

## **A formação de professores e a política de inclusão no Brasil para alunos com necessidades educacionais especiais.**

Kelly Cristina de Sousa

*Universidade Estadual da Paraíba. E-mail:kellybibliotecaria@yahoo.com.br*

Orlando da Silva Neto

*Universidade Estadual da Paraíba. E-mail:orlandosilva47@hotmail.com*

Fátima Paiva Coelho

*Universidade Fernando Pessoa. E-mail:fcoelho@ufp.edu.pt*

**RESUMO:** Busca refletir sobre os desafios que permeiam a educação inclusiva e a necessidade de repensar a formação docente de qualidade para alunos com necessidades educacionais especiais. Nas últimas décadas, a educação brasileira tem sido marcada por significativas mudanças e constantes reconfigurações em relação à formação de professores, principalmente na perspectiva da educação inclusiva, que tem se mostrado como elemento crucial de investigação no contexto educacional, político e social. Apesar dos “avanços”, os estudos sobre a formação dos professores no Brasil voltados para o atendimento às diferenças e à inclusão escolar, ainda são temas raros e que inspiram atenção por parte da sociedade, pois as pessoas com deficiência continuam marginalizadas do processo escolar, especialmente as mais carentes. Desta forma, a formação do professor tem relação direta com a qualidade do ensino. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e exploratória, esta abordagem possibilitou a realização de um levantamento de obras sobre o tema; já a característica exploratória proporcionou maiores informações sobre o assunto, a partir da análise de diversas posições, contribuindo para o aprimoramento das concepções sobre o tema. Schon (2000), Arroyo (2007), Rozeck (2010), Libâneo (2011), Pimenta (2012), Garcia (2013), Medeiros (2016) nortearam a compreensão sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Políticas, planos e programas foram lançados nos últimos anos com intuito de implantar um sistema educacional inclusivo no país. No entanto, existem desafios a serem enfrentados, tais como: a dificuldade de acesso às escolas e problemas na qualidade da educação oferecida para o público-alvo da educação especial no Brasil.

**Palavras-Chave:** Formação de professores. Políticas de inclusão. Necessidades educacionais especiais.

**ABSTRACT:** It seeks to reflect on the challenges that permeate inclusive education and the need to rethink quality teacher education for students with special educational needs. In recent decades, Brazilian education has been marked by significant changes and constant reconfigurations in relation to teacher training, especially in the perspective of inclusive education, which has been shown as a crucial element of research in the educational, political and social context. In spite of the "advances", the studies on the training of teachers in Brazil aimed at attending to differences and school inclusion are still rare themes that inspire social attention, since people with disabilities remain marginalized in the school process, especially the most needy. In this way, teacher education is directly related to the quality of teaching. The research is characterized as bibliographic and exploratory, this approach made possible the realization of a survey of works on the subject; the exploratory characteristic provided further information on the subject, based on the analysis of several positions, contributing to the improvement of the conceptions on the subject.

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

[www.cintedi.com.br](http://www.cintedi.com.br)

Schon (2000), Arroyo (2007), Rozeck (2010), Libano (2011), Pimenta (2012), Garcia (2013) and Medeiros (2016) guided the understanding of special education in the perspective of inclusive education. Policies, plans and programs have been launched in recent years with the aim of implanting an inclusive educational system in the country. However, there are challenges to be faced such as: the difficulty of access to schools and problems in the quality of education offered to the target audience of special education in Brazil.

**Keywords:** Teacher training. Inclusion policies. Special educational needs.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação do professor é fundamental no processo de inclusão. Contudo, ele precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola fundamentada numa concepção inclusiva. Para tanto, faz-se necessário, conforme aborda a Declaração de Salamanca: “a preparação de todo o pessoal que constitui a educação, como fator chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas.” (Salamanca,1994, p. 27).

Segundo Libâneo (2007), torna-se necessário ao professor, refletir sobre sua formação, pois é clara a necessidade de uma formação geral e profissional que considere essa diversificação das atividades educativas em múltiplas instâncias. Isso implica repensar os processos de aprendizagem e competências comunicativas levando em conta a análise de situações novas e cambiantes para o enfrentamento das exigências do mundo contemporâneo, capaz de promover de fato uma educação de qualidade, considerando a heterogeneidade do grupo. Desse modo,

