

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS - CAMPUS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

CÁSSIA APARECIDA MAGNA OLIVEIRA

**ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM GRÊMIO ESTUDANTIL:
UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO VISANDO A SUA PARTICIPAÇÃO**

Bauru
2019

CÁSSIA APARECIDA MAGNA OLIVEIRA

**ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM GRÊMIO ESTUDANTIL:
UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO VISANDO A SUA PARTICIPAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”–Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós- Graduação em Docência para a Educação Básica, sob a orientação da prof^a. Dr^a. Vera Lucia Messias Fialho Capellini e co-orientação da prof^a. Dr^a. Flávia da Silva Ferreira Asbahr.

Bauru
2019

Oliveira, Cássia Aparecida Magna.

Aluno com deficiência em grêmio estudantil: um programa de formação visando a sua participação / Cássia Aparecida Magna Oliveira, 2019

148 f. : il.

Orientadora: Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Coorientadora: Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Ciências, Bauru, 2019

1. Deficiência. 2. TEA. 3. Grêmio Estudantil. 4. Participação. 5. Ensino. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de CÁSSIA APARECIDA MAGNA OLIVEIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 20 dias do mês de fevereiro do ano de 2019, às 10:00 horas, no(a) Sala de Videoconferência da FC, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, Profa. Dra. ROSÂNGELA GAVIOLI PRIETO do(a) EDA / Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação / Universidade de São Paulo, Profa. Dra. NEUSA MARIA DAL RI do(a) Departamento de Administração e Supervisão Escolar e Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de CÁSSIA APARECIDA MAGNA OLIVEIRA, intitulada **"ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM GRÊMIO ESTUDANTIL: UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO VISANDO A SUA PARTICIPAÇÃO"** e produto educacional **"CONSTRUINDO UMA ESCOLA INCLUSIVA: A CONTRIBUIÇÃO DO GRÊMIO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA"**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI 

Profa. Dra. ROSÂNGELA GAVIOLI PRIETO 

Profa. Dra. NEUSA MARIA DAL RI 

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho

De forma especial ao meu marido, Robson, que representa muito em minha vida e à minha filha, Victória, que é um ser único na sua forma tão justa de ver o mundo. Eles foram as pérolas de que eu precisava.

Aos meus pais (em memória), pois sei do orgulho que teriam em viver este momento junto comigo. A vida não lhes proporcionou prosseguir na escola e no sonho de ser médico e professora de música, ainda assim, a educação foi para eles a bandeira na criação dos seus 3 filhos. Eterna gratidão!

À minha sobrinha Lorena (em memória), que sempre partilhava sobre pesquisas comigo. Com seu sorriso delicado e jeito leve de ver a vida, sempre me dizia, toda vez que conversávamos sobre alguma dificuldade:

“ -Vai dar tudo certo tia!”

AGRADECIMENTOS

Sem palavras para agradecer...Ainda assim, é preciso!

Primeiramente agradeço a Deus, que me permitiu trilhar o caminho de um sonho: o mestrado.

Agradeço também do fundo do meu coração a duas pessoas que no dia a dia foram meus maiores alicerces: meu marido, Robson, que a todo momento me incentivou com palavras sábias, amorosas e incentivadoras. Só eu sei o quanto foram valiosas suas palavras. Em meio à toda correria, lá estava ele sempre junto e compreendendo a minha falta de atenção, o meu silêncio, pois precisava organizar meu pensamento. E à minha filha, Victória, que não deixou faltarem abraços em minha cadeira de trabalho, sendo minha companheira em muitas madrugadas. A cada palavra e abraço dos dois, uma dose de ânimo. Obrigada, meus queridos!

Aos meus irmãos, duas pessoas incríveis, que constantemente me apoiaram nesta jornada junto com suas famílias.

À minha grande amiga Paula Gladenucci, companheira de trabalho e do mestrado. Nossos momentos de trocas de angústias e de felicidades foram intensos e aqui chegamos.

Aos bibliotecários Breno Otoni (UNESP/Bauru) e Daniele Silva Pinheiro Wellichan, pelas orientações sobre as plataformas. Ambos mostraram que o papel deste profissional está muito além das fronteiras de uma biblioteca.

À minha coordenadora, Maria Luiza (Malu), que também me incentivou a buscar o mestrado.

À Kátia Fonseca e Gislaine Menino-Mencia, o meu carinho, pois deram o seu tempo para me ouvir e sanar minhas dúvidas.

Às minhas queridas amigas Jéssica Sena e Luziene Ferreira, que sempre me enviaram mensagens de força e carinho.

Ao laboratório de desenvolvimento de pesquisas e produtos educacionais (LADEPPE), da Unesp/ Bauru, por seus responsáveis e colaboradores graduandos dos cursos de Design, bacharelado em Ciência da Computação e outros correlatos, em especial à Karina, o meu muito obrigada pela elaboração de toda a diagramação do material didático, produzido a partir desta dissertação. Com certeza, essa foi uma inovação para contribuir na Pós-graduação da Docência para Educação Básica a partir de 2018.

Um muito obrigada também à equipe da Secretaria Municipal de Educação, em especial aos profissionais das duas escolas (diretores, tutores, professores, cuidadores) em que minha

pesquisa foi realizada. Sem dizer nomes, digo que sem eles não seria possível realizar esta pesquisa.

E, sem jamais esquecer, agradeço aos alunos. Em particular aos *alunos com deficiência* que foram o motivo desta pesquisa. Estes me fizeram aprender algo muito importante: “Se quiser minhas respostas, faça as perguntas de um jeito que eu possa te responder, tenha as ferramentas que possibilitem as minhas respostas. Com eles aprendi a acreditar ainda mais na capacidade de toda pessoa em mudar o mundo que a rodeia”.

De forma singular e com imensa gratidão, também deixo meus agradecimentos à minha orientadora, Dr^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini (Verinha Capellini), que me impulsionou com suas palavras e orientações. Ensinando e acreditando muito, me fez olhar para frente e prosseguir, oportunizando novos horizontes que extrapolaram o fazer da dissertação, contribuindo de forma ímpar para meus conhecimentos na área da Educação inclusiva e Educação especial. Obrigada por acreditar e compartilhar comigo tanto saber.

E à minha co-orientadora, Dr^a Flávia da Silva Ferreira Asbahr, que me mostrou um caminho em que a democracia é possível e necessária, ao oportunizar minha participação nos grêmios estudantis. A cada fala, um ensinamento; a cada reflexão, um crescimento. Sua leveza ao tratar projetos tão intensos me ensinou a ter um olhar para além das aparências, mergulhando na essência de todo conhecimento.

Com vocês duas aprendi a aprimorar meu olhar para todos e a construir com todos!

Ainda, os meus agradecimentos às professoras Dr^a Eliana Marques Zanata e Dr^a Ivete Baraldi, que aceitaram gentilmente ser suplentes da banca do meu mestrado.

E, por fim, com muito respeito e honra, deixo um profundo agradecimento à professora Dr^a Rosângela Gavioli Prieto e a professora Dr^a Neusa Maria Dal Ri, por terem sido os membros titulares em minha banca de mestrado, contribuindo de forma ímpar para meu crescimento e para a qualidade da minha dissertação. Obrigada por doarem o seu tempo e dividirem comigo seu precioso conhecimento.

“Tudo o que acontece no mundo, seja no meu país, na minha cidade ou no meu bairro, acontece comigo. Então, eu preciso participar das decisões que interferem na minha vida.”

Herbert de Souza (Betinho)

OLIVEIRA, Cássia Aparecida Magna. **Aluno com deficiência em grêmio estudantil: um programa de formação visando sua participação.** 2019.148 f. Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica), Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru - SP, 2019.

RESUMO

O presente estudo refere-se à formação do aluno com deficiência visando à sua participação no grêmio estudantil, o que representa um desafio à escola, quando se pensa uma educação na perspectiva Inclusiva e de Gestão Democrática. Nesse sentido os objetivos deste estudo foram: analisar o efeito de um programa de formação com atividades didático-pedagógicas no desenvolvimento da autonomia e da participação no grêmio estudantil e, de forma específica, mapear a participação de alunos com deficiência nos grêmios estudantis das escolas de uma Secretaria Municipal de Educação, em uma cidade do interior de São Paulo; identificar esses alunos em turmas de quarto ano do ensino fundamental I; analisar a participação deles nas atividades didático-pedagógicas sobre grêmios; descrever sua participação no grêmio estudantil, verificar os indicativos de participação nas atividades, na concepção dos alunos com deficiência; e elaborar uma cartilha digital com atividades didático-pedagógicas para estimular a participação desses alunos no grêmio estudantil. O percurso metodológico foi realizado por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo e delineamento a partir da pesquisa-intervenção, que contou com seis fases para sua construção. A primeira fase caracterizou-se pelo mapeamento nas escolas, por meio de análise de materiais e com questionários sobre a existência de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) no grêmio estudantil, entre 2013 e 2017. A segunda pautou-se em identificar em quais escolas estavam os alunos com deficiência, especificamente em salas de 4º ano. A terceira foi caracterizada pelo programa de formação de alunos do 4º ano, a partir de atividades didático-pedagógicas. A quarta pautou-se na participação do aluno no grêmio estudantil eleito em uma das escolas pesquisadas. A quinta centrou-se no levantamento da concepção do aluno com deficiência, em relação à sua participação tanto no programa de formação quanto no grupo do grêmio. E por fim, na sexta fase foi elaborada uma cartilha com atividades didático-pedagógicas para a sala de aula e nos grêmios. Os principais resultados demonstraram que, no período entre 2013 e 2017, ocorreram grêmios nas escolas da Secretaria Municipal de Educação, porém, sem a participação do aluno PAEE. O programa de formação possibilitou evidenciar vários episódios de participação dos alunos tanto em sala de aula, quanto no grêmio em escolas, em que alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) fizeram parte. Ainda foi possível verificar, na concepção dos alunos, o reconhecimento da sua própria participação. As conclusões deste estudo apontam que a escola ainda precisa avançar muito na democratização das relações escolares, transcendendo a ideia de concessão para uma prática democrática, em que se legitima o direito de participação de todos, incluindo o aluno PAEE. Outra constatação foi que o programa de formação com atividades didático-pedagógicas contribui para a participação dos alunos e possibilita a eles maior autonomia. Visto que há escassez na literatura sobre a temática e que este estudo é um dos primeiros a ser realizados e outras pesquisas seriam necessárias a fim de aprofundar o tema e ainda pensar em novas questões a partir do seu desdobramento.

Palavras-chave: Deficiência. TEA. Grêmio estudantil. Participação. Ensino.

OLIVEIRA, Cássia Aparecida Magna. **Disabled student in student council: a training program aiming their participation.** 2019. 148 f. Dissertation (Master's in Teaching Basic Education), Faculty of Sciences, UNESP, Bauru - SP, 2019.

ABSTRACT

The present study refers to deals with the education of students with disabilities, aiming at their participation in the student council, which represents a challenge to the school, when one thinks an education in a perspective of Inclusive Education and Democratic management. In this sense the objectives of this study were: analyze the effect of a training program with didactic-pedagogical activities in the development of autonomy and participation in the student council and in a specific; to map the participation of students with disabilities in the school student council of a Municipal Education System in a country town of São Paulo; to identify these students in fourth year classes of elementary school I; to analyze their participation in didactic-pedagogical activities; to describe their participation in the student council; to verify the indicatives of participation in the activities, in the conception of students with disabilities and to elaborate a digital booklet with didactic-pedagogical activities to stimulate the participation of these students in the student council. The methodological course was carried out through a qualitative research and design from the intervention research, which had 6 phases for its construction. The first phase was characterized by mapping in schools, through material analysis and questionnaires on the existence of target public students of special education (PAEE) in the student council, between 2013 and 2017. The second phase was to identify in which are schools were students with disabilities, specifically in fourth grade rooms. The third was characterized by the 4th year student training program, based on didactic-pedagogical activities. The fourth one was based on student participation in the elected student council at one of the schools surveyed. The fifth focused on the conception of the student with disabilities, in relation to their participation in both training program and student council group. Finally, in the sixth phase, a booklet was developed with didactic-pedagogical activities for the classroom and in the school council. The main results demonstrated that in the period of 2013 and 2017, there were student councils, however, without the participation of the student PAEE. The training program made it possible to highlight several episodes of student participation both in the classroom and in of the schools where students with autism spectrum disorder (ASD) took part of it. Besides, it was possible to verify in the students' conception, the recognition of their own participation. The conclusions of this study indicated that the school still needs to advance much in the democratization of school relations, transcending the idea of granting a democratic practice in which legitimises the right to participate of all, including the student PAEE. Another observation is that a training program with didactic-pedagogical activities, contributes to the participation of the students and allows a greater autonomy. Due to the scarcity in the literature on the subject and since this study is one of the first to be carried out and further research would be required to deepen the theme and certainly think about new issues from its outcome.

