



UFSM

Artigo Monográfico

**O TEMPO E O ESPAÇO ESCOLAR PARA O ALUNO
QUALIFICADO COMO INCLUÍDO**

Dinara Patrícia Mattana

Curso de Graduação em Educação Especial

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**O TEMPO E O ESPAÇO ESCOLAR PARA O ALUNO
QUALIFICADO COMO INCLUÍDO**

por

Dinara Patrícia Mattana

Trabalho apresentado ao Curso de Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Educação Especial.

Curso de Graduação em Educação Especial

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Graduação em Educação Especial**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo Monográfico de
Graduação

**O TEMPO E O ESPAÇO ESCOLAR PARA O ALUNO QUALIFICADO COMO
INCLUÍDO**

elaborado por

Dinara Patrícia Mattana

como requisito parcial para obtenção do grau de

Licenciado em Educação Especial

COMISSÃO EXAMINADORA:

Leandra Bôer Possa
(Presidente/Orientador)

Prof.^a Denise Ferreira da Rosa

Prof.^a Mariana Pereira Castro Figueira

Prof.^o Valmor Scott Jr

Santa Maria, 15 de Dezembro de 2014.

AGRADEÇO...

A Deus, por estar aqui.

Aos meus pais, Lucila e José, por me propiciar a formação, me dando suporte, auxílio e educação, sempre. E, por estarem sempre perto, apesar da distância, nesses anos de graduação.

Aos meus irmãos, Diogo, Jonathan, Diego, Dionson e Dieli, por compreender e me apoiar nessa jornada, e por serem os melhores irmãos do mundo.

Ao Victor Padilha, pelo companheirismo, por me apoiar em todos os momentos e pela força nos dias mais difíceis.

À Neiva, por ser uma sogra tão compreensiva.

À Daniela e Victor M., pela presença desde os caminhos do ensino médio até aqui, que sempre me encorajaram e me deram forças para continuar.

À Cíntia e Martiéli, pela presença, pelas discussões, pela amizade, pelo encorajamento. Por serem essas companheiras maravilhosas.

Aos amigos que permaneceram e aos que conheci durante essa jornada.

À Eliana Pereira Menezes, pelo apoio durante meus momentos mais difíceis na graduação e por ser esse exemplo de profissional.

À Leandra Bôer Possa, por ter aceitado me orientar. Pela dedicação, pelas orientações, pela força, pelas discussões teóricas que enriqueceram minha formação profissional, por ter sido tão presente nessa caminhada. Aproveito para elogiá-la pelo profissionalismo e por ser esse exemplo de Educadora.

À Denise Ferreira da Rosa, por ter percorrido comigo esse semestre, por compartilhar seus saberes, me compreender, me ajudar, e, agora, avaliar esse trabalho.

Ao Valmor Scott Jr. por aceitar fazer parte da comissão examinadora desse trabalho.

E à Mariana Pereira Castro Figueira, por avaliar esse trabalho, pelas conversas, pelo apoio e profissionalismo.

Às estagiárias colaboradoras que possibilitaram a concretização desse trabalho.

RESUMO

Artigo Monográfico
Curso de Graduação em Educação Especial
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

O TEMPO E O ESPAÇO ESCOLAR PARA O ALUNO QUALIFICADO COMO INCLUÍDO

AUTOR: Dinara Patrícia Mattana

ORIENTADOR: Leandra Bôer Possa

Este trabalho visa compreender o tempo e o espaço escolar para o aluno qualificado como incluído nas escolas municipais da cidade de Santa Maria/RS. Esse assunto vem me instigando desde que entrei em contato com as instituições escolares, durante o curso e as atividades e experiências de observação e estágio. Os dados foram construídos através de um questionário enviado às acadêmicas do 8º semestre do Curso de Educação Especial Diurno da UFSM e analisados pela analítica de conteúdo. Trago algumas problematizações a respeito da inclusão escolar e da constituição dos sujeitos qualificados como incluídos. Busco enfatizar questões a respeito dos tempos e espaços escolares que esses sujeitos estão frequentando e vivenciando no contexto escolar inclusivo e as problematizo. Nos resultados identifico que os espaços e tempos escolares organizados para o aluno incluído nem sempre são os mesmos estruturados para os outros alunos.

Santa Maria, 15 de Dezembro de 2014.

ABSTRACT

Article Monographic
Undergraduate Program in Special Education
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

THE EDUCATIONAL TIME AND SPACE TO QUALIFY THE STUDENT AS INCLUDED

AUTHOR: Dinara Patrícia Mattana

LEADER: Leandra Bôer Possa

This work aim to understand the educational time and space to qualify the student as included in the municipal schools at Santa Maria/RS. This subject urge me since I was in contact with those institutions, while I come through the course, activities and watching experiences and intern job. The data was structured in a quest list sent to 8th semester academics from Special Education Course of UFSM and reviewed under it's subject analysis. This paper rise some problematic about the escolar inclusion and develop of those framed as included. I aim to put emphasis about the matters of school time and spaces that those one's are frequenting and living, problematizing it. The result was that I identified the space and time at school for included students as not as the designated to the other students often.

Santa Maria, December 15, 2014.

1 CAMINHOS DA PESQUISA

1.1 A experiência mobilizando a pesquisa

Estou me constituindo, ao longo da formação em Educação Especial, com o intuito de atuar como professora de Educação Especial. São as experiências formativas desde 2011 com o ingresso no curso que me possibilitam um olhar mais aguçado e fundamentado a alguns aspectos em relação à educação dos sujeitos com deficiência.

