna e os desafios para implementar a educação na perspectiva intercultural no dia a dia; em planejar as aulas atendendo as especificidades do que se propõe a escola indígena, de forma a buscar metodologias que subsidiem o trabalho pedagógico e a superação do cotidiano colonizador. Quando falamos em cotidiano colonizador, estamos mencionando as dificuldades de romper com um tipo de escola “branqueadora, integradora e civilizadora”, que ainda permanece indiferente aos direitos constitucionais, culturais e educacional dos povos indígenas. A educação oferecida tem negado os modos de existência do não europeu e que ao longo do século XX, tinha por finalidade integrar os povos indígenas a uma cultura nacional de forma que se diluíssem entre a população e desaparecessem enquanto povo específico e diferenciado.

Uma das principais razões que justificaram a realização desta pesquisa foi a necessidade de pesquisas científicas mais aprofundadas acerca das formas de planejamento, considerando o cotidiano das escolas indígenas. Isso porque, é fundamental que os professores compreendam o que é ser professor, especialmente, professor indígena e de Língua Materna para que tenham a possibilidade de executar as ações pedagógicas que tratem do seu contexto, da sua cultura e dos destinos que querem dar à educação dos povos indígenas.

Acreditamos que o estudo é importante para os povos indígenas que vem lutando

politicamente desde a década de 1970 por uma educação diferenciada, bilingue, multilíngue, comunitária e intercultural. Com isso, se faz necessária a compreensão do seu fazer pedagógico, das especificidades cotidianas, das atuais políticas de reforma atuais e de seus impactos que parecem ir na contramão das nossas lutas pela escola eminentemente indígena.

A pesquisa apresenta relevâncias acadêmica, pessoal e comunitária. Acadêmica, visto que como indígena e professora formadora da Língua Materna, necessário se faz compreender melhor as propostas que estão em curso, e isso é também uma urgência, estudar e conhecer quais princípios das Educação Escolar Indígena e dos documentos oriundos das reformas atuais, como o Documento Curricular de Roraima para, então, construir possíveis modelos de planejamento de aula, que atendam à realidade da escola indígena e as necessidades dos povos indígenas.

Não se trata de aceitar ou não o documento, pois, há uma legislação que obriga a implementação desse documento nas escolas, inclusive nas escolas indígenas. Por essa razão, é que o estudo se faz necessário para a compreensão de como está sendo trabalhada a proposta e o quanto está confronta a pedagogia indígena, que é o modo próprio dos povos educarem seus filhos. No que tange ao cunho comunitário, a pesquisa procurará contribuir com um norte para a revisão e construção das possíveis propostas pedagógicas das escolas indígenas em todas as regiões indígenas do estado de Roraima. Em termos pessoais, a pesquisa está relacionada à formação profissional e como pós-graduanda *Strictu Sensu*, busco aprimoramento acadêmico e científico.

Como objetivo geral nos propusemos a realizar um estudo de caso para compreender a realidade da docência e do fazer pedagógico cotidiano dos professores (as) de Língua Materna, por meio de um estudo de caso com os cursistas do Magistério Indígena Tamarai. Já os específicos são: contextualizar a luta dos professores (as) indígenas por uma escola e currículo específico, diferenciado, intercultural, multilíngue, bilíngue e comunitário; Identificar as dificuldades e desafios do planejar no cotidiano do professor; Discutir a realidade da formação dos professores indígenas de Roraima e o desafio para se constituir um docente. Realizar pesquisa de campo com professores indígenas cursistas do Magistério Tamarai identificando suas realidades, desafios no que trata ao fazer docente e ao planejamento cotidiano.

METODOLOGIA

Neste artigo descrevemos os percursos metodológicos da pesquisa. Tratamos da amostra trabalhada, dos critérios de escolha dos informantes e apresentamos resultados dos dados da coleta de campo. É uma pesquisa de natureza qualitativa, com estudo documental e de caso que buscou dados junto a professores de línguas indígenas que estão cursando o Magistério Indígena Tamarai, na Escola Estadual de Formação de Professores de Boa Vista-Roraima, no Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de Roraima- CEFORR, em julho de 2023.