Keywords: Disability. ASD. Student council. Participation. Education.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APM	Associação de pais e mestres
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Comunicação Alternativa
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
Capes	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS-AD	Centro de Atenção Psicossocial Adulto
CAPS-I	Centro de Atenção Psicossocial Infantil
CCE	Centro Cívico Escolar
CMDCA	Conselhos Municipais das Crianças e Adolescentes e pelo setores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNB	Câmara de Educação Básica
CP	Curso de Pedagogia
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DB	Decibéis
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Emef	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EX	Extensionista
ES	Estagiário
EP	Episódio
FC	Faculdade de Ciências
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GT	Grupo de Trabalho
HQs	Histórias em quadrinhos
HZ	Hertz
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais
JEC	Juventude Estudantil Católica
LBI	Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEE-EI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
QI	Quociente Intelectual
PESF	Projeto Educação sem Fronteiras
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	Paraná
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SEE	Secretaria Estadual de Educação
Sorri	Sociedade de Reabilitação e Reintegração do Incapacitado
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UE	Unidade Escolar
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UJE	União dos jovens Estudantes do Brasil
UNE	União Nacional dos Estudantes
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de periódicos na Capes	40
Quadro 2 - Levantamento de trabalhos no Google Scholar	41
Quadro 3 - Síntese anual do projeto “Formação de grêmios estudantis nas escolas municipais”	52
Quadro 4 - Caracterização dos alunos da pesquisa em 2017.....	54
Quadro 5 - Percurso metodológico	56
Quadro 6 - Materiais na plataforma Google - SEM atividades didático-pedagógicas.	61
Quadro 7 - Materiais na plataforma Google - COM atividades didático-pedagógicas	63
Quadro 8 - Material didático encontrado na plataforma Google entre fim de 2017 e 2018	67
Quadro 9 - Levantamento de descritores nos Projetos Político-Pedagógicos- PPPs das 16 unidades escolares	72
Quadro 10 - Levantamento dos descritores no regimento escolar.....	76
Quadro 11 - Síntese do programa de formação em módulos.	84
Quadro 12 - 1º Roteiro de atividades do programa de formação.	87
Quadro 13 - 2º Roteiro de atividades do programa de formação	91
Quadro 14 - 3º Roteiro de atividades do programa de formação	93
Quadro 15 - 4º Roteiro de atividades do programa de formação	97
Quadro 16 - Frases escritas pelos alunos da UE-I.....	98
Quadro 17 - Frases escritas pelos alunos da UE-II.....	100
Quadro 18 - 5º Roteiro de atividades do programa de formação	101
Quadro 19 - 6º Roteiro de atividades do programa de formação	103
Quadro 20 - 7º Roteiro de atividades do programa de formação	105
Quadro 21 - Propostas do grupo do grêmio estudantil da UE-I	110
Quadro 22 - Indicativos da participação do aluno1 no programa de formação.....	113
Quadro 23 - Indicativos da participação do aluno 2 no programa de formação.....	115
Quadro 24 - Questionário respondido pelo aluno 1 sobre indicativos de sua participação....	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Início de trabalho dos profissionais na unidades escolares.....	79
Tabela 2 - Existência de grêmio estudantil nas escolas com participação do aluno PAEE...	80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trabalho do grupo do aluno 2 no encontro 3.....	96
Figura 2 - Trabalho do grupo do aluno 2 no encontro 7.....	107
Figura 3 - Retorno do banco no pátio pela escola	116
Figura 4 - Tríade no programa de formação.....	117

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE	141
Apêndice B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE	142
Apêndice C - Questionário para direção escolar	144
Apêndice D - Questionário para Tutor	145
Apêndice E - Questionário para Professor do AEE	146
Apêndice F - Questionário para aluno com deficiência	147

SUMÁRIO

Introdução	16
Capítulo 1 Educação inclusiva e a gestão democrática	24
1.1 A perspectiva da Educação Inclusiva	24
1.2 Gestão Democrática na escola	29
1.3 Educação inclusiva e a gestão democrática no espaço escolar: uma interface para a participação de todos	33
Capítulo 2 A participação do aluno com deficiência no grêmio estudantil	36
2.1 Caracterizando o grêmio estudantil	36
2.2 A participação das pessoas com deficiência no âmbito social e político	42
2.3 Ensinar e garantir a participação: um papel da escola	44
Capítulo 3 Percurso metodológico da pesquisa	49
3.1 Tipo da pesquisa	49
3.2 Caracterização do ambiente escolar	49
3.3 Caracterização do público pesquisado	53
3.4 Materiais e documentos	55
3.5 Procedimentos de coleta de dados	56
3.6 Procedimentos de análise de dados	68
3.7 Procedimentos éticos	69
Capítulo 4 Compartilhando e discutindo a experiência vivida em busca de evidências da participação do aluno com deficiência	70
4.1 Mapeamento das escolas	70
4.1.1 Análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs)	70
4.1.2 Análise do regimento escolar	76
4.1.3 Descrição das respostas dos questionários das escolas	79
4.2 Programa de Formação em sala de aula	81
4.2.1 Planejamento das atividades didático-pedagógicas	81
4.2.2 Observações e contato inicial com os alunos	85
4.2.3 Intervenção em sala de aula com atividades didático-pedagógicas	86
4.2.4 Avaliação do programa de formação com atividades didático-pedagógicas	107
4.3 Intervenção com o aluno da UE-I no grêmio estudantil	108
4.4 A concepção sobre a própria participação pelos alunos com deficiência	118
4.5 A cartilha como material didático e instrucional	119
Conclusões	122
Referências	127
Apêndices	142

INTRODUÇÃO

Inspiração para o estudo...

Olhar para o outro e contribuir com ele sempre foram eixos desafiadores no meu caminho. Antes de escrever a apresentação do presente estudo, muitas formas de iniciar já haviam me passado pela cabeça. Resolvi começar pelo que sinto agora. Sinto que sou um ser que veio se constituindo a cada vivência na vida, desde muito pequena, e que chega hoje com o amadurecimento de uma educadora que tem como essência olhar para o outro.

Desde pequena, sempre me preocupei muito com o próximo. Olhava as crianças, os idosos e as pessoas com deficiência e pensava em que poderia ajudar. Simplesmente gostava de ser útil.

Lembro-me de duas situações ocorridas durante a minha infância que me marcaram muito. Primeiro, por volta dos meus oito anos, morando na cidade de Osvaldo Cruz, observava nas ruas um jovem com deficiência física se arrastando pela cidade, por muitos quarteirões. Recordo-me de sempre ficar olhando para ver aonde ele ia e se conseguiria chegar. E quando eu via que ele chegava ao seu destino ou pelo menos a algum lugar, sentia uma alegria no coração. Ainda que, enquanto criança, não soubesse traduzir meus sentimentos, me sentia feliz.

Já na juventude, fui trabalhar em uma agência bancária e, após um tempo de trabalho, me deparei com um senhor que tinha deficiência física e que todos os meses vinha até a agência para sacar o valor de sua aposentadoria. Porém, eu sempre percebia sua dificuldade em ter acesso a seu direito, conquistado depois de tantos anos de trabalho. Ele ficava na frente do estabelecimento, enquanto aguardava que alguém fizesse toda a burocracia para retirar o seu dinheiro. Naquele momento a percepção das pessoas era que ele não conseguia entrar no prédio, portanto, precisava dos outros.

O meu sentimento, diferente dos outros, era sempre de angústia. Em um determinado mês, pedi aos meus chefes permissão para ir até o senhor, levando a carimbeira para sua assinatura (com o dedo) e, assim, facilitar um pouco sua situação. Esse episódio me fez pensar na minha profissão, pois sentia que pela educação eu poderia mudar a concepção das pessoas.

Na sequência, me desliguei do banco e fui fazer o curso de Pedagogia na Unesp de Marília. Uma das colegas de sala apresentava deficiência visual e me ensinou muito. Ela era vendedora de roupas e, a cada vez que mostrava as peças descrevendo-as e explicando como sabia identificar as cores, eu tinha mais certeza do que queria como profissão: ser educadora e trabalhar na área de pessoas com deficiência.

Como o curso de Pedagogia naquela época (década de 90) ofertava a parte geral e uma específica na formação, fiz a opção por Habilitação em deficiência da audiocomunicação. Formei-me em 1995, quando também iniciei um trabalho em uma escola que tinha um projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) junto à empresa Nestlé daquela cidade. Nessa escola havia um aluno surdo, que sinalizava e ao mesmo tempo emitia alguns sons. E eu havia terminado a graduação com uma abordagem totalmente oralista. Fui então procurar outras formas de comunicação para que pudesse ajudá-lo. Naquele momento somente foi possível a comunicação total, utilizando-se mímica, sinais, oralidade, apontamentos e outras formas de comunicação.

Em 1997, vim para Bauru, onde assumi uma sala de Educação Especial na área da deficiência Auditiva; logo a mesma situação de Marília se repetiria. Os alunos não utilizavam somente a comunicação oral, conforme abordagem oralista, na qual me formei. Apresentavam toda forma de comunicação, mas com predominância de sinais. Então, junto a algumas profissionais, fui à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde conheci melhor a língua de sinais e seus benefícios, tendo tido contato com pessoas surdas que já dominavam os sinais. Um deles foi o professor e contador de histórias Nelson Pimenta, que ministrou um curso. Voltando a Bauru, comecei o primeiro curso de Libras no Centrinho, com o professor Ricardo Nakasato. Depois estudei em Campinas com a professora Regiane e, por fim, com a professora Priscila Gaspar, na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis, em São Paulo.

A partir desse momento, passei a trabalhar com a língua de sinais, que anos depois em, 2002, foi oficializada no Brasil, como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

De 2001 a 2006, trabalhei na indústria como intérprete de Libras para funcionários surdos. De 2007 a 2010, atuei no centro de reabilitação da Sorri/Bauru, junto a pessoas com deficiência, na área de aprendizagem e encaminhamento ao mercado de trabalho, o que ampliou muito meus conhecimentos.

No período de 2008 a 2010, iniciei alguns cursos de especialização com o objetivo de otimizar meu trabalho de reabilitação/clínica. Nesses dois anos passei por dois impactos indescritíveis: partiram desta vida aqueles que eu tanto amava: minha linda e querida mãe, que me acompanhava em tudo, e meu querido pai. Tal momento difícil me fez caminhar num outro ritmo. Ainda em 2009, concomitantemente à reabilitação, iniciei um novo trabalho - o ensino de Libras no Ensino Superior, na Faculdade Anhanguera, na qual estou até hoje.

Em 2011, comecei o curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior, e projetos de extensão no ensino fundamental 1. Em 2013, passei a fazer parte do Projeto

Educação sem Fronteiras (PESF), fruto de uma parceria entre Instituições de ensino superior (IES) e Secretaria Municipal de Educação (SME) de Bauru, tendo como uma das linhas de ações o “projeto dos grêmios”, coordenado pela professora Dr^a Flávia Asbahr. Nesse contexto, eu sempre me perguntava o motivo de não haver nos grêmios alunos com deficiência.

Em 2014, resolvi fazer o mestrado, mas naquele ano, durante o processo seletivo para o mestrado, perdi a minha sobrinha/filha de 24 anos. Fiquei sem condição de me dedicar a uma nova empreitada. Somente em 2016 voltei a pensar no processo seletivo para o mestrado e tive o apoio de várias pessoas queridas. No caminho percorrido, meu interesse foi sempre por um estudo que pudesse me mover a trabalhar de forma a contribuir para a participação dos alunos com deficiência nas situações da escola.

Com a aprovação, tive o prazer de ter a professora Dr^a Verinha Capellini como minha orientadora, que, com sua experiência ímpar na inclusão educacional, ajudou-me a preparar um projeto que envolvesse a Educação inclusiva e a Gestão Democrática com foco no aluno público-alvo da educação especial. E ainda convidou a professora Flávia Asbahr, já que eu fazia parte do “projeto dos grêmios”, sob sua coordenação, para que contribuísse na dissertação, na articulação da temática, como co-orientadora.

E, assim, nessa seara de experiências pessoais e profissionais, dei início ao mestrado, buscando minimizar minhas inquietações sobre como olhar para o outro na sua essência e ao mesmo tempo para os seus direitos, em uma perspectiva científica.

Contextualizando o estudo

Nas últimas décadas, no Brasil, muito se tem discutido acerca de políticas públicas que envolvem a escola, sendo aqui destacadas a educação inclusiva e a gestão democrática. A primeira defende que a educação deve atender a todos os alunos indiscriminadamente, e a segunda prima por uma organização escolar que promova a participação de todos os integrantes na construção democrática da escola. As duas têm como premissa comum a ideia de que todos os envolvidos na escola e com a escola sejam sujeitos de direitos e partícipes do processo escolar.

Nesse contexto, apontam-se, como grandes desafios da educação brasileira, uma organização do projeto pedagógico escolar, sobretudo no que tange à concepção sobre os diversos alunos, e práticas da gestão no processo educativo democrático. Para Omote (2008, p.27), “[...] a construção da educação inclusiva implica uma revisão radical de dogmas e reorganização das práticas educativas”.

No que se refere à Educação Inclusiva, o ambiente escolar, ainda que timidamente, tem buscado transformações, privilegiando um projeto educativo que promova o reconhecimento dos alunos como pessoas em desenvolvimento e que torne evidente por suas práticas o respeito às diferenças, levando em conta as singularidades humanas (PUJOLÁS, 2004), como características de representatividade da e na escola (SALAMANCA, 1994; BRASIL, 2008a; BRASIL, 2015a).

Assim, igualmente a Gestão Democrática no ambiente escolar tem sido defendida como forma de todos - gestores, professores, funcionários não docentes, pais, alunos e comunidade - atuarem com representatividade por meio dos colegiados, com o propósito de se alcançar um espaço mais democrático (ABDIAN et al., 2013; PARO, 2002; PUIG et al., 2000).

Nessa perspectiva, um dos mecanismos para a representatividade direta dos alunos são os grêmios estudantis, previstos na Lei nº 7.398 (BRASIL, 1985), os quais fazem parte do tema deste trabalho (DAL RI, 2011; ZONTA et al., 2016).