Desde o início do curso temos discutido e pensado nos tempos e espaços sociais e escolares ocupados pelas crianças e jovens com deficiência. Mais especificamente no ano de 2013 fomos incitados a observar escolas e/ou instituições especializadas que atendessem sujeitos com deficiência mental. Fui, neste ano, apresentada a uma escola da periferia que, sabíamos empiricamente, pelos relatos de colegas e professores da universidade, que oferecia classe especial no contexto da escola comum, fiquei instigada a conhecer e, por outro lado, poder vivenciar esta experiência como estagiária neste espaço.

Essa experiência, de que pretendo tratar nesse trabalho, vai além dos fatos e acontecimentos percebidos nesse contexto escolar, trata-se da maneira como me impactou e como me tocou aquilo que estava vivenciando. E, ao trazer a palavra experiência, quero que ela seja entendida nesse contexto como aquilo que realmente me toca, que me acontece e me 'marca', como trás Larrosa 2002:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (...) Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002, p.21).

Nesse trabalho também pretendo me ocupar os desdobramentos da construção do saber pela possibilidade das experiências, sabendo que é a partir dessas experiências que se constitui a formação.

A procura da experiência me deslocuei à escola para olhar, observar e sentir o espaço escolar. Para perceber como se estabelecem as relações entre professores e alunos nesse contexto; observar a maneira como se constitui a interação entre alunos e professor da classe especial e a escola; perceber a forma que se davam as relações de ensino-aprendizagem, os aspectos de interação, ensino-aprendizagem num contexto de uma classe especial dentro de uma escola de ensino regular.

Dessa experiência, do olhar para o espaço da classe especial na escola regular em tempos de inclusão, alguns aspectos me atravessaram e me provocaram inquietações. Desses posso destacar o horário de chegada e saída por estes serem reduzidos e, o recreio, por ser separado e em espaço diferente dos demais alunos.

Empiricamente, através de conversas informais com a professora responsável pela classe especial da escola, obtive a informação de que esses alunos frequentam a classe especial para que possam estar, ou até que estejam, preparados para serem inseridos na sala de aula regular. No entanto, a professora opinava que esta preparação acontece em longo prazo, considerando que algumas dessas crianças frequentam esse espaço há 4 ou 5 anos e, pelas avaliações escolares, não estão alfabetizados para serem inseridos na turma de ensino regular.

Essa experiência e estas informações colhidas levam-me a questionar, portanto, a escola qualificada como inclusiva. Considerando que, pela política de inclusão escolar, a educação especial passa a ser uma modalidade de atendimento especializado transversal ao ensino comum que tem a função de “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias” (BRASIL, 2009). Essa modalidade, na política educacional brasileira, tem o intuito de possibilitar que os sujeitos público alvo¹ da educação especial possam desenvolver suas aprendizagens e participar plenamente da sociedade que está inserido.

¹ De acordo com o Decreto N° 7.611 de 17 de Novembro de 2011 “considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2011)

A inclusão, a partir do ano de 2008, estabelece politicamente a Educação Especial caracterizada na a Educação para Todos, como dispõe o Decreto 6.094/07, em seu artigo 1º, sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, “é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.” (BRASIL, 2007). Nessa perspectiva temos a ideia de educação para todos como característica de ensino e aprendizagem equitativo que movimenta o princípio da inclusão.

Na perspectiva de inclusão traçada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que passou a vigorar a partir de 2008 o objetivo principal é proporcionar acesso, permanência, participação e aprendizagem, para alunos com deficiência, nas escolas regulares, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.(BRASIL, 2008)

Dessa maneira, é possível interpretar que pela educação inclusiva, o currículo escolar e as práticas pedagógicas precisam atuar em prol do atendimento às necessidades de todo e qualquer sujeito inserido na instituição escolar, já que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008)

O adjetivo de escola inclusiva e a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar comum tem produzido também a ideia de um aluno incluído, ou seja, normalizar essa categoria de aluno. Nesse sentido Bernál (2013) escreve:

[...] nos deparamos com uma educação in/exclusiva, pois ao tentar incluir o aluno com deficiência na escola regular, dentro da sala de aula com os demais alunos, estamos ignorando as características do sujeito, tentando fazê-lo deixar de lado suas particularidades, para que possa sentir-se parte do padrão de normalidade. (BERNÁL, 2013, p.14)

Observando as atuações escolares, pode perceber que a inclusão é um modo de tentar padronizar na educação a lógica do aluno público alvo da Educação Especial no contexto da escola regular. Porém, quando isso não ocorre, pelo fato dos deficientes serem muito diferentes frente aos demais alunos da escola e mesmo dentre os denominados incluídos, vê-se um sujeito fora dos possíveis padrões idealizados e estes são o estranho/diferente. Para estes alunos, então, temos numa escola inclusiva outras divisões de tempo e espaço.

A reflexão dessas experiências com a escola me levam a tencionar a ideia do tempo e espaço escolar que é ocupado pelos alunos com deficiência no contexto escolar tendo em vista o imperativo da inclusão que passa a qualificar a escola.

Aqui levo em consideração a ideia de que o tempo pedagógico é mais que os horários cronometrados pelo relógio (*chrónos*), mas também envolve a qualidade (*kairós*) desse tempo cronológico que é vivenciado pelos sujeitos na instituição escolar.

Da mesma maneira, levo em consideração a ideia de que o espaço é mais que a ocupação física de um lugar chamado escola, pois é nesse contexto, nesse espaço que se estabelecem as relações sociais, de aprendizagem que se constituem os espaços coletivos e individuais a serem “ocupados” pelos sujeitos.

É com base nesse contexto de experiência que me proponho a pensar, a partir de depoimentos de estagiárias² do curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, que estão inseridas no contexto da sala de aula de escolas da rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria, sobre: *Como tem se quantificado e qualificado o tempo e espaço escolar de alunos com deficiência nas escolas de Santa Maria?*

² Utilizo a palavra “estagiárias” uma vez que a turma, a que se aplica o questionário, é composta somente por acadêmicas.