PANORAMA DAS ESCOLAS E PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA

Como ocorreu em todo Brasil o processo de colonização e colonizador fragmentou os modos de vida e a cultura dos povos indígenas. A chegada do colonizador a região do baixo Rio Branco modificou a coesão e a organização dos povos indígenas desestruturando suas línguas, culturas, identidades e formas de ser e estar no mundo. Tentou quebrar a coesão social, a cooperação e o trabalho em grupo. A respeito da colonização nestas áreas temos as obras de Diniz (1972), Amódio (1989), Franchetto (1999), Farage (1991) Santilli (1994), entre outros. A relação dos povos indígenas com a escola é uma relação conflituosa, pois foi especialmente por meio desta, que a culturas e línguas indígenas foram desvalorizadas, desprestigiadas e até criminalizadas até recentemente. André Esse'ruma, Camargo e Pontes (2020), afirmam que: “os sentidos, crenças, valores e concepções de mundo são partilhados pela língua”. Citando Maher (1996) mencionam os autores que: A língua [...] está no centro da visão de mundo e das práticas sociais de um grupo étnico. Por esta razão, nos processos de dominação- subjugação que marcaram as relações de colonização, o ataque primeiro é as línguas do povo a ser subjugado.

Ainda a respeito dos processos de colonização, Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 56), destacam que: “A educação escolar indígena no Brasil tem uma longa trajetória, tecida desde os primórdios da colonização e cujo modelo predominante, alheio às cosmologias indígenas, foi imposto com o explícito intuito colonizador, integracionista e civilizador”.

Os pesquisadores destacam que os povos indígenas têm lidado com processos de invasão cultural e intervenções colonizadoras desde o século XVI. E, ainda de acordo com Bergamaschi e Leite (2021, p. 58) estes processos:

(...) realizadas por meio de ações violentas que visaram o extermínio de qualquer indício étnico-cultural, testemunha de uma civilização. A adoção de políticas integracionistas, no limiar do século XX, marca a relação do Estado com os povos originários, expressão de uma sociedade excludente e avessa à manutenção de culturas que não fossem espelhos da Europa.

A escola, foi um dos principais instrumentos a serviço dos processos colonizadores e integracionistas. Ainda segundo Bergamaschi e Leite (2021, p. 58):

[...] inicialmente foi realizada por missões religiosas e catequizadoras e mais tarde por órgãos federais, como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A escola *para os índios*, criada pelo colonizador com fins de catequese, destruição das línguas maternas, negação da espiritualidade e integração à sociedade nacional foi uma instituição imposta a partir dos âmbitos governamentais e permaneceu alheia aos processos históricos e identitários de cada povo.

A partir de 1970, a educação indígena passa por grandes mudanças, o movimento dos povos indígenas começa a articular no país, vários povos se reúnem para discutir os problemas que se tem na sua comunidade e buscar alternativas para solucionar os problemas que vem afetando o seu povo. Desde então os povos tentam superar a opressão cometida desde o período colonial¹, neste contexto surge à preocupação por uma escola indígena com mudanças na concepção e nas práticas da educação escolar, com leis e regimentos que defenda oficialmente seus interesses e direitos na sociedade.

Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos às suas realidades socioculturais e históricos, praticando a interculturalidade e o bilinguismo. Grupos de professores indígenas através de seus esforços conquistaram, criaram juntos o COPIAM (conselho dos professores indígenas da

Amazônia) tendo como responsáveis lideranças indígenas. Este conselho foi criado para dar continuidade aos movimentos de professores indígenas e promover encontros onde buscam a interação e a parceria entre os educadores, dando continuidade a troca de experiências, conhecimentos entre professores indígenas.

Um dos maiores exemplos de luta na busca da educação indígena é o estado de Roraima que teve suas primeiras escolas na década de 30 por iniciativa do SPI (serviço de proteção ao índio). Era uma educação estruturada pela igreja católica que prevaleceu até a década de 70 do século XX, a partir de então a educação passa a ser responsabilidade do governo. O ensino continuava muito precário e começa a ter grandes mudanças com o surgimento da OPIRR (Organização dos Professores Indígenas de Roraima) que tinha por objetivo consolidar as bases de uma política permanente de formação de professores.