Frise-se que no grupo dos alunos incluem-se aqueles caracterizados como público-alvo da educação especial (PAEE) (BRASIL, 2008a), que apresentam altas habilidades/superdotação (AH/SD), transtornos globais do desenvolvimento (TGD)¹ e deficiência. Pela carência de identificação de altas habilidades/superdotação (AH/SD), alunos com tais características não foram contemplados, fazendo parte como sujeitos desta pesquisa somente os dois últimos. Neste estudo, optou-se pela expressão *aluno com deficiência*, que engloba Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência.

De acordo com Bendinelli, Andrade, Prieto (2012), apesar de haver o reconhecimento do direito desses alunos à educação, ocorre uma grande distância entre a realidade escolar e as diretrizes da educação inclusiva. Defendemos uma escola inclusiva e mais acessível às suas necessidades educacionais, expressa nas dimensões arquitetônicas, atitudinais, administrativas e pedagógicas. Assim, são necessárias intervenções nas práticas escolares.

Além disso, é preciso pensar na melhor forma de participação desses alunos, disponibilizando-lhes as condições necessárias, diferentemente do que a história da exclusão aponta: poucos participam das decisões da escola, inclusive no que tange às suas próprias necessidades (CAPELLINI, 2009; 2017).

¹ Na categoria de Transtornos globais do desenvolvimento (TGD) (BRASIL, 2008^a), a pesquisa refere-se às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que passaram a ser consideradas pessoas com deficiência para aspectos legais a partir da aprovação da lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Essa situação foi por mim vivenciada nos últimos quatro anos. Via de regra, o aluno com deficiência não integra os grêmios estudantis. Ainda que ele possa contribuir nessas entidades, apenas os grupos escolhidos nas eleições decidem situações que lhe interessam diretamente, por exemplo a acessibilidade. Percebe-se que não há estímulo à sua participação, como ocorre com os demais. Talvez os motivos para isso estejam na herança histórica de exclusão, em que se prioriza, para representar o grupo, um padrão de indivíduo. Assim, não se promovem as ideias democráticas e cidadãs, e, por consequência, não se estimulam habilidades para o exercício da democracia e da cidadania.

Nesse sentido, foi privilegiada, no presente estudo, a articulação entre a gestão democrática e a educação inclusiva, com a participação de todos os alunos, sendo o foco o grêmio estudantil, como um dos “instrumentos de articulação” no âmbito da gestão educacional. Para embasar o universo temático, o arcabouço teórico se compôs a partir dos marcos legais que tratam do direito à educação para todos, como a Constituição Federal (BRASIL,1988), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional- LDBEN 9.394/96 (BRASIL,1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL,1998), a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006b), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015a) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2016). Em relação à educação inclusiva, foram referenciados Mendes (2006), Carneiro (2011), Omote (2012); Capellini (2009; 2017) e Martínez e Porter (2018). No que tange às políticas públicas voltadas para a inclusão educacional e às mudanças na realidade a partir delas, embasamo-nos em Prieto (2002). Já sobre os aspectos conceituais da gestão democrática e sua interface com a educação inclusiva, Tezani (2009) e Abdian e Oliveira (2014) foram os teóricos estudados.

Este trabalho baseou-se também, no que remete à gestão democrática de forma mais crítica, em Paro (2011). Sobre a necessidade da participação para o desenvolvimento inclusivo da escola, foram utilizadas obras de Bordenave (1994), Benevides (1996), Puig (2000), Booth e Ainscow (2012) e Araújo (2015). Pistrak (2011) nos ajudou a pensar a auto-organização dos alunos e o sentido social a ser articulado pela escola. Para tratar do grêmio estudantil e do protagonismo dos alunos, foram pesquisados Poerner (1979), Dal Ri (2011) e Asbahr (2017). De forma mais específica, Suplino (2013) e Deliberato (2015) contribuíram no que pertine aos aspectos conceituais e de comunicação em relação aos alunos que apresentam o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ainda que não apareçam nessa síntese, outros teóricos também fizeram parte do universo de obras estudadas.

Com efeito, o tema deste trabalho ganha relevância, pois na escola deveria ocorrer um movimento diferente daquele que vige na comunidade extraescolar, já que os parâmetros a ser

seguidos por aquela constam em diversos documentos, como a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), que preconiza a educação para todos. No Brasil, os documentos educacionais norteadores são a Constituição Federal (BRASIL,1988), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96 (BRASIL,1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL,1998), a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006b), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015a) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2016), que defendem a participação no ambiente escolar como uma premissa da democracia, uma vez que os conceitos, no contexto democrático, são aprendidos e, para que isso aconteça, faz-se necessária a participação constante de todos. Sendo assim, a realidade da escola é uma base para o desenvolvimento de diversas atividades participativas, sendo o professor um mediador do processo.

Nesse contexto, o presente trabalho parte da premissa de que participar da vida escolar é um direito de todos, cabendo à escola ensinar formas de participação. Nesse sentido surgem duas questões: Um programa de formação por meio de atividades didático-pedagógicas sobre o grêmio estudantil pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia e participação dos alunos com deficiência? Ocorre a participação desses alunos nesse processo?

A hipótese aqui aventada é a de que a formação por meio das atividades didático-pedagógicas pode possibilitar vivências que contribuem para a participação dos alunos, incluindo aqueles que apresentam deficiência. Ademais, o exercício de participar da realidade escolar de forma mais crítica pode garantir a eles maior autonomia.

Diante desses questionamentos e afirmações sobre a participação, este trabalho tem como **objetivo geral** analisar o efeito de um programa de formação com atividades didático-pedagógicas no desenvolvimento da autonomia e da participação no grêmio estudantil, para alunos que apresentam deficiência, em turmas do 4º ano do ensino fundamental 1.

Os **objetivos específicos** são: mapear a participação de alunos com deficiência nos grêmios estudantis das escolas de uma Secretaria Municipal de Ensino de uma cidade do interior de São Paulo, por meio dos documentos escolares, entre 2013 e 2017; identificar alunos com deficiências em turmas de quarto ano do ensino fundamental I, junto à secretaria municipal de educação; analisar a participação de alunos com deficiência nas atividades didático-pedagógicas sobre grêmios, em turma do 4º ano do ensino fundamental 1; descrever a participação de alunos com deficiência na chapa do grêmio estudantil formado na escola; verificar os indicativos de participação nas atividades, na concepção dos alunos com deficiência e elaborar uma cartilha digital com atividades didático-pedagógicas para estimular a participação destes alunos no grêmio estudantil.

Neste estudo foi realizada pesquisa de cunho qualitativo, com método descritivo. Com caráter prático, tal pesquisa foi desenvolvida em seis fases, sendo a primeira nas dezesseis escolas do ensino fundamental, numa Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior de São Paulo, com mapeamento das escolas e análise dos documentos escolares quanto à participação de alunos com deficiência nos grêmios estudantis entre 2013 e 2017. Após, na segunda fase, foram levantadas junto à mesma secretaria, no departamento de educação especial, por opção da pesquisadora, todas as salas de 4º ano em que houvesse alunos com deficiência. Em seguida, foram sorteadas duas escolas para a intervenção, usando-se o programa de formação. Tais escolas foram nomeadas unidade escolar I e unidade escolar II(UE-I e UE-II). Em ambas, foi escolhida a sala na qual a pesquisa seria desenvolvida, já que mais de uma sala contava com o público-alvo de nossa pesquisa. Na UE-I, a escolha foi randômica, na UE-II, a indicação foi feita pelos gestores da escola. Em ambas as salas, havia um aluno com deficiência, coincidentemente com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A partir da definição das salas do 4º ano, na terceira fase foi desenvolvido um programa de formação com todos os alunos, tendo como foco o aluno com deficiência, em que foram desenvolvidas atividades didático-pedagógicas sobre temas voltados para o grêmio estudantil. Com o término do programa de formação, na quarta fase foi proposta uma intervenção junto ao aluno com deficiência, sendo este um convidado, desde a formação das chapas às eleições até nos encontros do grupo do grêmio estudantil eleito. Somente o aluno da UE-I participou dessa fase. Por escolha da família, o aluno da UE-II não participou.

Durante a intervenção com os alunos com deficiência, na quinta fase fez-se necessário um levantamento, junto aos alunos com deficiência, sobre sua percepção de participação nas atividades propostas nas fases anteriores.

Por fim, na sexta fase, com base nos resultados de todo o percurso, foi elaborado material didático e instrucional²: uma cartilha que objetiva inspirar outras escolas a desenvolverem o

² O material didático e instrucional elaborado é parte da exigência do programa de pós-graduação, conforme segue: De acordo com o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da UNESP (Resolução UNESP nº 37 de 29/5/2015) - válido para ingressantes até o ano de 2017. TÍTULO VIII -Da Dissertação e Produto:

Artigo 19 – Para obtenção do título de Mestre, além das outras exigências estabelecidas neste Regulamento e no RGPG da UNESP, é obrigatória a apresentação de trabalho de conclusão final do curso, que deverá ser composto por duas produções. A primeira refere-se a uma discussão teórica sobre o produto desenvolvido pelo discente sob a forma de dissertação. A segunda refere-se ao produto desenvolvido e avaliado, o qual pode, entre outros, ter formatos tais como: produção de materiais didáticos e instrucionais (por exemplo: livros paradidáticos, softwares educacionais, produção e/ou avaliação de objetos de aprendizagem, e outros desde que não sejam apostilas), processos e técnicas de ensino; produção de programas de mídia, projeto de aplicação ou adequação tecnológica de protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits utilizados nos processos de ensino."

trabalho e a elaboração de materiais semelhantes. O material está organizado em duas partes: orientações sobre a formação do grêmio e atividades didático-pedagógicas com ênfase na participação do aluno público-alvo da educação especial (PAEE), no grêmio estudantil.

A fim de mostrar todo o percurso, segmentou-se o presente trabalho como segue. Na introdução, foi contextualizado o tema, anunciado o referencial teórico, os objetivos e o percurso da pesquisa. Em seguida, no primeiro capítulo, trouxemos os conceitos de Educação Inclusiva e Gestão Democrática e a interface entre as duas perspectivas, nas quais a escola está embasada. No segundo capítulo, foi apresentado o grêmio estudantil, com base no percurso histórico e sua expressão por meio da lei, e uma revisão da literatura sobre a participação do aluno com deficiência no grêmio estudantil, bem como o retrato da participação das pessoas com deficiência no âmbito social e, ainda, o papel da escola frente ao ensino e garantia do exercício da participação. No terceiro, foi apresentado o percurso metodológico e, dentro dele, na sexta fase, foi apresentado um levantamento, realizado no início da pesquisa, de materiais didático-pedagógicos, como cartilhas e guias, que foram utilizados no programa de formação e na elaboração do material didático-instrucional.

Já no quarto capítulo, foram compartilhadas as vivências de coleta da pesquisa e as discussões à luz da literatura em cada fase, a fim de evidenciar a participação do aluno PAEE. Depois, foi caracterizado o formato do material didático (a cartilha) e, por fim, surgem as conclusões sobre a realidade da participação dos alunos PAEE, demonstrando em que medida os objetivos foram atingidos, as possibilidades de participação frente às condições promovidas pela pesquisa e as proposições para novas questões de pesquisas.

Disponível em:

<<https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/posgraduacao/programas/mestradoprofissionalemducacaobasica/regulamento.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A educação escolar brasileira, nas últimas décadas, vem apresentando mudanças no que tange à ampliação e ao acesso, deixando de ser de alguns e tornando-se para todos os alunos. De acordo com Capellini (2009, 2017), nessa perspectiva, ela passa a atender estudantes com características heterogêneas, buscando respostas educacionais diferenciadas, a fim de contemplar a diversidade de seu público. Porém, ainda que a perspectiva seja de uma “educação para todos”, é preciso reconhecer as contradições quanto aos “[...] limites impostos aos sistemas educacionais para a constituição de uma escola aberta para todos [...]” (OLIVEIRA; PAPIM; PAIXÃO, 2018, p.13).

Ainda nesse contexto, Oliveira, Papim e Paixão (2018) enfatizam que a escola tem o desafio de atingir a gestão democrática, a qual propõe a democratização das relações e a participação.

Nesse contexto, neste capítulo, são tratados os conceitos de Educação Inclusiva e Gestão Democrática naquilo em que se diferenciam e no que têm em comum, culminando com a sua interface.

1.1 A perspectiva da Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva apresenta-se como uma perspectiva que reafirma o direito à aprendizagem para todos, sugerindo uma prática pedagógica que atenda as necessidades educacionais especiais de todos os alunos, conforme apontado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

No Brasil, o direito à educação para todos tem amparo em diversos documentos legais. Na Constituição Federal (BRASIL,1988), artigo 206, inciso I, encontra-se um dos primeiros indícios da tentativa de garantir uma educação para todos. Tal inciso prevê a igualdade de condições no acesso e na permanência na escola, o que é reiterado na Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL,1996), na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006b) e também na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015a).

Ainda que o direito em tela seja reconhecido pelas normas citadas, as contradições sociais afetam sua garantia. Nesse sentido, buscamos verificar se essa perspectiva inclusiva de uma educação para todos tem se constituído.

Ao se pensar na totalidade dos alunos, faz-se importante compreender que na escola estão postos o universo individual e o coletivo, o que exige práticas educativas que possibilitem a aprendizagem de forma equitativa (CARNEIRO, 2011; CAPELLINI, 2017).