(...) cabe examinar a formação inicial de todos os professores, de modo a assumirem a perspectiva da educação para todos ao longo de toda a trajetória profissional, aliando qualidade com equidade.” Pensamos que não basta receber tais alunos para a mera socialização, o que seria mais uma forma de exclusão, é necessário um atendimento que oportunize o desenvolvimento efetivo de todos, para isso, torna-se primordial que o professor tenha uma prática reflexiva e fundamentada. Que busque capacitar-se, visto que somente a formação inicial pode não ser suficiente para o enfrentamento de questões tão sérias e por vezes difíceis de lidar. O art. 18 Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica dispõe sobre os professores e sua formação para atuar no contexto inclusivo: “[...] professores capacitados e especializados, conforme previsto no artigo 59 da LDBEN [...] a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

Há algumas décadas, o profissional docente vem enfrentando grandes desafios, antes, ao concluir uma graduação acreditava-se que o professor estava apto para atuar na sua área até o fim da carreira, hoje este deve está consciente de que sua formação é constante. Seja como for esta formação, o aluno com NEE será cada vez mais comum nas escolas, estejam elas preparadas ou não, cabe às universidades e cursos de capacitação, o papel de oferecer à sociedade um profissional no melhor nível de qualidade, considerando seus diversos públicos e tendo consciência do papel do professor na superação da lógica da exclusão.

Para Garcia (2013), a política de educação especial no Brasil na última década ganhou novos contornos que precisam ser analisados por conta de suas mudanças conceituais e estruturais, relacionada à adoção de uma perspectiva inclusiva para a educação nacional, que tem tido alterações e definições particulares quando voltada aos sujeitos que constituem o público-alvo das políticas de educação especial.<sup>1</sup>

A autora aponta dois conflitos na formação de professores de educação especial no Brasil: um conflito de locus e de nível, visto que tais professores eram formados como professores primários adquirindo conhecimentos na prática profissional ou em cursos específicos através de instituições especializadas. No final dos anos de 1960 e início dos 70, a educação especial por meio do parecer n.295/1969 passa a integrar os cursos de Pedagogia, tendo a formação desses profissionais elevada ao nível superior e com a criação das habilitações em áreas específicas de deficiência. No entanto, após mais uma mudança essa formação em nível superior foi alterada pela LDB 9394/96 ofertando a alternativa de os professores de educação especial serem formados também nos cursos de magistério de nível médio, como aponta o inciso III do Art. 59:

“Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.” (Brasil, 1996).

---

<sup>1</sup> Tais sujeitos estão definidos no âmbito da política nacional como aqueles com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 2008a).

Não se pode negar que a educação especial não tenha sido contemplada na legislação, contudo no que se refere à formação de professores para atuar na Educação Especial, a questão permanece na superficialidade, visto que esse tipo de formação poderia ter sido intensificada e tratada de forma mais específica no curso de Pedagogia. Entretanto, a resolução nº 01/2006 (Brasil 2006a), do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em seu artigo 10, deliberava pela extinção das habilitações nesses cursos, não podendo ser mais oferecida por nenhuma instituição de ensino. Dessa forma, com a aprovação da Resolução CNE 1/2006 (Brasil, 2006),

“que extingue as habilitações dos Cursos de Pedagogia, inclusive aquelas responsáveis pela formação dos professores para atenderem os alunos considerados com deficiência, a formação desses professores especialistas é indicada para que ocorra em nível de pós-graduação. Além desses pontos, a Resolução 2/2001 indica que tal formação pode ocorrer com a chamada formação continuada, para os professores que já estejam atuando. Neste caso, não há especificação de carga horária. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a formação dos professores pode se dar por intermédio da formação continuada. Não há qualquer indicativo de necessidade da formação dos professores regentes de classe que possuem em suas salas alunos considerados com deficiência.” (Michels, 2011, p.225).

Essas entre tantas outras medidas e resoluções são apenas algumas das propostas para o exercício da docência e formação dos professores para o atendimento educacional especializado, que é claramente secundário ou simplesmente limita-se a uma atividade complementar e de caráter opcional. É necessário de fato uma atenção e um cuidado específico para tratar da questão da formação de professores para essa modalidade e não torná-la uma colcha de retalhos de resoluções, teorias e documentos oficiais que secundariza o lado pedagógico, caracterizando-se pela ausência de discussões em relação à educação e aos processos de ensino.

É essencial que os cursos de graduação, sobretudo os de formação de professores, incluam atividades e disciplinas de educação especial em seus currículos, ainda que por si só, não garanta a qualidade desses futuros profissionais ou o sucesso da inclusão escolar de alunos com NEE. A falta de efetividade e constância

dessa temática nos currículos de um modo geral, torna-se mais um agravante para não se concretizar de fato uma educação inclusiva.

No artigo 13 desta Resolução estão as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado que são:

“I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.” (Brasil, 2009, p.01).