Os resultados dessas lutas encontram-se oficialmente na Lei de Diretrizes de Bases (LDB 9394/96) na Constituição Federal de 1988 e também no Plano Nacional de Educação (PNE) todos em defesa dos direitos de uma educação indígena de qualidade, direitos esses conquistados segundo a história com muita garra dedicação coragem e muito sofrimento.

Historicamente a educação escolar indígena pouca coisa mudou desde a chegada dos colonizadores no Brasil. Ainda hoje o descaso e as omissões são presentes em nossas políticas públicas principalmente nas secretarias por não reconhecer as especificidades dos povos originários nesse país, mas mesmo assim a educação escolar indígenas teve alguns avanços na questão da educação escolar indígena, através dos encontros e debates nacionais e regionais é que tiveram avanços, como por exemplo, quando se reuniram 84 professores indígenas de vários povos e regiões para conseguir uma proposta de mudanças para educação escolar indígena, que o objetivo era fortalecer a luta em defesa de uma organização escolar indígena. E nesse encontro é que foi criada a Organização dos Professores Indígenas de Roraima- OPIRR, que a luta não foi fácil como diz Carvalho

O desafio maior era o de desconstruir os aspectos que não correspondiam ao projeto de educação indígena diferenciada e, ao mesmo tempo, construir referências de ensino- aprendizagem que correspondem as necessidades vigente das comunidades. Professores Yanomami, Taurepang, Patamona, Waiwai, Ingarikó, Makuxi, Y"ekuana e Wapichana, que vive em situações particulares de contato, se empenharam nessas jornadas. (Carvalho 2008, p. 35)

Com todos esses avanços que as lideranças vem conquistando podemos dizer que tivemos bons resultados, porque as lideranças buscaram através das reuniões uma educação diferenciada para seu povo, onde a educação **que tinha** não cabia para as escolas indígenas, e, ainda continua nessa mesma luta, em se ter uma educação diferenciada para os nossos filhos por que cada ano que passa, vem aumentando o número de pessoas e ao mesmo tempo, com grandes desafios, porque cada ano que passa sempre vai surgindo novas mudanças na educação indígena, no modo geral.

No ano de 1994, os professores, tuxauas e comunidades reivindicaram uma formação para professores de magistério, foi que se criou o magistério parcelado indígena somente para professores de 1ª a 4ª série. Isso foi uma conquista dos movimentos indígenas, que a partir de então formaram-se no total de 470 professores com título de magistério, a partir disso também foi criado a formação em nível superior para professores em graduação, porque a comunidade sentiu a necessidade em se ter essa formação para os professores, porque já não cabia só nível de magistério.

Considerando que o número de alunos aumentava, por isso se pensou uma formação acadêmica para professores indígenas, para que os alunos não parassem os estudos até a 4ª série, como por exemplo quando aluno terminava a série não seguiam porque não tinha professor formado para continuar nas **séries** seguintes e até repetia a 4ª **série** para não parar de estudar, as vezes vinham **para** capital estudar isso quando tinha parentes, amigos ou de favor, mas quando isso dependia de quem queria estudar, mas as vezes não dava certo e retornava para suas comunidades novamente. Por isso as lideranças pensaram em se ter essa formação na graduação para esses professores, para que seus filhos continuassem seus estudos na sua própria comunidade ou na comunidade vizinha, porque nem todas as comunidades iam ser contemplada com as novas **séries**, porque sempre visavam as escolas com mais números de alunos para que implantassem o ensino fundamental II para continuar as series.

Em 2000 as lideranças juntamente com a OPIRR, conseguiram mais um avanço que foi a realização do primeiro seminário, onde se tratou a questão sobre o Ensino Superior Indígena, na comunidade Canauanin, que se viu a necessidade de continuidade da formação de professores indígenas e foi criada uma comissão para que elaborasse um projeto de como seria essa formação.