Em relação à participação de todos na escola, a educação inclusiva e a gestão democrática estão fortemente imbricadas e embasadas nas dimensões conceituais e de direitos, como pode ser visto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) (BRASIL, 2008a, p. 1):

A educação inclusiva constitui um paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e supera o modelo de equidade formal, passando a incidir para eliminar as circunstâncias históricas da produção e exclusão dentro e fora da escola.

Dessa forma, torna-se necessário construir um ambiente com todos os integrantes, como dissertam Leite e Martins (2012), ao mencionarem que a transformação da escola em um ambiente que favoreça um processo educacional inclusivo exigirá esforços de todos os profissionais que nela atuam. Assim, a educação inclusiva sobressai como uma política de educação para todos, reforçando uma visão heterogênea da escola atual (BRASIL, 2008a; PRIETO et al., 2013).

O conceito aprofunda-se quando a educação inclusiva é vista não apenas como um movimento de acolhimento, mas também como atendimento aos direitos de todos, como escreve Dutra (2008, p.22):

A educação como um direito de todos é o princípio constitucional que fundamenta [...] a implantação de políticas públicas que conduzam à superação dos valores educacionais subjacentes à estrutura excludente da escola tradicional, constituindo ações direcionadas às condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas de ensino regular.

Pujolás (2004) enfatiza que a escola inclusiva vem ao encontro do princípio de educação para todos, uma vez que o principal objetivo da escola é o desenvolvimento da potencialidade de cada um e de todos os alunos.

Ainda sobre o conceito de Educação Inclusiva, Carvalho (2014, p. 99) aponta que a proposta inclusiva diz respeito a todos os alunos, acrescentando que:

Ao pensar na proposta de educação inclusiva, além de estendê-los a todos, sem exceções, cumpre lembrar que o processo educacional não se limita ao espaço escolar. Na escola ele se sistematiza no projeto curricular que inspira as práticas pedagógicas, com ênfase a ser desenvolvida em sala de aula. Dizendo de outra maneira, a proposta inclusiva diz respeito a famílias inclusivas, a escolas inclusivas e a uma sociedade inclusiva, capazes de acolher e reconhecer as diferenças individuais e oferecer respostas educativas que atendam aos interesses e necessidades de todos.

Esse pensamento é parte de um movimento maior retratado na inclusão social, que busca, conforme explicam Capellini e Rodrigues (2009, p.55), a “[...] construção de um processo bidirecional no qual as pessoas excluídas e a sociedade caminham em busca da equidade de oportunidades [...]”.

Ainda sobre conceito em pauta, Oliveira, Papim e Paixão (2018, p.29) enfatizam que:

Assim, uma educação inclusiva parte do pressuposto de que todos podem aprender em colaboração, visto que há uma valorização da diversidade, nesse processo, o qual não precisa ser normatizado para caber em um funil educacional, mas constituído de indivíduos de determinação múltipla e marcados pela história.

Nesse sentido, a educação, na perspectiva Inclusiva de uma educação para todos, está longe de se consolidar. Corroborando isso Omote (2008) ao afirmar que “[...] a escola pública tem tido dificuldades crônicas para prover ensino de qualidade para todos os seus alunos”(p. 25). Carneiro (2011) da mesma forma reconhece que a escola brasileira vem massificando os alunos ao ignorar sua individualidade e o contexto social no qual estão inseridos.

O desafio é imenso, já que se trata de uma transformação na concepção de cultura e reestruturação da escola que hoje está posta, na qual se homogeneizam os alunos e se promovem respostas ainda pouco efetivas às suas necessidades educativas, havendo distanciamento entre as políticas públicas e as práticas escolares (PRIETO, 2006; CAPELLINI, 2017; OLIVEIRA; PAPIM; PAIXÃO, 2018). Os antagonismos conceituais devem ser minimizados, o que pode começar pelo amplo debate sobre a importância da Educação Inclusiva, incluindo-se nele alunos, famílias e comunidades.

O alcance do princípio de inclusão escolar não se efetivará sem se considerarem as reais condições para a inserção gradativa, contínua, sistemática e planejada do aluno nesse contexto (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009). Acrescenta Mészáros (2008, p. 11) que “[...] o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela [...]”, uma vez que a democratização da escola evidencia também o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino ampliam o acesso, no sentido de universalizar, mas continuam excluindo aqueles considerados fora dos padrões homogeneizadores

da escola. Ainda acerca deste paradoxo, Oliveira, Papim e Paixão (2018, p. 21) afirmam que “[...] o mecanismo de seleção e exclusão social praticado dentro da escola enseja a discriminação”.

Na visão de Booth e Ainscow (2002), urge criar uma cultura escolar inclusiva preocupada em minimizar as barreiras à participação, começando-se por ações colaborativas, que precisam ser incentivadas pelos líderes educativos, ainda que, de acordo com Oliveira, Papim e Paixão (2018, p.14), não haja como tratar de educação inclusiva, nem da escola, sem se “remeter às contradições da política nacional”, à qual ambas estão submetidas, mas afirma também que “[...] com modificações no funcionamento interno da cultura escolar, a educação inclusiva de qualidade, se torna possível”.

Considerando-se que a educação inclusiva é a efetivação do direito à educação para todos os alunos sem distinção, visando reverter o percurso da exclusão ao propor a criação de condições, é preciso reconhecer as diferenças no ambiente escolar.

Nessa perspectiva inclusiva, é urgente reconhecer dentre os alunos aqueles que, por suas necessidades educacionais especiais, são caracterizados como público-alvo da educação especial (PAEE): os com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades/Superdotação e deficiência. O documento orientador mais atual que defende o direito desses alunos, considerando a igualdade e a diferença como valores indissociáveis (PRIETO, 2006), é a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEE-PEI (BRASIL, 2008a).

Prieto (2006) ressalva que somente é possível pensar os conceitos de igualdade e diferença levando-se em conta a concepção de direitos e desigualdades sociais postas em nossa sociedade, ou seja, não se deve naturalizá-los, vendo-os apenas como condições inerentes aos sujeitos, descontextualizados do meio social.

Para Mendes (2006), a inclusão escolar deve ser vista como um processo e não como algo estagnado, compreendendo-se sua essência a partir das mudanças advindas da educação especial no processo histórico (PRIETO, 2006; CAPELLINI, 2009; OMOTE, 2012).

Nesse sentido, sintetizamos as dimensões da educação inclusiva e da educação especial existentes na escola. Enquanto a educação inclusiva considera o direito à educação de todos os alunos, sem distinção; a educação especial é uma modalidade de ensino, que na perspectiva da educação inclusiva atende o aluno público-alvo da educação especial (PAEE), caracterizado como aquele com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação e deficiência, em classes comuns nas escolas regulares (PRIETO, 2006).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a educação especial:

Realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a, p. 16).

Esse marco político também orienta os sistemas quanto à:

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, 2008a, p.10)

A fim de atender o aluno público-alvo da educação especial (PAEE), a Educação Especial sofreu modificações ao longo dos anos e a partir dela organizou-se o serviço intitulado Atendimento Educacional Especializado (AEE)³, em que especialistas buscam, junto às escolas, articular planos de acordo com as especificidades dos estudantes. O serviço está amparado pela resolução nº 4/2009 do CNE/CEB (BRASIL,2009, p. 1-2), que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e que prevê:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Contudo, ainda é necessário que um projeto escolar brasileiro seja construído, pois, passados diversos anos dos marcos legais, a inclusão educacional nas escolas ainda caminha para se efetivar (MENDES, 2006; MENDES; CIA, 2012; CAPELLINI, 2009; 2017).

Nesse sentido, Prieto et al. (2013) enfatizam que o caminho da inclusão escolar é um dos objetivos educacionais que ainda necessitam de mudanças de ordem social, econômica e

³ O profissional do Atendimento Educacional especializado (AEE) é, preferencialmente, especialista em Educação Especial, porém alguns que já estão na escola são os que possuem formação em Pedagogia com habilitação, a qual foi extinta na formação a partir da resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL,2006a). De acordo com o Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 (BRASIL,2008b) e Resolução nº 4/2009 (BRASIL,2009), o profissional especialista deve ter formação inicial que o habilite para a prática docente e formação específica na educação especial. A formação inicial não precisa mais ser a Pedagogia.

cultural, para que tanto as políticas públicas quanto as práticas na escola se tornem menos contraditórias.

1.2 Gestão Democrática na escola

Por volta de 1990, no Brasil, de acordo com Abdian et al.(2013), a ideia de gestão democrática se fortalece paralelamente ao início da afirmação dos princípios neoliberais, como qualidade total, informatização, investimento em pesquisas práticas e abertura aos financiamentos nas universidades.

Com isso, os conceitos atribuídos à gestão democrática eclodem a fim de se criarem sentidos e um referencial teórico que expusessem a especificidade da gestão na escola em detrimento da gestão empresarial, que também tem seu ápice naquele momento (ABDIAN et al., 2013).

Acerca dos sentidos, tomamos as palavras de Libâneo (2004), que retrata a gestão democrática como uma atividade coletiva que agrega pessoas, implica a participação e objetivos comuns e depende de capacidades e responsabilidades individuais e coletivas.

Paro (2006) defende que, no contexto da gestão democrática, a escola precisa ser gerida sem os constrangimentos da gerência capitalista, articulando-se em decorrência do trabalho cooperativo e democrático com todos os envolvidos no processo escolar, em direção ao alcance de seus objetivos educacionais.

Nas palavras de Luck (2009), o conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação. E o princípio da gestão democrática inclui todos os professores e a comunidade escolar, de forma a garantir qualidade para todos os alunos um projeto compromissado com os princípios da democracia, quanto à participação, ao compartilhamento e à tomada de decisões coletivas. Nesse sentido, contribuem Abdian et al. (2013), ao afirmarem que na gestão democrática tudo deve ser compartilhado, inclusive a responsabilização deve ser coletiva e ter como essência o envolvimento de todos, como forma de democratizar as relações.

É importante ressaltar que a promoção da democracia nas relações escolares está prescrita na Constituição Federal (BRASIL,1988), em seu artigo 206, que apresenta o conjunto de princípios que solidificam a educação nacional. No inciso VI desse artigo, lê-se “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A sua oficialização enquanto um bem público na educação está ratificada, de forma mais específica, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional- LDBEN 9.394/96 (BRASIL,1996), *in verbis*:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Em outras palavras, o artigo 14 explicita que, apesar de a LDBEN 9.394/96 (BRASIL,1996) tratar da matéria, os sistemas estaduais e municipais de ensino poderão/deverão regulamentá-la também nas suas próprias esferas, desde que estejam garantidos os dois tópicos indicados nos incisos I e II, os quais se referem à participação como elemento no exercício da democratização das relações escolares. No inciso I, trata de ações de cunho interno, como a elaboração do projeto da escola; no inciso II, aborda ações no âmbito externo, envolvendo a comunidade por meio dos conselhos escolares e outros colegiados.

Após quase duas décadas de vigência dos dispositivos oficiais *supra*, em 2014 foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei Federal nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), abordando a mesma matéria, porém de forma mais ampla do que a legislação anterior, e prevendo metas, das quais merece destaque a de número 19, que dialoga com a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), conforme segue:

19.4) Estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.6) Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares.

Com efeito, ainda que participação, autonomia e descentralização sejam palavras-chave em boa parte dos documentos legais mencionados, a autonomia explicitada principalmente na LDB, também atrelada aos incisos I e II, remete provavelmente ao fato de que a aplicação da matéria tornou-se distinta no Brasil em projetos das esferas estaduais e municipais, pela liberdade de aplicação. Com isso, possivelmente, um dos conceitos-chave ora tratados com imenso interesse neste estudo - a *participação* - se mostra com sentidos e peculiaridades diferentes nos diversos contextos.

Com o propósito de relacionar a participação à democratização das relações escolares, apresentamos aqui discussões da literatura. Luck (2009) ensina que essa perspectiva deve proporcionar, de forma ampla e articulada, a participação de todos na gestão escolar, desde o

planejamento até a execução das atividades, objetivando organizar a proposta educacional, em vista da realidade escolar interna e do seu entorno.

Destaca-se aqui que a participação é uma forma de descentralização pela gestão democrática da escola, pois possibilita, além de um envolvimento de todos, tomadas de decisões em conjunto, primando por um caminho coletivo e facilitando uma visão comum sobre os objetivos, estrutura e organização de sua dinâmica e relações da escola com a comunidade (BORDENAVE, 1994; BENEVIDES, 1996; LIBÂNEO et al.; DAL RI, 2012; ASBAHR et al., 2017; MARTÍNEZ; PORTER, 2018).

Sobre a autonomia, que precisa ser construída no processo escolar, escreve Paro (2011, p.199):

Certamente, uma das questões mais espinhosas com que se defronta quando se trata de conceber uma educação escolar verdadeiramente democrática diz respeito à autonomia que deve caber aos educandos na escola. No ensino tradicional, em que o aluno é tido como mero receptor de conhecimentos e informações, o assunto é facilmente resolvido com a aceitação de que às crianças cabe apenas obedecer aquilo que é estabelecido pelos adultos, estruturando-se a escola de modo a atender esse mandamento. Por isso, a organização para a obediência prevalece não apenas nas atividades-meio, mas também nas atividades-fim. Quando, porém, se toma como pressuposto a liberdade dos educandos para se fazerem sujeitos do ensino, o processo se torna bastante complexo, porque não se trata tão somente de dar ou negar autonomia. Autonomia, a exemplo do que acontece com a educação, é algo que deve ser desenvolvido com a *autoria* do próprio sujeito que se faz autônomo. Isso acarreta implicações imediatas para a forma de realizar-se o processo ensino-aprendizagem.