Para tanto estabelecimento como objetivo geral da pesquisa: problematizar e compreender como se estabelecem as relações dos sujeitos da inclusão, tendo em vista o tempo ocupado pelo aluno da inclusão na escola. Os objetivos específicos:

- Identificar como é percebido o aluno incluído na escola;
- Identificar como se estabelecem as relações do sujeito da deficiência nos espaços escolares;
- Analisar de que maneira é significado o tempo para o aluno incluído;
- Identificar se, a partir das interações do sujeito da inclusão no espaço e tempo escolar, se estabelecem relações de experiências para esse sujeito da inclusão.

1.2. A prática de pesquisa: busca de dados

A partir das inquietações apresentadas anteriormente pretendo olhar para as instituições escolares municipais da cidade de Santa Maria/RS, buscando compreender qual o tempo e o espaço escolar para o aluno qualificado como incluído. Para tanto aplicou-se um questionário destinado aos Estagiários do curso de Educação Especial que estão imersos no contexto dessas escolas.

Esse questionário foi desenvolvido para contemplar os objetivos dessa pesquisa e foi construído com questões que permitem um olhar direcionado e com intencionalidades, para que se possa compreender como são tratadas as questões da inclusão na escola.

O questionário foi enviado para trinta e duas acadêmicas do 8º semestre do curso de Educação Especial Diurno, formandas 2014, via e-mail. Escolha desse público informante se deu por se compreender que ao chegar a esse estágio do curso possuem diversificadas experiências em diferentes espaços escolares e, assim, podem construir um olhar mais crítico para essas instituições. Recebi o retorno de sete acadêmicas, que se dispuseram a contribuir com a pesquisa.

O instrumento da pesquisa continha doze questões referentes ao tema, sendo onze dessas descritivas e uma objetiva. Essas questões buscaram identificar a partir das instituições que as estagiárias estavam inseridas: de que maneira acontece o trabalho educacional especializado; o tempo cronológico e vivencial do aluno na escola; os espaços que esse sujeito frequenta e como são aproveitados; e, as relações que são estabelecidas entre esses e os demais sujeitos nesses espaços.

2 A EXPERIÊNCIA PELA VIVÊNCIA DO TEMPO E ESPAÇO PEDAGÓGICO

O tempo não é um conceito único. O tempo do físico não é o mesmo do poeta. O tempo do calendário não nos ajuda a saber quando pôr as batatas para cozinhar, embora possa nos dizer quando plantá-las. O “tempo da minha vida” não é a mesma coisa que o tempo de chegar a uma festa. O intervalo oficial entre os dois tempos de uma partida de futebol não é o mesmo de uma valsa. O tempo do místico não é o mesmo que o do pesquisador científico. Passamos por diversos tipos de tempo a cada dia, dando pouca atenção ao assunto. Descartamos um conceito de tempo em favor de outro sempre que é conveniente fazê-lo. Não obstante, comumente conservamos a ilusão de que o tempo é um conceito único, uma entidade que não precisa de explicação. (DOSSEY, 2000, p.41)

Aqui desejo pensar no tempo da experiência (assim como no espaço da experiência, que será situado ao longo da discussão), no tempo que efetivamente *sentimos*. A vida está controlada pelo relógio, as pessoas não se alimentam mais quando estão com fome, não vão dormir quando sentem sono, mas sim, obedecem um horário social que indica o que fazer. E, assim, é no espaço escolar, onde se percebe que tudo acontece de acordo com a ‘quantificação do tempo’ e não de acordo com vivencialidade dos alunos nesse espaço.

Para entender melhor qual é a visão do tempo e, em decorrência, do mundo e da vida que entrou em crise, convém recordar, ainda que brevemente, a relação profunda entre o tempo do relógio e a racionalidade moderna. O domínio do tempo “contado” (tempo cronológico) sobre o tempo vivido (*kairós*) se implantou lentamente, especialmente desde a Idade Média e tornou-se um aspecto fundamental da racionalidade científica e da organização social na modernidade. A crise da modernidade é também uma crise de sua concepção de tempo (o domínio de *chrónos*). A pós-modernidade postula vagamente que se resgate também o *kairós*, talvez até acima do *chrónos*. (ASSMANN, 2007, p.207)

O tempo cronológico tem tido grande valor na contemporaneidade. Dá-se muita atenção ao tempo do relógio (*chrónos*): quanto tempo se leva para chegar a algum lugar; a reunião iniciará às dez horas; preciso levar meu filho para a escola às sete horas e ir trabalhar às oito horas. O homem busca medir todo o tempo, cronometrar cada segundo de sua vida, não se atrasar para seus compromissos, e esquece-se de “VIVER” esse tempo.

Ao longo dos séculos o ser humano vem aperfeiçoando e tentando refinar cada vez mais os meios de “medir” o tempo. Os instrumentos de mensuração cronológica são cada vez mais exatos. E, “[...] mesmo quando lemos sobre teorias acerca do tempo que insistem em outros aspectos do mesmo, a urgência pragmática de contar o tempo não nos abandona de todo” (ASSMANN, 2007, p. 212), pois existe uma preocupação peculiar com os aspectos medíveis do tempo.