Nesse liame, Michels (2011) destaca que em todos os pontos da citada resolução, permanece a centralidade nas técnicas e nos recursos especializados, direcionados a uma perspectiva psicopedagógica, tendo por base o modelo médico-pedagógico que indica a necessidade de técnicas centradas na deficiência dos alunos e os recursos voltados a cada tipologia de deficiência. E que mesmo as ações articuladas com a classe comum não são associadas à discussão pedagógica, mas tão somente à utilização de recursos específicos.

De acordo com Michels (2011), tanto a formação inicial como a continuada não mantêm como foco central a articulação entre o AEE e a classe comum, prevalece na formação de professores, um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico, o que sinaliza que a proposta de inclusão em curso no país, infelizmente não privilegia a apropriação do conhecimento escolar dos alunos com deficiência, ou seja, há uma ausência de discussões mais amplas sobre os

processos de ensino e uma indefinição em relação à perspectiva pedagógica assumida pelos professores. Tamanha abrangência contrasta com a restrição da formação baseada em atividades e recursos, transformando o professor de AEE em um gestor de recursos de aprendizagem, perdendo assim, a essência da ação docente.

Dessa forma recai sobre o professor a responsabilidade de elaborar estratégias de avaliação dos alunos com deficiência, ao mesmo tempo em que exige desse profissional uma formação inicial e continuada deixando claro que este profissional deve possuir ao mesmo tempo conhecimentos gerais e específicos para atuar no campo da educação especial. De fato

“A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para *produzir a profissão docente*, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. Por isso, é importante *produzir a escola* como espaço de trabalho e formação, o que implica a gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando à constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.” (Pimenta, 2012, p.33).

A educação inclusiva continua um grande desafio tanto para a formação inicial como continuada, faz-se urgente compreender que essa formação não pode se reduzir à práxis utilitarista, com ênfase apenas nos recursos pedagógicos e didáticos, é preciso empreender um processo de formação de profissionais da educação críticos e conscientes do seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, no entanto, as atuais Diretrizes de formação docente na perspectiva da educação inclusiva, ainda se distanciam dessa sociedade ideal.

## **2 Formação e Prática Profissional**

Falar sobre educação inclusiva requer uma atenção para o sistema educacional como um todo, principalmente para a questão da formação docente e a implicações das políticas públicas de educação sobre o fazer pedagógico destes profissionais, especialmente daquele que atua no nível de ensino da educação infantil. Segundo Coelho (2012), “O papel do professor como agente da socialização tem sofrido relevantes modificações devido à transformação do contexto social, o que causou um aumento substancial das suas responsabilidades.” (Coelho, 2012, p.72).

Faz-se oportuna uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor e da sua autorreflexão como ponto de partida para seus questionamentos e intervenções pedagógicas, juntamente com seus pares na construção da autonomia docente, pois o mesmo, agindo isoladamente não produz as mudanças necessárias. Sobre essa abordagem encontramos consideráveis contribuições em Pimenta (2012), Tardif (2010), Schon (2000), Freire (2007), Nóvoa (1993), entre outros, contextualizados ao cenário educacional brasileiro.

A reflexão sobre a prática profissional é fundamental no ofício do professor, possibilitando que o mesmo exerça a sua função de acordo com a sua investigação-ação onde a qualidade torna-se essencial no processo de construção dos saberes. Há um desejo e interesse constante para que o aprendizado realmente aconteça, seja em sala de aula ou em outros contextos educativos.

Esse exercício permite uma compreensão mais abrangente em diversos aspectos que permeiam o trabalho docente, tanto pela superação do modelo de racionalidade técnica, como pela necessidade da emancipação e autonomia na formação docente, no entanto não há um modelo pronto a ser seguido, deve ser um compromisso de interesse de todos os educadores com a sociedade.

Segundo Freire essa reflexão nasce da curiosidade sobre a prática docente, inicialmente ingênua, mas quando exercitada torna-se cada vez mais crítica, no seu entender,

“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) O que se

precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (...) Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” (Freire, 2007, p. 38-39).

Para Freire, o essencial é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática possibilitando uma ação transformadora através de ambas. Nessa mesma perspectiva, Schon (2000) indica a necessidade de se refletir sobre a ação no mesmo momento em que se a pratica, ou seja, sem reflexão e intencionalidade não se muda o fazer e nem se aprende.

É preciso se alicerçar em pressupostos teóricos para garantir o real conhecimento, pois teoria e prática são indissociáveis no aprendizado. Para Schön (2000, p. 23), os educadores “terão de aprender a refletir sobre suas próprias teorias tácitas, os professores das disciplinas sobre os métodos de investigação; os instrutores sobre as teorias e os processos que eles trazem para sua própria reflexão-na-ação”, deixa claro que os profissionais terão que aprender a questionar sua própria prática.