Para Pistrak⁴ (2011), para se transformar a escola e consequentemente a sociedade, não bastam mudanças no conteúdo a ser ensinado. São necessárias mudanças maiores no que tange às práticas, e mais, à própria organização e funcionamento escolar, tornando a escola um espaço de coerência entre o seu papel de ensinar e os novos objetivos que uma sociedade em mudanças demanda. Só assim a escola torna-se capaz de ser parte dessa sociedade, minimizando as dicotomias.

Mas há que se destacar que, apesar de previstas na LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), a participação e a autonomia raramente fazem parte da realidade das escolas brasileiras. Nesse sentido, vale mencionar Paro (2006), para quem é preciso muito cuidado na análise dessa questão da descentralização, uma vez que muitos gestores têm um discurso democrático,

⁴ Moisey Mikhaylovich Pistrak foi um dos líderes ativos das duas primeiras décadas de construção da escola soviética. Seu legado contribuiu para a construção de uma Pedagogia socialista: uma pedagogia centrada na ideia do coletivo e vinculada ao movimento mais amplo da transformação social (PISTRAK, 2011 p.8).

alegando dar algumas aberturas à comunidade⁵ escolar, o que não configura a escola como democrática, já que a participação, nesse caso, depende da autorização de alguém, de concessões do outro.

Benevides (1994) também discute, nesse contexto da participação, a questão do direito legítimo depender de concessões, quando se pensa em avanços num cenário do liberalismo. Para a autora, aparece aí a contradição entre a teoria e a prática, uma vez que o direito legítimo passa a ser concedido como “[...] benesses para protegidos, tutelados, clientela. Deixa de ser direitos, para ser alternativas de direitos” (p.7).

Assim também Dal Ri e Vietez (2010) consideram que a forma como a escola está organizada e a atuação da gestão são pilares do sistema de ensino e das escolas enquanto unidades, porém tais fatores interferem diretamente na realidade escolar, porque, dependendo da vivência e das condições proporcionadas, promovem um ambiente democrático ou não.

Nesse sentido, Pistrak (2011, p.10) problematiza os desafios atuais:

[...] como vincular a vida escolar, e, não apenas seu discurso, com um processo de transformação social, fazendo dela um lugar de educação do povo para que se assuma como sujeito da construção da nova sociedade. Há questão mais atual do que esta para todos que estamos discutindo um projeto popular para o Brasil?

Todavia, não é só a ação voluntária do aluno e da comunidade que precisa ocorrer. É necessária uma aproximação diária entre todos que pertencem à escola, de forma partilhada. Para isso, condições objetivas para a participação necessitam ser articuladas pela gestão, possibilitando um encontro com caráter político, no sentido amplo, para além de questões partidárias, visando a uma prática compartilhada, principalmente em relação aos alunos, que estão em momento de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2004b; ARAÚJO, 2007; 2015).

Paro (2002) chama a atenção para os diversos fatores implicados em tal processo, explicando que a participação da comunidade na gestão democrática submete-se a algumas condições, entre as quais se destacam aqui as internas, que se configuram em quatro tipos: o primeiro são os condicionantes materiais de uma gestão participativa, que se referem às condições objetivas encontradas no interior da escola; o segundo, de ordem institucional, destaca o caráter das relações hierárquicas e o desequilíbrio da autoridade nas relações de ordem horizontal e vertical; o terceiro são os condicionantes político-sociais: os interesses dos

⁵ Nos termos de Paro (2006) "comunidade" aqui empregado refere-se ao conjunto de pais/famílias que, ou por residirem no âmbito regional servido por determinada escola, ou por terem fácil acesso físico a ela, são usuários, efetivos ou potenciais de seus serviços.

grupos dentro da escola, os quais se referem à diversidade de interesses dos grupos em relação ao âmbito escolar, sendo muitas vezes imediatos e conflituosos; e por fim, os condicionantes ideológicos da participação referem-se ao modo de pensar e agir das pessoas, os quais interferem em seu comportamento.

Por isso, tendo em vista que profissionais da escola, alunos e seus familiares estão submetidos às forças de campos condicionantes no contexto da escola, a mudança da realidade pode depender de novas concepções do projeto político-pedagógico, o qual poderá alcançar a prática democrática, para além do âmbito conceitual imputado pela lei. Sobre isso, escreve Werle (2003, p.24):

Só se pode aprender a democracia por meio do fazer e da vivência de processos e espaços participativos avaliados, constantemente, em sua qualidade democrática: a aprendizagem conceitual e teórica da democracia tem, na verdade, menor relevância nesse processo. A participação adulta pode ser prognosticada pela participação como estudante, daí a importância de a escola dedicar tempo para fazer democracia e promover a participação.

Vale ressaltar que a gestão democrática traz em seu bojo conceitual formas de articulação, como conselho de escola e grêmios estudantis - instrumentos articuladores para participação e representatividade.

1.3 Educação inclusiva e a Gestão Democrática no espaço escolar: uma interface para a participação de todos

Após apontamentos sobre Educação Inclusiva e Gestão Democrática, é possível aventar perspectivas para se estabelecerem vínculos e relações no ambiente escolar, conforme ressalta Tezani (2009, p.2):

Uma das possibilidades de construção da escola inclusiva é a aproximação dos sujeitos (comunidade interna e externa), diante da descentralização do poder [...]. A gestão escolar democrática e participativa proporciona à escola se tornar mais ativa e suas práticas devem ser refletidas na e pela comunidade.

Portanto, é necessária a participação de todos para que a educação seja realmente para todos, conforme pregam as declarações de Jontiem (UNESCO, 1990) e Salamanca (UNESCO, 1994). Isso só será possível com a educação inclusiva, em que se preza o atendimento às singularidades e respostas às diferentes necessidades dos alunos (MENDES, 2006; OLIVEIRA; LEITE, 2007; CAPELLINI, 2009; 2017).

Nesse sentido, a construção da escola democrática deve começar pela “criação de estruturas participativas”, isto é, de formas de participação que proporcionem a organização de todos, a fim de a escola constituir-se um espaço mais aberto, formando cidadãos que tenham posicionamentos democráticos em suas ações nos diversos espaços sociais (BORDENAVE, 1994; WERLE, 2003, p. 20).

Vale ressaltar que, embora a gestão não seja a única responsável em instituir as formas de participação da comunidade escolar, muitas vezes estabelece relações hierárquicas muito centralizadoras e, por conseguinte, torna frágil o ambiente democrático, o que pode dificultar a formação de cidadãos, uma vez que os mecanismos centralizados de participação na escola não permitem a participação de todos os alunos. Segundo Zonta et al. (2016, p. 264), poucas são as escolas com relações democráticas.

Paro (2002) ressalta que a participação é parte da coletividade, não se restringindo ao individual. Nesse cenário, a autonomia dos alunos não está vinculada aos interesses de ordem pessoal, mas sim de ordem coletiva (CARNEIRO; CAPELLINI; ZANATA, 2012; BULHÕES et al., 2018).

Tezani (2009) alerta para o fato de que a gestão escolar democrática requer um envolvimento de todos no processo educacional, de forma direta e indireta. Ainda que muitas vezes surjam conflitos quando da colaboração dos atores do ambiente escolar, esse movimento aprimora as relações, no que o gestor tem um papel primordial.

Abdian et al. (2013), com o propósito de analisar a função do diretor de escola estadual no Estado de São Paulo, confrontou os conteúdos de documentos da área, diretrizes e concepção dos profissionais da educação, por meio de entrevista. Suas considerações apontam que o discurso sobre o papel da gestão, especificamente do diretor, ainda é incoerente, e que a existência da participação, que interessa a este trabalho, ainda é vista na dimensão do “poder falar e ser ouvido” e não no sentido de participar das decisões. Complementam Abdian e Oliveira (2014) que a gestão escolar deveria promover uma esfera democrática, contribuindo, assim, para novas formas de organização escolar.

Paro (2006), tratando da natureza da participação, estabelece dois tipos: a execução e a tomada de decisões. Segundo o autor, os dois são vinculados; porém, nas relações de poder na escola, a participação pode ser restringida à execução, mesmo que no discurso ambos apareçam como sendo princípios da gestão.

Prieto (2002) afirma que os gestores escolares devem concentrar suas ações de forma que efetivem a proposta de educação inclusiva, unindo os discursos de democratização do ensino aos princípios da gestão. Nesse sentido, Abdian e Oliveira (2014) destacam que o

exercício democrático e emancipatório da vida entre as pessoas, como uma constituição social futura, pode começar no âmbito da escola, no decorrer do dia a dia.

Não se pretende aqui criar pontos de responsabilização sobre a gestão escolar, mas sim sublinhar a sua importância na consolidação articulada das duas perspectivas, educação inclusiva e gestão democrática, conforme Sant'Ana (2005, p.2):

Na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas.

Assim, é fundamental uma avaliação da própria escola sobre suas práticas. Nesse sentido, Booth e Ainscow (2012) propõem materiais para a autorrevisão de todos os aspectos da escola e afirmam que a “inclusão tem a ver com a ampliação da participação para todas as crianças e adultos” (p. 9).

Ainda que os desafios sejam imensos, Abdian e Oliveira (2014, p.20) reconhecem as possibilidades de uma nova organização no espaço escolar:

[...] temos consciência das contradições da realidade que estão presentes na escola e das dificuldades de diferentes naturezas a serem enfrentadas, mas reiteramos as possibilidades de a escola contribuir com a formação de novos sujeitos, que possam interferir na busca de uma nova lógica social.

Isso posto, emerge uma questão: Como, em um cenário de condições objetivas nem sempre favoráveis, é possível promover a democratização escolar com a participação de todos os alunos?

Para discutirmos a participação discente, aqui é retomada uma das entidades de representatividade do aluno: os grêmios estudantis. O foco é a participação dos alunos com deficiência nessa entidade.

CAPÍTULO 2 A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO GRÊMIO ESTUDANTIL

2.1 Caracterizando o grêmio estudantil

Sabe-se que os grêmios já são uma realidade em muitas escolas brasileiras. De acordo com levantamento divulgado no site do governo do Estado de São Paulo: Secretaria da Educação, atualizado em julho de 2017, eles estão presentes em 4.713 das quase 5.000 escolas estaduais, o que representa 92% do total de escolas do Estado. Porém, vale questionar se em tais grêmios estudantis ocorre a participação dos alunos com deficiência.

Com o propósito de contextualizar os grêmios estudantis, destaca-se que os primórdios do movimento estudantil no Brasil ocorreram em 1710, quando vários estudantes, que faziam parte de conventos religiosos, se juntaram para expulsar invasores franceses dos colégios e das moradias que abrigavam os religiosos no Rio de Janeiro (CARLOS, 2006).

Depois dessa ocorrência, houve outras manifestações estudantis, porém transitórias e de caráter regional.

De acordo com Poerner (1979), a atual participação política dos estudantes pode ser entendida com base na fundação, em 22 de dezembro de 1938, em pleno Estado Novo, da União Nacional dos Estudantes (UNE), que apresentava forte papel político.

Em 1948, foi criada entidade nacional secundarista, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), abarcando os estudantes do ensino fundamental e médio. Com isso, os estudantes passaram a ter sua representação própria. Os secundaristas envolveram-se em diversos movimentos populares, culturais, musicais, festivais de cultura, entre outros (CARLOS, 2006).

Em 1964, com o golpe militar, inicia-se uma implacável perseguição aos movimentos sociais, incluindo-se o movimento estudantil. A Juventude Estudantil Católica (JEC), voltada para alunos entre 12 e 16 anos, mais presentes em colégios religiosos, também sofreu repressão. O governo assinou um decreto junto com o AI-5 (Ato Institucional número cinco - que deu superpoderes ao Presidente da República e vetou a participação política da população e manifestação contrária ao regime), criando novas entidades de representação dos estudantes. Assim, os grêmios estudantis foram substituídos pelos centros cívicos; e, nas Faculdades e Universidades, os centros acadêmicos foram substituídos pelos diretórios acadêmicos (POERNER, 1979; DAL RI, 2011).

A UNE, embora na ilegalidade, continuou a funcionar por muitos anos, inclusive fez o famoso trigésimo congresso clandestino de Ibiúna, São Paulo, em 12 de outubro de 1968, o qual teve a participação de cerca de mil estudantes, que foram presos por protestar contra a ditadura.

Aqui, merecem destaque as lutas dos movimentos estudantis, principalmente contra a repressão policial, em que muitos morreram, como o secundarista Edson Luiz de Lima Souto, que foi assassinado em 1968, no restaurante Calabouço do Rio de Janeiro, local de encontro de estudantes. A morte do estudante desencadeou várias passeatas denunciando a injustiça e a opressão em meio à ditadura (POERNER, 1979; CARLOS, 2006).

Em meados de 1977, a UNE realiza o Congresso de Refundação do Movimento, em Salvador, Bahia, a partir do qual foi legalizada (POERNER, 1979; DAL RI, 2011).

Já em 11 de novembro de 1984, surge a União Municipal dos Estudantes Secundaristas (UMES), de São Paulo, entidade que representa estudantes do ensino fundamental e médio, cursos supletivos, pré-vestibulares e cursos de educação profissional, níveis básico e técnico, e que continua atuante até hoje.