Em si não há nada de novo em constatar que cada sociedade e cultura sempre está lidando com um número plural de temporalidades – cronológicas e kairológicas, tempos de relógio e tempos vivenciais – ao dar formas organizadas às relações sociais. A fixação do conceito de tempo em seu aspecto mensurável era condizente com um determinado conceito de ciência e com a ânsia de controle máximo dos tempos políticos e dos tempos produtivos. (ASSMANN, 2007, p. 215)

Vive-se em uma sociedade apressada, tudo é acelerado e cronometrado e as temporalidades vivenciais são muito fragmentadas. Há, assim, necessidade de pensar o tempo *chrónos* e *kairós* conjuntamente, para que haja equilíbrio entre o ‘uso’ do tempo do relógio e o tempo vivido. Assim, também, posso pensar como são qualificadas as experiências vivenciadas nessa perspectiva temporal. Para tanto, é necessário pensar em:

[...] uma concepção do tempo que, por um lado, esteja aberta às dimensões múltiplas do tempo real e, por outro lado, tenham em conta o fato de que – por mais ambíguo que isto possa parecer - o tempo joga um papel mediador extremamente prático em nossas interações com o mundo, seja como tempo-do-relógio, seja como tempo de vivenciamentos. (ASSMANN, 2007, p.221)

Como definir essa concepção de tempo dentro da escola? Como observar o modo que essa questão está se constituindo no espaço escolar? De que maneira estão sendo significadas experiências por esse viés nessa instituição de ensino? E, finalmente, como estão se constituindo, ou sendo constituídos, os sujeitos dessas relações?

O impulso a esses questionamentos vieram da percepção de que nos espaços escolares, é possível observar diversas ‘tramas organizacionais’, ou arranjos internos. Uma delas permite que os alunos da classe especial, ou os ‘alunos da inclusão’ acessem a escola em horários diferenciados, reduzidos.

Pressupõe-se que esses arranjos escolares pretendem organizar rotinas nesse espaço, determinando os tempos/momentos para cada atividade dentro da instituição de ensino, desde a organização curricular que estabelece os momentos de cada disciplina que é lecionada, até os momentos de intervalo e recreação de cada grupo da escola. E, parece-me, que sair dessa rotina prejudica toda essa organização escolar, por exemplo, quando um professor leva seus alunos cinco minutos antes do horário programado para a hora do lanche, têm-se problemas dentro da escola, pois provavelmente tem outra turma no refeitório e os funcionários que trabalham na cozinha ainda não organizaram o lanche da turma que chegou cinco minutos antes. Então se perde a organização escolar.

Enfim, se produziu essa rotina de arranjos para facilitar algumas questões dentro da escola, mas às vezes esta prejudica outras criações de arranjos que poderiam qualificar o espaço de ensino e aprendizagem. Para os alunos que chegam mais tarde, 'os alunos da inclusão', por exemplo, a aprendizagem fica mais fragmentada, ou prejudicada, ainda. Podemos citar Assmann (2007) quando traz uma reflexão a respeito de *solstícios míticos e mesmices escolares*, "seria absurdo querer eliminar da nossa percepção do tempo os ciclos e reinícios. Também na educação há ritmos, ciclos, retornos sobre as mesmas coisas. Em todas as formas, porém, a inovação é fundamental." (p. 226-227).

A questão de fundo pode ser formulada de maneira simples: como garantir a fruta na casca dos horários, ou seja, como conseguir que por dentro da "administração" do tempo na escola aconteçam temporalizações personalizadas sob a forma de experiências de aprendizagem? Tempo pedagógico é o tempo dedicado a produzir vivências do prazer de estar aprendendo. O tempo da escola só se transforma em tempo pedagógico quando seu transcurso cria um espaço e um clima organizativo propício às experiências de aprendizagem. A temporalidade pedagógica não se deve medir apenas cronologicamente em horas, dias, meses e anos, mas como tempo vivo que se avalia por seus resultados de fruição, de "curtição" do emergir de experiências de aprendizagem. O objetivo do tempo pedagógico não é apenas um ensino bem estruturado, mas a configuração dessa parte instrucional da pedagogia em função da construção personalizada e da celebração do conhecimento como descoberta prazerosa. (ASSMANN, 2007, p.232)

O tempo que se passa na escola pode proporcionar experiências que vão constituir o sujeito que o está vivenciando. Como estamos imersos na temporalidade e em um espaço que é temporal, mesmo sem perceber,

estamos sendo *tocados a sentir e experienciar* e estas estão nos constituindo, “pois a temporalidade que nos atravessa (melhor: nos constitui espacialmente) cumpre, em cada agora, muitos trânsitos diferenciados.” (ASSMANN, 2007, p.230).

A duração do eu, sua persistência no tempo vivo, não cabe nos relógios, posto que é metacrônica, ou seja, mais que mera continuidade cronológica. É uma dimensão constituinte que talvez se possa chamar de intencionalidade da vida. É uma temporalidade profunda onde *chrónos* e *kairós* se entrelaçam. (ASSMANN, 2007, p.229)

Esse sujeito, que se constitui pelas interações no tempo e espaço escolar, não o é por mera coincidência, mas sim, pelo tempo que é dedicado para ele, que é focado para que esse sujeito possa se constituir nesse espaço de relações sociais, de aprendizagens, de conhecimento. E para que esse sujeito possa se desenvolver em seus aspectos globais e se constituir como sujeito é necessário um amplo esforço da equipe pedagógica do espaço escolar, como investimento em prol da promoção desse desenvolvimento. Para que o sujeito inserido nesses espaços escolares possa vivenciar experiências significativas (*kairós*) no tempo cronológico (*chrónos*) em que está na escola, é importante:

A dimensão temporal do processo de aprendizagem não se refere apenas ao tempo cronológico (horários), mas a uma pluralidade de tempos que estão em jogo, conjuntamente, na educação: horário escolar, tempo da informação instrucional, tempo da apropriação personalizada de conhecimentos, tempo de leitura e estudo, tempo de auto-expressão construtiva, tempo do erro como parte da conjectura e da busca, tempo da inovação curricular criativa, tempo de gestos e interações, tempo de dizer sim à vida, tempo de organizar esperanças. (ASSMANN, 2007, p. 232)

Mesmo sabendo que o tempo cronológico constitui elemento importante da organização escolar, é interessante tentar desmistificar esse princípio de que a vida educacional possa ser somente cronometrada, mais ainda quando se pensa a educação inclusiva, ou educação de crianças público da educação especial,