ELEMENTOS PARA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) DE LÍNGUA MATERNA E A RELAÇÃO COM O PLANEJAMENTO INTERCULTURAL DE FATO E DE DIREITO

A partir dos dados apresentados e da categorização das questões, nos propomos a apresentar elementos para pensar e refletir sobre a formação de professores(as) de Língua Materna e a interpelação que envolve o planejamento e o necessários dialogo intercultural. Esse diálogo perpassa, compreendemos, pelo respeito ao planejar considerando a cultura indígena e as questões coletivas implicadas,

Desta forma, vamos tratar das seguintes categorias: das dificuldades de planejar; dos tempos de planejamento, da percepção da importância de planejar; sobre a organização das aulas e planejamento; sobre modelos de planejamento; a respeito das orientações e acompanhamentos; das dificuldades; do diálogo com a cultura indígena e não indígena; o contexto indígena; BNCC e DCRR e as reformas e a educação escolar indígena. Nesta parte do questionário foram elaboradas 11 questões para serem respondidas pelos participantes da pesquisa (Tabela 1).

Buscamos investigar com os professores de línguas indígenas sobre os seus planejamentos, **para** saber como se dá com essa nova legislações que trazem para educação escolar indígena, principalmente no Documento Curricular de Roraima- DCR alinhado a Base Nacional Curricular Comum- BNCC e como ela é compreendida dentro dos seus planejamento pelos professores(as) de uma escola indígena, no que se refere ao ensino e a aprendizagem, como orienta as práticas pedagógicas nos planejamentos e quais as dificuldades enfrentadas no que tange a problemática citada; características pertinentes aos objetivos deste estudo, uma vez que estes professores estão ligados à temática pesquisada.

No que trata a coleta de dados, nos utilizamos de questionários, semiestruturados e parcialmente abertos mistos contendo 11 questões específicas da pesquisa. A análise dos dados foi será feita a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1997), por meio de categorizações. Assim como, as conformidades obtidas nas respostas dadas pelos professores colaboradores desta pesquisa, com a finalidade de atingir os objetivos dessa pesquisa.

Tabela 1. Relação das questões aplicadas segundo a sua categoria de análise.

Categoria de análise	Questionário
O perfil	Nome, comunidade, região e município, povo, escolaridade, tempo de docência e tipo de contrato.
Dificuldades	qual a maior dificuldade que o professor (a) encontra hoje em dia no seu trabalho diário?
Tempos de planejamneto	Com que periodicidade elabora seus planejamentos: () diários () semanais () quinzenais () mensais () Outros
Importância do planejar	Para que serve mesmo o planejamento na sua opinião? Qual a importância dele?
Sobre a organização das aulas e planejamento	Como você organiza o planejamento da sua aula? Quais os materiais você usa para construir o seu planejamento?
Sobre seguir modelos	Existe algum modelo de planejamento? () sim () não. Se sim, quais elementos ele solicita no ato de planejar? Quais questões precisam estar presentes no teu planejamento?
Orientações e acompanhamentos	Recebe alguma orientação da coordenação ou pedagógica da secretaria de educação sobre como planejar? () sim () não. Se a resposta for sim, escreva quais orientações recebe e de quem? Se não, recorre a alguém
Quais dificuldades de planejar	Tem dificuldade de planejar? Sim ou não? Justifique? Diga quais são as suas dificuldades?
Diálogo com a cultura indígena	No seu planejamento, você costuma contemplar conhecimentos da cultura indígena? () sim () não? Se sim, descreva como? Se a resposta for não, explique por que não?
Contexto indígena	De que forma você utiliza a realidade local dentro do planejamento de suas aulas?
Bncc e dcrr	Você acha que as reformas como a BNCC e o DCRR que aí estão, vão ser boas ou ruins para seu trabalho e para os povos indígenas?
Reformas e educação escolar indígena	O que sabe sobre as reformas? Elas contemplam a proposição dos povos indígenas quanto a uma escola diferenciada, bilíngue, multilíngue, comunitária e diferenciada?

Para as escolas indígenas essas reformas são como uma instrução feita para seguir, mas quando se trata da educação escolar indígena específica para o povo indígena ela não contempla, como deveria ser, mas o que tem que ser feito é fazer uma adaptação, tem que seguir porque não tem para onde fugir, como algumas respostas dos professores entrevistados que diz que algumas alterações poderão retroceder, porém não especifica que serão ruins, mas afetarão a forma de trabalhar a cultura dentro da sala de aula; continuará não sendo obrigatório a língua materna em escola. Quando o professor relata

isso é preocupante, porque ele já percebe que o ensino da língua indígena não está sendo valorizada, não como a língua portuguesa que é reprovativa com notas. O ensino da língua indígena que não é reprovativa com notas e é por isso que continuará sendo não obrigatório o ensino da língua nas escolas indígenas.