O Grêmio Estudantil, enquanto entidade representativa dos alunos, ressurgiu na história do Brasil após a redemocratização, quando foi sancionada a Lei 7.398/85 (BRASIL, 1985), que dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º grau, assegurando, no seu art. 1º, “a organização de estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais”. O referido dispositivo legal dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus nos seguintes termos:

Artigo 1º - Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de grêmios estudantis como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais.

§ 2º - A organização, o funcionamento e as atividades dos Grêmios serão estabelecidos nos seus estatutos, aprovados em Assembleia Geral do Corpo discente de cada estabelecimento de ensino convocada para este fim.

§ 3º - A aprovação dos estatutos, e a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio Estudantil serão realizados pelo voto direto e secreto de cada estudante observando-se no que couber, as normas da legislação eleitoral (BRASIL, 1985).

Posteriormente, em 1990, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990)⁶, que, em seu artigo 53º, estabelece que a criança e o adolescente

⁶ A Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), no seu Art. 2º, considera criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, e assegura-lhes, no inciso IV, o direito de se organizarem e participarem de entidades estudantis.

Ainda reiterando o direito à organização dos grêmios estudantis, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 80, de 2014, de autoria do Senador Pedro Taques, que propõe alterar a lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985, para fomentar a criação de entidades representativas dos estudantes: “Art. 1º - O *caput* do art. 1º, da Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985, passa a vigorar com a seguinte redação: Aos estudantes da educação básica é garantida sua livre associação voltada para atividades educacionais, culturais, cívicas, esportivas, sociais, assuntos da sua comunidade e monitoramento da gestão educacional e financeira da sua instituição”. Ainda de acordo com o Projeto, o Art. 2º da referida lei passará a vigorar acrescido dos seguintes dispositivos: “As instituições de ensino incentivarão a criação de organizações de estudantes, assegurando-lhes autonomia de atuação.” Em relação ao papel da escola, aponta em seu *parágrafo único*: “Sempre que necessário, as instituições de ensino colaborarão com os estudantes na formação de suas organizações, apoiando a constituição, a divulgação e a realização das eleições pelos estudantes.”

Diante do exposto, vê-se que os grêmios estudantis são resultado de muita luta, que continua, objetivando sua ampliação e/ou mudanças. Em relação aos níveis educacionais, a Lei nº 7.398 (BRASIL,1985) refere-se aos secundaristas; a Lei nº 8.069 (BRASIL,1990) não menciona o nível de ensino, porém, pelo recorte de idade, pressupõe toda a educação básica, o que é reiterado, de forma mais explícita, no Projeto de Lei nº 80, de 2014. Ressalta-se que a lei e o projeto de lei mencionados abarcam a faixa etária dos sujeitos desta pesquisa.

Vale lembrar ainda que a existência dos grêmios é garantida também pela LDBEN 9.394/96 (BRASIL,1996).

Como vimos, os documentos legais são necessários para se instituir o estado de direito. A partir deles, o grêmio, como entidade discente, passa a fazer parte da escola. Sem dúvida, tal previsão legal é um ganho democrático. Todavia, a existência dos grêmios no ambiente escolar ainda é tema complexo, pois ora eles são vistos como entidade autônoma dos alunos, ora são organizados e controlados pelos gestores da instituição e não pelos alunos.

O grêmio estudantil existe em função dos alunos e para eles, proporcionando-lhes oportunidade de contribuir na construção de relações democráticas no âmbito escolar, por meio de ações coletivas de natureza social, cultural, recreativa e informativa, em resposta às problemáticas levantadas pelos próprios discentes (DAL RI, 2011; ABDIAN; OLIVEIRA, 2014).

Na mesma linha de pensamento, Zonta et al. (2016, p.271) afirmam que “o grêmio representa a organização dos alunos e têm um grande potencial transformador”. Já Bulhões et al. (2018, p.100) escrevem que “entende-se por grêmio estudantil uma instituição que representa o interesse dos estudantes de uma escola, independente da secretaria da unidade escolar, de sua direção e de qualquer outro órgão privado ou governamental”.

Ainda quanto à independência e à dimensão política do grêmio, Valente et al. (2015, p.2) defendem que:

O grêmio desponta como um espaço que contribui para gerar um sentido de pertencimento ao espaço escolar nos alunos, uma vez que estes passam a se sentir responsáveis pelo cuidado com este espaço. Isto produz uma mudança na relação destes alunos com a escola. Dessa forma, o grêmio estudantil se coloca uma entidade política que traz a possibilidade de constituir espaços de educação que contribuam para a formação de estudantes autônomos e críticos na sociedade capitalista. A partir da participação no grêmio, muitos estudantes passam a se envolver mais com questões da realidade de sua escola, da sua comunidade e da sociedade como um todo.

Assim, o grêmio deve ser considerado uma instância da gestão democrática, não somente como possibilidade de tomada de decisões, mas como processo emancipatório, em que os alunos possam desenvolver seu senso crítico, vivenciando práticas de autonomia e cidadania. Dessa forma, ao se tornarem adultos, terão maiores condições e conhecimentos para participar ativamente onde quer que estejam (ARAÚJO, 2007; LIMA; DAL RI, 2010; DAL RI, 2011; ZONTA et al., 2016, ASBAHR et al., 2017).

Nesse contexto, tomamos o grêmio como referência para uma educação que compreende o aluno em formação rumo às transformações para a democratização das relações escolares, a partir da ação dos próprios alunos.

Diante disso, como parte deste trabalho, foi realizada, entre 2013 e 2017, uma revisão bibliográfica sobre a participação dos alunos com deficiência nos grêmios estudantis. Foram elencados os periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), plataforma SCIELO, no *site* da Unesp, pelo sistema Parthenon (busca integrada), e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em outubro e novembro de 2017. A fim de verificar novas pesquisas sobre o tema, em julho de 2018 foram feitas novas buscas no *site* da USP, por meio da Plataforma integrada pelo *site* da USP e pelos Repositórios Institucionais. O levantamento foi feito a partir da análise do resumo e palavras-chave de artigos, dissertações e teses.

Os descritores utilizados - “Gestão Democrática e Participativa”, “Grêmio Estudantil”, “Protagonismo infantil”, “Participação infantil”, “Movimento estudantil” - foram combinados

com os que se referem aos sujeitos “aluno com deficiência” e “aluno público-alvo da educação especial (PAEE)”. O termo PAEE foi utilizado a fim de ampliar a busca, caso aparecesse como sinônimo de aluno com deficiência.

No que tange aos periódicos da Capes, foram levantados dez artigos sobre o grêmio estudantil, enquanto entidade, sem identificação do aluno com deficiência. Selecionou-se um para descrição, o qual, ainda que não trate diretamente da temática da participação do aluno com deficiência no grêmio, traz o termo *escola inclusiva*, colocando como sujeitos “todos e todas”, o que está mais próximo da temática desta pesquisa. Tal artigo consta do Quadro 1.

Quadro 1- Levantamento de periódicos na Capes

Categoria	Ano	Título	Instituição	Autores
Artigo	2008	Gestão democrática e participação na escola pública popular -Universidade Federal de Uberlândia, Campus do Pontal, Minas Gerais, Brasil -	Revista Iberoamericana de Educación	Maria Célia Borges Dalberio

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O artigo apresentado no Quadro 1 parte de um capítulo de tese de doutorado da PUC/SP e problematiza a efetivação da democracia no ambiente escolar. Apresenta uma reflexão sobre os conceitos de democracia e os desafios e possibilidades de uma escola mais democrática e inclusiva.

Por meio de pesquisa bibliográfica, Dalberio cita autores que tratam do grêmio estudantil, organização colegiada a ser incentivada na escola para garantir a participação no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico, despertando os sujeitos históricos e ativos que se encontram adormecidos em cada cidadão.

Frise-se que o texto aborda os conceitos de democracia e grêmio estudantil de forma superficial, enfatizando outros assuntos, como educação popular e papel da escola. Chama a atenção para a importância dos grêmios no processo de democratização da escola; porém, não articula com os demais pontos da discussão.

Em relação à base SCIELO, foram levantados seis artigos, descartados após a leitura do resumo e palavras-chave, uma vez que apresentam o termo *deficiência* como sinônimo de *problemas na escola*, sejam de ordem estrutural, sejam no currículo.

Nas buscas realizadas pelo sistema Parthenon, por meio do *site* eletrônico da biblioteca da Universidade Estadual (UNESP), foram encontrados, sobre o termo isolado *grêmio*

estudantil, nove materiais, os quais foram também descartados por não tratarem da temática de interesse desta pesquisa.

No *site* da Anped, com o recorte em produção das Reuniões Nacionais, buscamos o grupo de trabalho *Educação Especial* (GT-15). Nos anos de 2013 e 2017, foram encontrados oito trabalhos, todos descartados, pois, ainda que tratem da inclusão escolar e da Gestão democrática, não abordam a temática em questão.

Na retomada, em 2018, a partir da plataforma de pesquisa integrada da USP, foram vistos os repositórios institucionais, nos quais não foram encontrados trabalhos abordando o assunto desta pesquisa.

Ainda nesse *site*, agora, por meio da plataforma do Google Scholar, foi encontrado um artigo que retrata a participação no grêmio estudantil de aluno com deficiência, conforme descrito no Quadro 2:

Quadro 2- Levantamento no Google Scholar

Categoria	Ano	Título	Instituição	Autores
Artigo	2014	Quando não se falava em inclusão: a história de vida do primeiro advogado cego formado no Brasil	Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	-Bento Selau e Magda Florian Damiani

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O trabalho apontado no Quadro 2 buscou reconstruir, por meio do método biográfico, a história de vida de Walkírio Ughini Bertoldo, considerado o primeiro cego brasileiro a concluir o ensino superior no país, no ano de 1957. É destacada sua atuação como presidente do Grêmio Estudantil do Instituto Santa Luzia, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, por várias gestões, tendo sido ele responsável pela edição da revista *A Rio Grandense*, editada em *braille* e remetida para diversos países. Há relatos sobre sua trajetória no ensino superior e seu enfrentamento às resistências em aceitá-lo. O trabalho ainda enfatiza a contribuição de sua luta para o desenvolvimento social e para a inclusão dos cegos. O texto não discute sua participação no grêmio, porém evidencia ações reais do estudante com deficiência na entidade de representação discente.

A revisão de literatura ilustra a escassez de pesquisas abordando a temática aqui abordada, ressaltando a relevância da proposição deste estudo.

Ressalte-se ainda os alunos com deficiência têm o mesmo direito que os demais de participar nos grêmios estudantis. Como o grêmio requer a atuação dos alunos e possibilita o desenvolvimento da sua autonomia (ASBAHR et al., 2017), a fim de avançar em propostas e decisões, torna-se necessário olhar para as especificidades educacionais de cada um e proporcionar as flexibilizações⁷ necessárias, com vistas ao seu desenvolvimento e participação (VYGOTSKI, 1997). Isto é, além de adquirir conhecimentos, os alunos devem poder utilizá-los em todos os espaços em que convivem. Oliveira, Papim e Paixão (2018, p.29) corroboram esse entendimento:

Por conseguinte, questão nevrálgica para aprendizagem na perspectiva inclusiva encontra-se no oferecimento de práticas pedagógicas intencionadas e flexíveis, a fim de atender às necessidades individuais sem abandonar a dimensão do coletivo.

Para avançar nessa discussão sobre a participação dos alunos com deficiência, urge lembrar que sua participação política já ocorre por meio de órgãos públicos, o que retrata uma representatividade política a ser considerada na escola e na organização discente para o grêmio estudantil.

2.2 A participação das pessoas com deficiência no âmbito social e político

Sob a ótica da historicidade, o passado é imprescindível para se entender o presente. No âmbito deste trabalho, o passado, segundo Lobo (2008), traz à tona resquícios que permitem compreender a participação ou a ausência de participação, em todos os contextos sociais, do sujeito com deficiência. Assim, é possível concluir que, via de regra, a não participação se dá apenas pelo fato de o sujeito ter deficiência.

Lobo (2008) destaca ainda sobre a importância de se analisar o passado, ao sugerir uma articulação dos mecanismos existentes na sociedade, em tempos diferentes, o que pode nos prover de elementos para, se necessário, tecer críticas ao presente.

A partir desse pensamento, podemos constatar que, na educação, as pessoas com deficiência, historicamente, foram intensamente impactadas por situações excludentes. De acordo com Rodrigues, Capellini e Santos (2014), muitos foram relegados a abrigos e escolas especiais, por não se encaixarem nos padrões tidos como normais. Isso talvez tenha atrapalhado a sua atuação como sujeitos participativos na sociedade, pressupondo-se que não seriam capazes de desempenhar papéis sociais, ao contrário das demais pessoas

⁷ São alterações nas estratégias das atividades, mantendo os conteúdos e objetivos. Todos os alunos podem se beneficiar, sem grandes alterações (FONSECA, 2011).

Sobre a importância do fator histórico na análise de qualquer questão presente, Prado Filho, Lobo e Lemos (2014, p.31) escrevem:

Uma caçada implica também na exploração do terreno da constituição histórica de sujeitos, de uma ontologia histórica das subjetivações, de uma análise não linear que aborde uma emergência de práticas e a construção de discursos, a discussão das questões políticas que os engendraram e que possam ser confrontadas com o que ocorre na atualidade.