Para a educação inclusiva do público alvo da educação especial não é só o tempo cronológico (estar na escola) que é importante, como também, não são só as relações sociais neste espaço que podem definir a presença desses alunos na escola. O tempo precisa proporcionar aos alunos vivências, que lhes

permitam experienciar ações e condutas que, fora desse espaço, talvez não lhe são possíveis. Então penso muito na qualidade desse tempo do sujeito na instituição de ensino. Será que ele está desenvolvendo suas relações sociais? Está desenvolvendo suas questões de desenvolvimento global? Diante destes questionamentos recorro a Assmann que diz:

O entrelaçamento e direcionamento dessas múltiplas temporalidades sobre a flecha do tempo cronológico não acontece pelo mero transcurso dos dias letivos. Requer o investimento intenso de energias humanas para que o aspecto árduo e disciplinado do ensino e da aprendizagem apontem para a vivificação dos tempos pessoais de todos os envolvidos. Por estar orientada a essa tarefa vivificadora de tempos humanos, a consciência pedagógica deve consistir numa aposta prazerosa, que acredita que vale a pena ressuscitar todos os tempos mortos e desfrutá-los como tempos vivos do conhecimento, já que os processos vitais e os processos cognitivos formam uma unidade. É por isso que o tempo da escola não pode ser reduzido à contagem das horas de ficar na escola. (ASSMANN, 2007, p. 232-233)

Para tanto, analiso então, como se organizam o tempo e espaço nas instituições municipais de ensino da cidade de Santa Maria. O tempo que a criança passa na escola tanto considerado em *chrónos* como em *kairós* permite que se estabeleçam relações, que podem ser positivas e construtivas ou não ao aluno, no espaço escolar. Esse último, espaço escolar, se subdivide em espaço físico de relações (salas de aula, refeitório, pátio, biblioteca, etc.) e espaço pedagógico de relações (momentos de leitura, jogos pedagógicos, atividades, enfim, relações de ensino-aprendizagem que se estabelecem por meio da interação entre sujeitos no espaço físico da escola).

3 O TEMPO E O ESPAÇO: ANÁLISE DE DADOS

Diante das ponderações apresentadas, passo a observar os dados que foram obtidos a partir do questionário enviado às trinta e duas acadêmicas, estagiárias do 8º semestre do curso de Educação Especial Diurno. Desses, recebi sete respostas, ainda que o questionário oferecesse outras opções de instituições de ensino, todas as experiências relatadas são de escolas da rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria. As escolas possuem entre 02 e 50 alunos incluídos.

Segundo a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001, Artigo 8º, parágrafo III, IV e V:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em consonância com o projeto pedagógico da escola, **respeitada a frequência obrigatória**; IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado , nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-interpretres das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; (BRASIL, 2001, grifo meu)

E, o Artigo 24, paragrafo 1º e 2º do Decreto Nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009:

1.Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. [...] 2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que: a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com

deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, **em igualdade de condições com as demais pessoas da comunidade em que vivem**; (BRASIL, 2009) (grifo meu)

Sendo assim, percebo que o ensino para a pessoa com deficiência deve ocorrer na sala de aula regular/comum, e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a ser ofertado pela escola, realizado por educador especial devidamente titulado, sendo este obrigatório e devendo ser complementar ou suplementar ao ensino regular. Por requisito legal, o AEE precisa ser realizado em sala de recursos multifuncional. A frequência dos sujeitos alvo é obrigatória, tanto na sala de aula regular quanto no AEE. A atuação do professor de educação especial deve ser colaborativa com o professor da sala de aula e complementada com o AEE.

Observando os dados da pesquisa percebe-se que o tempo cronológico do AEE é diferenciado em cada espaço escolar: em algumas situações, os entrevistados apresentaram que o AEE é no mesmo turno do ensino regular, apesar da orientação política nortear que esse atendimento ocorra no contra turno. Portanto, isso não é uma maneira de segregação? Acredito que para alguns alunos essa saída durante a aula do ensino regular não cause tanta fragmentação nas aprendizagens no que se referem aos conteúdos a serem adquiridos nesse espaço, mas para outros alunos isso pode causar um atraso ainda maior em seu desenvolvimento escolar.

Em outros casos relatados pelas estagiárias, nota-se que o aluno participa das aulas regulares, mas não há atendimento individualizado a esse sujeito, mesmo considerando que o AEE, conforme previsto em lei, é uma complementação ou suplementação ao ensino regular (BRASIL, 2009), pois o AEE não vem ocorrendo nessas instituições escolares. Problematizo, considerando a falta de investimento educacional individualizado no turno inverso, uma forma de prejudicar o desenvolvimento desse sujeito; em outros casos relatados, esses sujeitos frequentam apenas o AEE e não frequentam a sala de aula. Será que o AEE dá conta de oferecer todas as interações e aprendizagens importantes para a constituição desse sujeito?

Compreendo que deve haver presença do aluno público da educação especial tanto nas aulas regulares como também no AEE, existem aprendizagens significativas/singulares que são necessárias serem mediadas

pela relação com outros sujeitos e que podem ser desenvolvidas/aprendidas nas interações; e, às vezes, em outros casos relatados, a instituição escolar apresenta cumprir as legislações e o aluno vai à aula no horário regular e ao AEE no turno inverso.

Essas diversificações nos atendimentos com o educador especial e com o professor da sala de aula podem provocar múltiplas variáveis para a constituição desses sujeitos, assim como modificam as experiências vivenciadas por esses, considerando que cada um tem uma vivencialidade diferente do tempo nos espaços escolares.

O tempo *kairós* desses sujeitos é diferenciado de acordo com sua vivencialidade nesses espaços. Tendo em vista que para uns há a vivência positiva³, que gera experiências e resultados positivos para a sua constituição. E para outros, isso não acontece, devido às “organizações internas” da escola que não favorecem um aproveitamento do tempo no espaço escolar.