Essas reformas que chegaram para educação básica, ela vem trazendo tudo uma forma de padronizar o ensino aprendido para as escolas. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018) diz que “devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais”. Isso quer dizer que essa base orienta a elaboração dos currículos para se adequar as diferentes modalidades de ensino, no caso da Educação Escolar Indígena, devem ser asseguradas competências específicas a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais.

Foram esses resultados que tivemos durante a pesquisa com 9 professores diferentes de cada comunidade, cursistas do curso Tamarai. Os mesmos falaram que queriam um dia somente para essa discussão, porque acharam muito interessante esses questionamentos, que essas perguntas são um desafio para professor de línguas indígenas porque elas estão voltadas a realidade deles hoje, tanto para o curso quanto para sala de aula. Isso foi uma fala de um professor que no momento estava como representante das duas turmas, ou seja, do curso em si.

De acordo com as falas dos professores de línguas indígenas podemos perceber que eles precisam de apoio da secretaria de educação para acompanhamento de uma coordenação pedagógica para orientar em seus planejamentos. Eles precisam muito, as vezes não recebem da própria coordenação local. Por meio das informações dos 9 professores, podemos pensar que a educação escolar indígena precisa melhorar muito em todos os sentidos, começando com a estrutura física, material didático que o professor de língua indígena não tem, como de outras disciplinas, as dificuldades que encontram na hora de planejar suas aulas, isso é uma das questões que tivemos na nossa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, podemos afirmar que nosso objetivo foi alcançado porque coletamos informações importantíssima, onde as dificuldades e desafios encontrados pelo professor no seu dia a dia e compreender essa realidade do fazer

pedagógico na língua indígena dentro do seu planejamento de suas aulas. As respostas que tivemos foram bem satisfeitas, porque trata de uma realidade vivenciada por esses professores, que na verdade tudo que envolve, pais, alunos e professores dentro de uma escola que está inserida na educação escolar, quando se refere o ensino e aprendizado para os alunos indígenas.

Porém, observamos que nessa pesquisa tivemos respostas interessantes, quando se trata o planejamento e a realidade do professor de língua indígena, o que coletamos sobre isso foram bem preocupante, porque esses professores não tem um acompanhamento pedagógico como deveriam ter em suas escolas através da secretaria de educação, a maioria desses, tem bastante dificuldade de planejar suas aulas, buscam apoio com a própria coordenação pedagógica de sua escola e região, uma boa estrutura física para os professores e alunos ficarem a vontade não há, e até mesmo apoio de alguns pais e lideranças da comunidade, o professor não está tendo para fazer cursos para que busque a sua formação, e pôr em prática a questão da valorização da sua cultura e língua do seu povo.

Portanto, é possível se pensar, que na educação escolar indígena está assegurado que os povos indígenas têm o direito e dever de ter o ensino de línguas na escola e pôr em pratica esse ensino, para que não perdem a sua fala de origem, esse ensino tem que ser valorizado e praticado dentro e fora da sala de aula, e que a comunidade e escola devem estar em conjuntura para que ambas possam caminhar juntas e respeitada as diferenças de cada indivíduo. Podemos analisar que através de um planejamento em conjuntos possamos alcançar algo de positivo para que o ensino aprendizado seja alcançado através dos objetivos.

REFERENCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; LEITE, Angela Maria Araújo. Formação de professores indígenas: A universidade como território de resistência? *Runa*, v. 43, n. 1, p. 57-75, 2022. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/runa/v43n1/1851-9628-run-a-43-01-57.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; LEITE, Angela Maria Araújo. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CARVALHO, Fábio Almeida, FERNANDES Maria Luiza; REPETTO, Maxim. (org.) Projeto Político- Pedagógico da Licenciatura Intercultural/ Núcleo Insikiran/UFRR- Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; LEITE, Angela Maria Araújo. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.