Nesse sentido, estudos como os de Siqueira (2010, p. 14) e Sasaki (2007) apontam que devido à negação dos seus direitos civis, com vistas a um protagonismo maior, a partir da década de 1970, surgiu o Movimento das Pessoas com Deficiência, que deu origem ao lema “Nada sobre Nós, sem Nós”, difundido internacionalmente e que sintetiza a essência da história do movimento. O lema refere-se à luta pela plena participação das pessoas com deficiência em todos os espaços sociais em que estão presentes, pois ninguém melhor do que elas conhece suas próprias necessidades.

De acordo com Siqueira (2010, p.16), o modelo social defendido pelo Movimento das Pessoas com Deficiência é o grande avanço das últimas décadas, uma vez que pressupõe a interação entre a deficiência e o modo como a sociedade está organizada. Além disso, é a sociedade que condiciona a funcionalidade, as dificuldades, as limitações e a exclusão das pessoas. Em suas palavras:

A sociedade cria barreiras com relação a atitudes (medo, desconhecimento, falta de expectativas, estigma, preconceito), ao meio ambiente (inacessibilidade física) e institucionais (discriminações de caráter legal) que impedem a plena participação das pessoas (p.16).

Outro movimento a favor da participação das pessoas com deficiência ocorreu em 1999, quando foi lançada a Carta para o Terceiro Milênio, que fez um levantamento das lutas e conquistas desses indivíduos, bem como elencou as redes de apoio a eles existentes no século XX, apontando o desafio para o século XXI e os avanços em relação a direitos na sociedade:

O século 20 demonstrou que, com inventividade e engenhosidade, é possível estender o acesso a todos os recursos da comunidade ambientes físicos, sociais e culturais, transporte, informação, tecnologia, meios de comunicação, educação, justiça, serviço público, emprego, esporte e recreação, votação e oração. No século 21, nós precisamos estender este acesso que poucos têm para muitos, eliminando todas as barreiras ambientais, eletrônicas e atitudinais que se antepõem à plena inclusão deles na vida comunitária. Com este acesso poderão advir o estímulo à participação e à liderança, o calor da amizade, as glórias da afeição compartilhada e as belezas da Terra e do Universo (REHABILITATION INTERNATIONAL, 1999. p.1).

Como consequência desses movimentos, ainda que a luta continue até os dias de hoje, surgiram mudanças positivas, que podem ser vistas, por exemplo, em políticas afirmativas a favor das pessoas com deficiência, no trabalho, na educação e nas ações políticas.

Com a preocupação de unir democracia e pessoas com deficiência, um estudo de Bonfante (2017) mostra uma pesquisa sobre os conselhos de direitos e atuação coletiva das pessoas com deficiência, no Município de Criciúma, Santa Catarina. Para o estudo, utilizou-se um delineamento descritivo e exploratório, realizado por via documental e bibliográfica, tanto dos marcos legais instituídos na história, quanto da história da cidade no que se refere à representatividade ou não dessas pessoas nos conselhos. O objetivo era levantar qual a legitimidade das pessoas com deficiência que estiveram ou estão nessas entidades, avaliando em que condições, de fato, ocorre seu posicionamento.

Para isso, foi levantada, pela autora, a essência dos conselhos, o que revelou o lado burocrático a que os órgãos públicos estão submetidos e a necessidade do diálogo com o Estado, como requisito imprescindível para se consolidarem ações na sociedade. Por outro lado, a autora discutiu a emancipação das pessoas com deficiência que participaram de tais conselhos, abordando a questão do empoderamento, o qual pressupõe que elas estejam à frente dos movimentos de mudanças que as contemplem ou junto a eles.

Depois do surgimento do protagonismo como criador de direitos (BENEVIDES,1996) e da Carta para o Terceiro Milênio quanto aos direitos à participação, seria fundamental que tal tendência pudesse reverberar nos espaços escolares, ainda que neles as condições de organização sejam diferentes das dos outros espaços sociais, Assim, seria oportunizado desde cedo aos alunos com deficiência o direito à participação de forma representativa e com protagonismo.

Diante disso, algumas reflexões emergem: O que é necessário para que os alunos com deficiência participem das atividades dos movimentos sociais da escola, como o grêmio estudantil? E qual o papel da escola frente ao ensino e garantia da participação?

2.3 Ensinar e garantir a participação: um papel da escola

A formação do aluno para participar não deve causar estranhamento na escola, uma vez que essa instituição, além da função geral de promover o desenvolvimento pleno do aluno, conforme a LDBEN 9.394/96 (BRASIL,1996), tem o papel de desenvolver habilidades e conteúdos atinentes à participação e formação de um cidadão crítico.

Nesse contexto, ressalte-se que tais conteúdos já estão apontados em diversos documentos oficiais que embasam a escola: Constituição Federal (BRASIL,1988), LDBEN 9.394/96 (BRASIL,1996), Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (BRASIL,1998), Orientações curriculares do Estado de São Paulo das Ciências da natureza e ciências humanas: Geografia e História (2013), Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2016).

A Constituição Federal (BRASIL,1988, p.1), em seu art. 205, assegura que “[...] educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]”. Entende-se que, na formação para a cidadania, o marco legal pressupõe a participação do sujeito.

Igualmente, a LDBEN 9.394/96 (BRASIL,1996), em seu capítulo II, art. 22, reitera que “[...] a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania [...]” e ainda acrescenta no art.32 que a educação terá por objetivo a formação básica do cidadão: “III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”.

Por seu turno, os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (BRASIL,1998, p.65) propõem o tema transversal Ética, prevendo que os alunos do ensino fundamental sejam capazes de:

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito [...].

Do mesmo modo, encontram-se - nas Orientações curriculares do Estado de São Paulo das Ciências da Natureza e ciências humanas: Geografia e História (2013) e no Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei Federal nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) - os apontamentos de conteúdos que levem à formação de um aluno crítico.

Como se vê, todos os documentos ligam a finalidade da escola e dos conteúdos à cidadania, à formação de sujeitos críticos e à participação como direito.

Essa compreensão, ainda que não apareça de forma expressa nos PCNS (BRASIL,1998), está implícita na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2016, p.306), no campo das ciências humanas, no ensino fundamental, anos iniciais e finais. Esse documento aconselha que a educação seja conduzida de forma que os alunos possam ter a compreensão de sua história

e do meio que os cerca – a escola, a comunidade, a cidade, o estado, o país e o mundo. Também devem entender de que forma tais dimensões impactam suas vidas.

Entretanto, há que destacar que os documentos são pouco claros no que se refere aos conteúdos socialmente significativos e ao papel da escola como ente transformador. Tais conteúdos aparecem apenas como informação, ainda que se estabeleçam relações com os termos “cidadão”, “cidadania” e “aluno crítico”.

Libâneo (2014, p.13) explica o que são os conteúdos no universo do saber escolar, enfatizando que:

O qualificativo “dos conteúdos”, é empregado para centuar a função primordial da escola: a transmissão do saber e sua apropriação pelos alunos. O saber escolar é entendido como o conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo da sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumentais. Longe de ser caracterizado como conjunto de informações a serem depositadas na cabeça do aluno, o saber escolar, constitui-se em elemento de elevação cultural, base para a inserção crítica do aluno na prática social de vida.

Acerca do papel da escola, Pistrak (2011, p.73), autor que introduz a dimensão política no trabalho pedagógico, aponta que a escola deve proporcionar aos alunos uma “formação básica social” e conteúdos científicos que contribuam diretamente para sua prática social, isto é, que o preparem para a vida. Nesse sentido, a escola deve ser um espaço em que a ação seja um “princípio educativo”, e onde sejam dadas condições para o desenvolvimento da autonomia do aluno frente à sua “realidade integral”.

Apesar de o recorte deste trabalho serem alunos dos anos iniciais e finais nos ensinos fundamental I e II, importa mencionar a “Reforma do Ensino Médio”, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que enfraqueceu conteúdos de componentes curriculares voltados para as áreas de ciências sociais e humanas, como Sociologia e Filosofia, que deixaram de ser obrigatórias, apesar de auxiliarem a formação de alunos críticos.

Ainda que os dois componentes citados apareçam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016), fica patente um retrocesso significativo nas lutas empreendidas para que a escola se constitua em um espaço de formação para a cidadania, baseado em respeito às diferenças. Minimizar a importância da Sociologia e da Filosofia com certeza, prejudica a formação das gerações futuras.

Retomando o conceito de cidadania, vale citar Benevides (1994, p.16), que denomina cidadania ativa “[...] aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política”. Assim, é fundamental que a escola, além de assumir seu papel de formar o cidadão - previsto nos documentos aqui retratados - repense a identidade da cidadania almejada.

Colaborando com a discussão acerca da natureza da participação e do papel da escola, Paro (2011, p.199) escreve que:

A situação de ensino não é o único momento que deve ser objeto de preocupação quando se toca no tema da autonomia dos alunos. É preciso considerar também a questão da participação discente nas tomadas de decisão da escola de um modo geral. É aqui não se trata de considerar apenas os mecanismos institucionais de participação (grêmio estudantil, assembleia de estudantes etc.), mas principalmente a controversa discussão a respeito do sentido e da medida dessa participação.

Nesse sentido, Pistrak (2011) discute a auto-organização⁸ dos estudantes, destacando o envolvimento do coletivo no cotidiano escolar, o que exige um trabalho além da sala de aula, em direção à gestão da escola e da sociedade, buscando-se a interação entre sala de aula, escola e sociedade. Sobre formar o aluno para a organização coletiva, enfatiza:

É inútil insistir muito tempo sobre a importância que conferimos à aptidão para criar formas eficazes de organização. Suas características só poderão ser desenvolvidas em nossas crianças na medida em que elas gozem de uma liberdade e de uma iniciativa suficiente para todas as questões relativas à sua organização (PISTRAK, 2011 p.33).

Ainda sobre o papel da escola, o autor enfatiza que essa não deve somente formar, mas deve também ajudar os alunos a organizarem a própria vida, com base em seus interesses, já que eles já fazem parte do coletivo social. Em suas palavras:

É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem conseqüentemente organizar esta vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, seus interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade (PISTRAK, 2011, p. 33).

Diante disso, constata-se que os desafios a serem superados na escola, quanto à participação, são enormes e diversos. Isso porque, normalmente, a organização escolar inibe alunos e até professores de participar nas tomadas de decisões.

Sabe-se que é papel da escola mobilizar todos para que ocorram mudanças positivas, que possibilitem o sentimento de pertencimento dos atores do ambiente escolar. De acordo com

⁸ Por auto-organização, Pistrak (2011, p.12) entendia a constituição de coletivos infantis e juvenis a partir da necessidade de realizar determinadas ações práticas, que podem começar com a preocupação de garantir a higiene da escola, e chegar à participação efetiva no Conselho Escolar, ajudando a elaborar os planos de vida na escola.

o Programa Educação Inclusiva para a Diversidade: Fundamentação filosófica (2004c), em um paradigma inclusivo, a escola respeita as diferenças quando reconhece que todos são capazes, organizando-se para que possam atingir seus objetivos, respondendo a cada um sem exceção. Capellini (2017, p.138) ratifica tais ideias:

As escolas devem manter abertas suas portas a todas as pessoas, com um projeto pedagógico que respeite as diferenças, que se pautem na ideia da unidade na diversidade. A escola deve promover o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, moral e social de todos os alunos, ao mesmo tempo em que deve facilitar-lhes a integração na sociedade como membros ativos.

Na concepção de Booth e Ainscow (2012, p.11), “mudanças na escola se tornam desenvolvimento inclusivo quando elas se baseiam em valores inclusivos”. Paralelamente, as mudanças devem possibilitar que todos se relacionem com tais valores, por meio do encorajamento à participação em brincadeiras, trabalho colaborativo, situações de escolhas e decisões do que se fazer e outras formas de alianças (CARVALHO, 2014).

Tendo em vista que documentos de base da escola preveem um ensino para a cidadania, prezando-se o ato de participar como uma ferramenta para construir um espaço democrático, e que as práticas educativas derivam da organização escolar, a escola deve proporcionar atividades que incentivem a participação. Dessa forma, o ensino irá impulsionar o desenvolvimento dos estudantes, incluindo os da educação especial, possibilitando-lhes realizar novas ações de forma emancipatória, por meio do pensar (PUIG et al., 2000; ABDIAN; OLIVEIRA, 2014).

Sobre a participação como exercício a ser ensinado pela escola, Araújo (2015, p.19) escreve que:

Podemos entender que a educação para a cidadania, como elemento essencial à democracia, pressupõe a formação e a instrução das pessoas, visando à sua capacitação para a participação motivada e competente tanto na esfera política quanto na pública. Ao mesmo tempo essa formação deve objetivar o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e o conflito de ideias, com as influências da cultura e com os sentimentos e as emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo à sua volta. Assim, segundo tal modelo educativo, a escola pode promover a formação ética, política e psicológica de seus membros.

Nessa linha de raciocínio, Paro (2011) disserta que, para a formação ampla do aluno, o ensino não deve ser um fim em si mesmo, mas deve oportunizar a vivência de participar, dar opiniões, colaborar, posicionar-se em diversas atividades, aprimorando as potencialidades do estudante (CARVALHO, 2014). Se isso ocorre, todos os alunos, aos poucos, vão desenvolvendo autonomia para participar em outras situações fora da sala de aula.

Todavia, ainda que todos os documentos que embasam a escola tenham como premissa a formação de um cidadão crítico, no cotidiano da escola isso nem sempre ocorre. Afinal, ao discutir os processos participativos, é preciso considerar que as relações estão permeadas por diferenças histórico-sociais e por aquelas construídas dentro do próprio ambiente escolar, o que pode prejudicar a participação (WERLE, 2003).