Nesse sentido, utilizo como exemplo as respostas da estagiária 01 ao questionário, nas questões que se referem ao AEE no espaço escolar em questão, em que “*o trabalho da educadora especial é no mesmo horário da aula regular, dentro da sala de aula, quando a professora da turma sente necessidade*”. O sujeito da pesquisa relata que os atendimentos deveriam acontecer em bidocência, pois é uma opção da educadora especial dessa escola, mas esse fato não se concretizou em nenhum momento, os atendimentos desses alunos acontecem com as estagiárias do curso de Educação Especial que estão imersas nessa instituição de ensino. Segundo o relato dessa estagiária o aluno vem apresentando “*resultados positivos, no que se refere a convivência e permanência na escola. No que tange a aprendizagem escolar ainda não apresenta avanços*”.

A partir do relato da estagiária 01 posso perceber que o atendimento da educadora especial poderia promover maiores avanços na aprendizagem escolar do aluno se ocorresse, em algum momento, um atendimento individualizado no contra turno, tendo este como objetivo proporcionar

³ Entendendo por vivência/experiência positiva na perspectiva de Larrosa (2002), em que a experiência é o que me toca, o que me acontece, o que eu sinto, o que realmente vivo e experiencio.

experiências para o desenvolvimento de habilidades necessárias para sua relação com a aprendizagem.

Ainda, em relação ao relato dessa estagiária, percebe-se que o tempo *chrónos* do sujeito incluído é reduzido, ele comparece apenas duas vezes na semana à escola, na educação infantil, desfavorecendo e empobrecendo o aproveitamento possível desse sujeito dos espaços físicos e espaços pedagógicos de relação. Além, da frequência ser reduzida, ele chega mais tarde que os demais alunos e sai mais cedo, então a “vivencialidade” no espaço escolar, e tudo que pode se acrescentar de aprendizagem e experiências nessas relações acaba ficando bem fragmentado. Apesar do tempo *chrónos* na escola ser reduzido ele ainda pode ter aproveitamento *kairológico* pelo fato de ir à escola essas duas vezes na semana, o que pode representar pequenas experiências no sentido das aprendizagens relacionadas aos conteúdos escolares, mas que podem ser muito significativas para sua constituição quanto sujeito.

Observando as respostas à pesquisa de um modo geral e amplo, percebe-se que existem diversas particularidades em cada espaço escolar para o atendimento dos alunos incluídos, sendo que em poucos casos apresentados esses alunos frequentam a escola todos os dias da semana, são atendidos pela educadora especial no contra turno e cumprem a carga horária completa. Pode-se inferir que esses sujeitos experienciam de maneira mais significativa o tempo cronológico e *kairológico* nos espaços de relação da escola, mas dificilmente de aprendizagem.

De acordo com a análise das respostas referentes à questão: Desde que estão recebendo atendimento nessa escola, os alunos incluídos tem apresentado resultados positivos nas questões de desenvolvimento e aprendizagem? Percebo que sim, que esses sujeitos que cumprem um tempo cronológico maior no espaço escolar, vivenciam mais experiências significativas e conseqüentemente aprendem mais, apresentam resultados mais positivos ao seu desenvolvimento do que os alunos que tem a frequência cronológica reduzida. Por experienciarem *kairológicamente* esse tempo que estão inseridos no espaço escolar as relações sociais são mais significativas.

Uma estagiária trouxe o caso de um aluno que vai à escola apenas para o atendimento com a educadora especial, não comparecendo às aulas com a

turma de ensino regular, mas que por meio de “arranjos internos” recebe presença como se frequentasse a aula do mesmo modo que os demais. Que tipo de sujeito essa instituição de ensino está produzindo? Que relações se estabelecem entre esse sujeito e o espaço escolar? E com outros sujeitos? E com os professores? As duas vezes na semana, com a educadora especial, produzem que tipo de experiências? E produzem aprendizagens significativas? Esse tempo cronológico está proporcionando vivencialidades positivas que gerem experiências positivas? A estagiária não sabia informar ainda até que ponto esse aluno estava qualificando suas aprendizagens, pois estava no início de sua interação com esse sujeito. No entanto, é preciso problematizar se o atendimento, nessas duas vezes na semana é suficiente para esse sujeito experimentar vivências com outros sujeitos, ou seja, participar também das aulas regulares nesses dois dias da semana, por fim, posso perguntar ainda: quais modelos de inclusão estão sendo implementados?

Compreendendo a função da escola como impulsionadora do aproveitamento dos alunos nesse espaço, esses atendimentos estariam realizando essa tarefa? Considerando que “um bom aproveitamento do tempo escolar exige a transformação dele em tempo pedagógico, ou seja, tempo vivencial da alegria de estar aprendendo” (ASSMANN, p.234, 2007).

Observando os resultados da pesquisa, uma das questões era: Quantos dias o(s) aluno(s) ‘incluídos’ vão à escola? Das 07 respostas: 4 alunos vão todos os dias, desses um falta nos dias de chuva por morar em local de difícil acesso; Nas demais respostas percebe-se que 03, não frequentam a escola regularmente, sendo que 02 vão dois dias da semana à escola⁴ e, 01, 3 vezes na semana,

A interpretação do tempo cronológico com o tempo vivo é uma tarefa sumamente exigente. Há os tempos trazidos pelas pessoas (de casa, de fora), os tempos institucionais (muita vez distantes do tempo pedagógico), os tempos compactados da invasora ecologia cognitiva das novas tecnologias da informação e comunicação (LÉVY, 1994 e 1996). E todos eles convergem no minguido tempo da sala de aula. Nela o que mais importa são os tempos subjetivos, isto é, a temporalidade histórica dos sujeitos aprendentes. (ASSMANN, p.235, 2007)

⁴ Sendo 1 deles o aluno que frequenta a escola apenas para os atendimentos pela educadora especial, caso relatado anteriormente.