A reflexão deve ser intrínseca ao trabalho do professor e precisa integrar o desenvolvimento pessoal e profissional que contribua no processo de sua autonomia. O professor reflexivo age buscando o equilíbrio entre a ação e o pensamento e não apenas aceitando com comodismo as condições e imposições determinadas pelos outros. Desse modo, os cursos de formação devem contribuir na condução dessa autonomia bem como direcionar o educador através da atualização contínua de saberes. Segundo Nóvoa (1995, p.25), “a formação de professores não deve ser vista como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa”.

Nesse sentido a formação deve se opor à racionalidade técnica que tanto marcou o trabalho e a formação de professores. Segundo Freire: “*Não há docência sem discência*” (Freire, 2007, p.23). A formação deve ser entendida como um processo intelectual contínuo, uma autoformação capaz de reelaborar os saberes iniciais em confronto com as experiências práticas vivenciadas no contexto escolar, pois

“A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares em que atuam.” (Pimenta, 2012 p.33).

Enfim, a formação de professores na tendência reflexiva conduz a uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional, uma vez que instiga e consolida uma formação contínua no local de trabalho. Pimenta (2012) ressalta que as transformações tem sido constantes no contexto da globalização e que para trabalhar o conhecimento é preciso acompanhar também as mudanças da multiculturalidade, dos mercados produtivos, da formação atual das crianças e jovens em constante processo de transformação, da dinâmica da sociedade multimídia, o que requer uma permanente ressignificação identitária dos professores. Nesse sentido,

“É imprescindível que o professor se mantenha atualizado, flexível à mudança e que continue permanentemente a sua formação. Terá, então, como principal função: aprender, inovar, diversificar, rever conceitos, etc. para que se possa atender às necessidades educacionais escolares, na melhoria da qualidade da educação. Em tempos de globalização, o acesso às informações é muito rápido. Assim, o professor necessita qualificar-se constantemente para tentar acompanhar este processo de mudança.” (Coelho, 2012, p.68).

Medeiros e Bezerra (2016, p.21), ressaltam que “(...) há um percurso profissional que não limita o processo de formação docente ao momento de sua formação inicial” deixando clara a importância de o professor assumir seu papel como protagonista apoiado em pressupostos teóricos e metodológicos que legitimem seu repertório científico concretizando essa formação baseada no saber-fazer. Altet (2001) reforça que a formação “(...) deve propor dispositivos variados e complementares que

desenvolvam o saber-analisar, o saber-refletir, o saber-justificar, através de um trabalho do professor sobre suas próprias práticas e experiências.” (Altet, 2001, p.34). Quando se trata de educação inclusiva essa reflexão se faz ainda mais urgente, pois exige do profissional que vai atuar com ela, sensibilidade e abertura para novas experiências, visto que a formação continuada está sendo a estratégia mais utilizada para formar os professores que atuam diretamente com os alunos da educação especial, o que torna essa reflexão ainda mais importante.

## REFERÊNCIAS

ALTLET, M. et.al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ARROYO, M. G. **Condição docente, trabalho e formação.** In. Souza, João Valdir Alves de (Org.). Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2015.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.** Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. [Acessado em 21/10/2016].

COELHO, M. de F. P. dos S. **A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.** Badajoz (Espanha). Tese de Doutorado. Universidad de Extremadura. Facultad de educación. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARCIA, R.M.C. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre**

**o pensamento do professor.** In: Nóvoa, Antônio (Coord.) Os professores e sua formação. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

\_\_\_\_\_. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, 2013. v.18, n.52, jan-mar.

LIBÂNEO, J. C. **Sobre qualidade de ensino e sistema de formação inicial e continuada de Professores.** In: Libâneo, José Carlos. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 37 a 50.

MEDEIROS, L.M.B; Bezerra, C. C. **Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação.** In. Sousa, R. Pequeno de. et.al.(Orgs.) Teorias e práticas em tecnologias educacionais. – Campina Grande: ADUEPB, 2016. 227p.

MICHELS, M. H. **O que há de novo na formação de professores para a educação especial?** Rev. Educ. Esp., Santa Maria, v.24, n.40, p.219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistadeeducacaoespecial>>. [Acessado em: 20 de out. de 2016].

NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In. Pimenta, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, B. et al. **Deficiência visual e ensino de Química.** 2011. Disponível em: <[http://unifia.edu.br/revista\\_eletronica/revistas/educacao\\_foco/artigos/ano2011/ed\\_foco\\_%20Deficiencia%20visual.pdf](http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2011/ed_foco_%20Deficiencia%20visual.pdf)>. [Acessado em 16 dez 2016].

SCHON, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional.** 11. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.