Se os tempos escolares regulares já são “minguados”⁵, há de se pensar como se dá a constituição desses sujeitos que não frequentam a escola regularmente. Se esse sujeito não frequenta a escola, que outro espaço assumiria essa responsabilidade formativa oferecida pela escola? De que maneira se estabeleceriam as relações de ensino e aprendizagem que se constituem dentro do contexto escolar?

Ainda podemos retomar aqui a discussão de como se percebe esse sujeito qualificado como incluído nos espaços escolares: ele é deficiente? Ele é diferente? A escola o produz como diferente? Talvez essa produção ocorra pelo fato do aluno ir apenas para o atendimento com a educadora especial, fazendo com que os demais sujeitos da escola o percebam como esse “DIFERENTE”.

A partir da pesquisa conclui-se que a maioria, 90% dos entrevistados, relata que de alguma maneira os sujeitos da inclusão são diferenciados, possuem tratamento diferente dos demais alunos, “*são expostos como diferentes*”. Contudo, “*ainda é possível encontrar formas de olhar, de falar, de agir diferente com esses alunos perante os outros alunos sem deficiência*” – relato da estagiária 05.

Com relação aos pais, de sujeitos ditos sem deficiência, de acordo com os relatos, os mesmos, “*são um tanto preconceituosos*” (estagiária 04), “*sempre tem pais que agem, falam de modo descontentes em saber que seu filho vai dividir sala com um aluno da inclusão*” (estagiária 02).

Ao questionar se a gestão pedagógica organizou algum tipo de orientação sobre essa questão da inclusão, 90% das respostas foram que não. E, se não houve orientação aos sujeitos que já estavam inseridos na escola, infere-se que aos pais dos sujeitos qualificados como incluídos também não deve ter acontecido essa discussão dos aspectos que envolvem a inclusão. De acordo com a análise do questionário, apenas um dos relatos diz que a orientação foi para alertar a turma das atitudes do aluno com deficiência na outra turma, é como se tivessem dado um aviso de “cuidado, não se aproxime”.

Esses relatos permitem que eu possa pensar na amplitude da questão que aqui está sendo discutida. Não é somente o fato de pensar nos termos, nos

⁵ Considerando como significado da palavra “minguado”: escasso, pouco, diminuído.

conceitos utilizados, mas pensar no que está acontecendo nos espaços escolares; que sujeitos estão sendo produzidos nas relações e nesses espaços; e, como eles podem se constituir a partir disso. O tempo, entrelaçamento entre *crhónos* e *kairós*, que esse sujeito experiencia nos espaços escolares descritos é que causa inquietações. Pois é necessário pensar que, como traz Assmann:

Os tempos subjetivos costumam estar inscritos, bastante rigidamente, no tempo das instituições. O tempo institucional deveria estar sempre a serviço de um clima institucional que estimule a sincronização entre tempos cronológicos e tempos vivenciados. A criação de condições de aprendizagem requer que a temporalidade institucional seja colocada em função da produção de tempo vivo, ou seja, a serviço de um tempo que se revele fecundo para a construção do conhecimento e para alentar a sensação de alunos/as e docentes de que eles efetivamente se encontram em um tempo pedagógico. (ASSMANN, 2007, p. 235).

Portanto, pensar nessas questões de tempo e espaço para o aluno qualificado como incluído e conseguir visualizar como eles poderiam estar aproveitando cronologicamente e *kairológicamente* suas experiências nos espaços de relação na escola, evidencia como essas questões são mecanizadas. Coloco em reflexão que, de alguma forma, muitas vezes o aluno está matriculado na escola, recebendo presença, mas pode não estar se constituindo como sujeito aprendente, experienciando, produzindo e produzindo-se nesse tempo e espaço escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Instiguei-me a olhar para os tempos e espaços destinados aos sujeitos qualificados como incluídos, nas instituições escolares da cidade de Santa Maria/RS. Partindo do pressuposto de que as estagiárias do curso de Educação Especial estão imersas em diferentes realidades escolares, experienciando diferentes vivências, passo a pensá-las tomando suas ideias e percepções através de entrevistadas.

Por esse viés, organizei um questionário padronizado, enviando-o às estagiárias. Meu objetivo era olhar para as respostas como conteúdo válido para compreender o tempo e o espaço escolar ocupado pelo aluno incluído e ocupado pelas instituições escolares para incluir este aluno.

Para perceber esses dados, tracei o modo como iria conceituar tais questões, para assim passar a utilizá-las. A experiência, por esse viés, foi considerada como aquilo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p.21). O tempo classificado e observado como tempo cronológico (*chrónos*) e tempo vivencial (*kairós*), sendo, o primeiro, o tempo que pode ser medido, cronometrado, controlado; o segundo é o tempo de vivencialidades, de experiências. O espaço subdividido em duas categorias: o espaço físico de relações (que se refere aos espaços físicos da escola, a sala de aula, o pátio, a biblioteca, etc.) e, o espaço pedagógico de relações (que se refere às relações estabelecidas nos momentos de recreio, de leitura e nas interações entre sujeitos na escola).

De acordo com a análise, pude perceber que os aspectos que atravessam e permeiam as questões da inclusão, são discussões muito amplas e que podem se caracterizar de maneiras diferentes em cada espaço escolar.

O que pude, nesse trabalho, problematizar, são os aspectos do tempo e do espaço escolar para o aluno qualificado como incluído. A partir dessa reflexão, pude perceber diversas variáveis que envolvem a inclusão dos sujeitos público alvo da educação especial. Mesmo com as regulamentações que regem a

inclusão e a escola inclusiva, a realidade escolar nem sempre se organiza e opera as indicações legais.

Há uma nova configuração de sociedade. A inclusão está nas escolas. Está posta. Acontece de uma maneira diferente em cada espaço escolar. Os alunos com deficiência são matriculados nas escolas regulares, recebem frequência, tem direito e obrigação de receberem o atendimento educacional especializado. O que é observado nessas instituições escolares é essa diferenciação no atendimento aos sujeitos qualificados como incluídos, pois produz-se diferentes realidades e conseqüentemente constitui diferentes tipos de sujeitos.

Analisando as entrevistas, percebi, em diversas situações, que o sujeito qualificado como incluído passa a ser mais um a ser inserido para a curva de normalidade. É preciso que ele se adeque às normas e consiga se encaixar nos padrões impostos, já naturalizados, pela instituição escolar. Quando isso não acontece, ele recebe uma denominação que o torna o “DIFERENTE”, e por isso pode chegar em horário diferente à aula, sair antes, ficar em local separado dos demais, já que ele causa distúrbios às normas. Ou o sujeito é capaz de se adequar às normas ou ele é in(ex)cluído.

Entretanto, se analisar profundamente essas questões que estão naturalizadas nas instituições escolares, todo sujeito que passa a frequentar a escola precisa se adequar às normas. Essa nova configuração de sociedade, em que o sujeito qualificado como deficiente passa a frequentar a escola, que se qualifica por iniciativa legal e política como inclusiva, no entanto, o sujeito deficiente vai sendo constituído como estranho. Para pensar um pouco mais a fundo, os demais sujeitos dessa ação possuem pouco ou nenhum preparo para saber lidar com essas novas situações.

A partir dos relatos das estagiárias, percebe-se que a escola é naturalmente esquematizada. O tempo é o horário cronometrado, é o período letivo, é medível, somente. O espaço é a organização física escolar. Tempo e espaço são organização de rotina. O sentido de tempo, para além da cronologia, pode não estar sendo percebido ou considerado, o que remete a ideia de que o espaço não está sendo ocupado para as relações e vivências. O tempo e espaço pedagógico pouco funcionam como experiência, vivencialidade, aos sujeitos envolvidos nessas relações. Percebe-se que, aos objetivos do

processo educacional, atribui-se valor proeminente àquilo que não deveria passar de mecanismo de apoio e facilitação.

Com as discussões sobre esse tema, cada vez mais inquietações se colocaram, pois são muitos os vértices que constituem as relações de sujeitos nos espaços escolares. Não há como inserir a culpa em um determinado sujeito, setor ou política. Há de se observar que é necessário refletir sobre esses processos, pensar nesse sujeito, pois ele está se constituindo, se desenvolvendo nesse tempo e espaços que lhe são ofertados. É necessário que esse desenvolvimento proporcione experiências positivas e que constituam um sujeito com autonomia, aproveitando, vivenciando e experienciando o tempo cronológico e *kairológico* em que está inserido nos espaços pedagógicos da escola.

5 REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BERNÁL, E. N. **A produção do aluno incluído na escola: práticas de normalização da diferença**. Trabalho de Conclusão de Curso - UFSM. Santa Maria/RS, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001**. Conselho Nacional de Educação. 2001.

_____. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Decreto nº 6.094/07. Ministério da Educação, 2007.

_____. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto Nº 7.61, de 17 de Novembro de 2011**. Ministério da Educação, 2011.

_____. **Decreto Nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009**. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. 2009

_____. **Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009**. Ministério da Educação, 2009.

DOSSEY, Larry. **Espaço, Tempo e Medicina**. São Paulo, Editora Cultrix, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, Nº 19. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em 13 Out. 2014.

ANEXOS

Anexo A

O tempo e o espaço escolar para o aluno qualificado como incluído

Questionário:

A título de contribuição para a pesquisa que está sendo realizada para o Artigo Monográfico do final do curso de Educação Especial – Licenciatura Diurna gostaria que respondesse a algumas perguntas:

Rede de Ensino em que atua e a que se referem suas respostas:

() Municipal () Estadual () Privada

.

- 1.Quantos alunos a escola tem? Quantos alunos incluídos a escola tem?
- 2.Como acontece o trabalho educacional especializado?
- 3.Quantos dias o(s) aluno(s) 'incluídos' vem a escola?
4. Qual período ele participa do AEE, é o mesmo que da sala de aula regular?
- 5.Ele(s) participa(m) dos espaços de recreio junto com os outros alunos da escola?
- 6.Quanto tempo, em média, o(s) aluno(s) está nessa escola?
- 7.O horário de chegada e de saída dos alunos da inclusão é o mesmo dos demais alunos?

8.O atendimento educacional especializado para os sujeitos da inclusão acontece em horário inverso ao turno em que o aluno tem aula na turma de ensino regular ou ele é retirado da aula para ser atendido pela educadora?

9.Desde que estão recebendo atendimento nessa escola, os alunos incluídos tem apresentado resultados positivos nas questões de desenvolvimento e aprendizagem? ()SIM ()NÃO

Caso não, a que você considera isso?

10.Os alunos considerados incluídos possuem tratamento igual aos demais alunos da escola (os alunos sem deficiência)? ()SIM ()NÃO

11.Existem muitos problemas de relacionamento entre os alunos com deficiência/ da inclusão e os demais alunos/pais da escola? () SIM ()NÃO

Se sim, quais:

12.Antes do aluno com deficiência chegar a sala de aula em que se encontra atualmente, os colegas, tiveram alguma orientação, por parte da escola, de quem era esse sujeito, como agir com ele, ou alguma orientação nesse aspecto? ()SIM ()NÃO

Se sim, qual:

12.Atualmente, como se dá a relação entre os alunos da classe regular com os alunos incluídos?

- Se tiver mais alguma contribuição a respeito do assunto para fornecer:

.....

.....

.....

.....

.....