Sobre tal questão, Werle (2003, p.20) escreve que “[...] os dados têm mostrado que, embora não o suficiente, a criação de estruturas participativas nas escolas [...], como por exemplo conselhos escolares e grêmios estudantis [...] constituem o primeiro passo para a participação”.

Martinez e Porter (2018) afirmam que a escola precisa educar a partir do arco amplo das diferenças. Assim, essa instituição deveria levar em conta, em sua gestão e planejamento, os alunos com deficiência. Nesse sentido, conforme Oliveira, Papim e Paixão (2018, p.23), faz-se necessário uma organização da escola por meio do “coletivo e horizontal”, isto é, com a participação de todos os integrantes da escola, incluindo a família.

Libâneo (2014, p.12) define a contribuição da escola no processo de democratização da escola:

A contribuição essencial da educação escolar para a democratização da sociedade consiste no cumprimento de sua função primordial, o ensino. Valorizar a escola pública, não é apenas, reivindicá-la para todos, mas realizar nela um trabalho docente diferenciado em termos pedagógico- didáticos. Democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização, enquanto coletividade.

Tal participação da coletividade no âmbito pedagógico deve estar presente na sala de aula, uma vez que, ao se pensar a estruturação do novo homem a partir da escola com projeções para a sociedade, a formação e a conscientização política são rumos metodológicos em todas as áreas do conhecimento (PISTRAK, 2009).

Assim, em concordância com a afirmação do autor, enfatizamos que formar alunos, por meio de diversas atividades, para uma participação nos grêmios estudantis é uma forma de ensinar a própria cidadania, que precisa ser aprendida, conforme os PCNs (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2016), que, ao referenciarem conteúdos e competências, reforçam uma educação comprometida com a democracia.

Nesse sentido, afirmam Martínez e Porter (2018) serem importantes o encorajamento e o apoio da escola para que todos os alunos participem das situações da vida escolar num contexto inclusivo.

CAPÍTULO 3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1 Tipo da pesquisa

Neste trabalho foi realizada pesquisa de cunho qualitativo. Conforme Sampieri et al. (2013, p.34) “o enfoque qualitativo se baseia em características de um método de coleta de dados não padronizado nem totalmente pré-determinado”. Seu delineamento foi a partir da pesquisa-intervenção que, de acordo com Damiani et. al. (2013, p.58), são investigações que envolvem o planejamento, a implementação de interferências (mudanças, inovações) destinadas a produzir avanços e melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

Foi importante tal forma de intervenção porque tanto a pesquisadora quanto os integrantes da escola - aluno, professor, tutor⁹ de grêmio e família - puderam produzir informações e conhecimentos mais efetivos, de forma conjunta, contribuindo para a solução de problemas práticos.

A fim de atingir os objetivos propostos, listados na introdução, o trabalho foi dividido em 6 fases, quais sejam: 1^a) mapeamento das escolas e análise dos documentos escolares quanto à participação de alunos com deficiência nos grêmios estudantis entre 2013 e 2017; 2^a) levantamento de todas as salas de 4^o ano, em que houvesse alunos com deficiência; 3^a) oferta do programa para formação com todos os alunos em sala de 4^o ano, tendo como foco o aluno com deficiência; 4^a) intervenção junto a um aluno com deficiência, nos encontros do grupo do grêmio estudantil eleito; 5^a) levantamento, com os alunos com deficiência, de sua percepção de participação nas atividades propostas; 6^a) elaboração de material didático instrucional- a cartilha.

3.2 Caracterização do ambiente escolar

A presente pesquisa foi desenvolvida primeiramente em todas as escolas municipais públicas do Ensino Fundamental I, de uma cidade do interior de São Paulo. Posteriormente foram sorteadas duas unidades da mesma secretaria, intituladas, neste trabalho, de unidade

⁹ O termo *tutor* é utilizado pela Secretaria Municipal de Educação, na qual a pesquisa foi realizada, referindo-se ao profissional que se responsabiliza por fomentar as ações de formação e acompanhamento dos grêmios, havendo um ou mais em cada escola. Os profissionais podem ser professores, coordenadores ou funcionários não docentes.

escolar I e unidade escolar II, siglas UE-I e UE-II, especificamente em uma sala do 4º ano de cada escola, com alunos que apresentavam deficiência.

É importante esclarecer que optamos pelo 4º ano porque diversos alunos com deficiência passam por um longo período de adaptação no ambiente escolar e muitos precisam de apoio externo suplementar, como reabilitação. Assim, nos primeiros anos escolares, eles têm inúmeras atividades, além da adaptação ao próprio espaço escolar. No 4º ano, pressupõe-se que já estejam mais familiarizados com as situações escolares e com a rotina externa, podendo, assim, ter mais um desafio: a participação no grêmio estudantil.

As duas unidades, UE-I e UE-II, são de pequeno porte e oferecem os anos iniciais do fundamental I, do 1º ao 5º ano. Estão situadas em bairros da cidade e têm como público alunos provenientes das proximidades da escola, na sua maioria de famílias de média e baixa renda. Em ambas ocorre o serviço especializado da educação especial por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na perspectiva inclusiva, de acordo com Brasil (2008a). Tal atendimento é realizado de forma itinerante ou efetivo na própria escola, por profissionais que, por meio de um plano individualizado, atuam junto aos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) e seus respectivos professores. Há ainda o cuidador¹⁰, que também acompanha, na sala de aula, alunos que necessitam de auxílio suplementar.

As duas escolas apresentam infraestrutura necessária para a existência do grêmio e são participantes do projeto “Formação de grêmios estudantis nas escolas municipais”, conhecido como “Projeto Grêmios”, que acontece nas escolas e que visa organizar a representação dos alunos no Sistema de Ensino. Em 2017, início desta pesquisa, das 16 escolas, 14 estavam efetivamente desenvolvendo o projeto nas unidades escolares, o que abarca aproximadamente 200 alunos gremistas

Como forma de contextualizar a pesquisa no projeto dos grêmios, segue explanação de como ele acontece durante o ano. Foi implantado em 2012, pela Secretaria Municipal de Educação, um projeto intitulado *Liderança*, que tinha como objetivo proporcionar reflexões nas escolas quanto à transformação do espaço escolar e seus problemas. Em meados de 2013, esse projeto foi ampliado por meio de uma parceria com duas instituições de ensino superior (IES) local, com professores universitários supervisionando extensionistas/estagiários-EX/ES¹¹. Assim

¹⁰ Esse profissional é contratado com base na LEI Nº 5.973, de 28 de setembro de 2010, que criou cargos de Cuidador de Crianças, Jovens, Adultos e Idosos no quadro Permanente de Cargos Efetivos, da prefeitura do município em que ocorreu a pesquisa.

¹¹ O termo *extensionista* (EX) refere-se aos alunos da IES pública, e o termo *estagiário* (ES) refere-se aos alunos da IES privada.

foram redefinidos seus objetivos iniciais, tendo em vista a construção de uma gestão escolar democrática e participativa.

Para fins de efetivação do projeto dos grêmios em cada escola, foi definido um(a) tutor(a), ou mais, que se responsabiliza por articular e executar as reuniões dos grêmios junto aos alunos da unidade com a colaboração dos extensionistas/estagiários das IES participantes. São realizados nas escolas o processo eleitoral e reuniões periódicas-quinzenais ou mensais com os tutores, pela Secretaria Municipal de Educação em conjunto com as IES, tendo em pauta o papel do grêmio, a função dos(as) tutores e o trabalho dos alunos em relação às demandas levantadas por eles e seus pares (ZONTA et al., 2016).

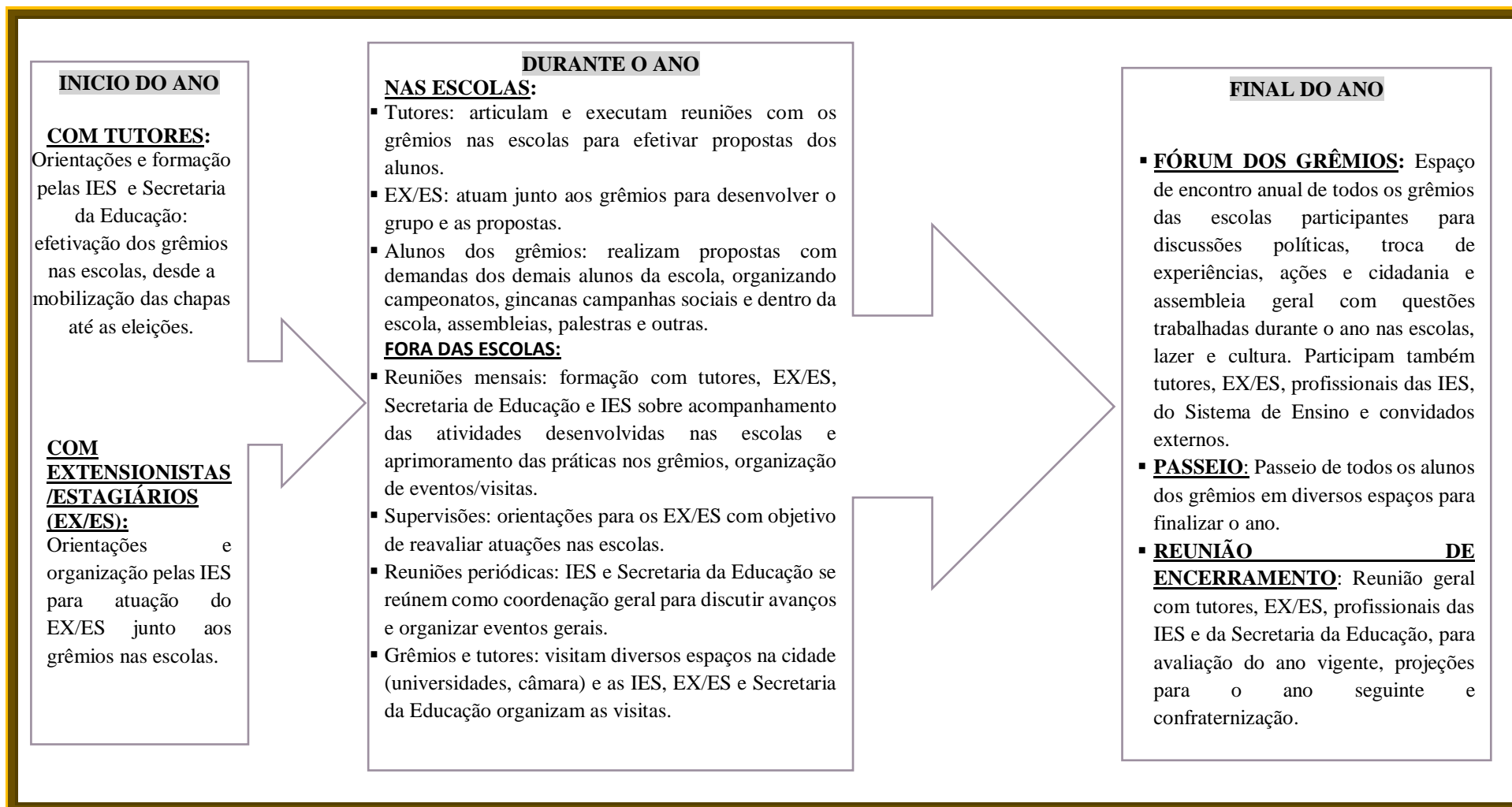
O projeto é dinâmico, sendo aprimorado durante todo o ano pelos responsáveis da Secretaria Municipal de Educação em conjunto com as instituições de ensino superior, tutores e estagiários, dividindo-se as ações em três momentos: no início do ano, ocorre a formação dos tutores, com estudo de vários temas, e são dadas orientações aos extensionistas/estagiários; o segundo momento se refere ao desenvolvimento das atividades, nas escolas - desde o processo eleitoral até o acompanhamento dos grêmios estudantis - e nos encontros entre todos os participantes do projeto para discussões teóricas, socialização, acompanhamento das atividades e organização de eventos que envolvam todos os participantes do projeto; o terceiro momento acontece no final do ano, quando todos os grêmios se encontram, tendo como culminância o fórum¹² que vem sendo repetido a cada ano, consolidando a identidade do projeto.

Vale destacar, ainda, a contribuição dos estagiários, cuja participação no planejamento, na execução e na avaliação proporcionou valiosas experiências, principalmente por eles estarem diretamente em contato com a escola e com os alunos. A pesquisadora lhes propôs ações mais próximas à realidade, fortalecendo sua formação, uma vez que foram feitos, nas supervisões, estudos teóricos e reflexões sobre a prática.

O Quadro 3 resume as ações explicadas acima. Observe-se que a pesquisadora é parte integrante do projeto, contribuindo para a efetividade da democracia, com a participação de todos os alunos da escola, que podem ser representados e também representar outros.

¹² O fórum infantojuvenil acontece todos os anos, sendo uma atividade com todas as escolas do município participantes do “projeto de formação dos grêmios”, com o objetivo de discutir como está a escola e formas de atuação do grêmio pelo olhar do aluno.

Quadro 3- Síntese anual do projeto “Formação de grêmios estudantis nas escolas municipais”, de uma cidade no interior de São Paulo



Fonte: Elaborado pela autora (2018), baseado em Zonta et al. (2016) e Asbahr et al.(2017).

3.3 Caracterização do público pesquisado

Na primeira fase, os participantes da pesquisa foram os diretores, tutores do grêmio e cuidadores das dezesseis escolas do município. Na segunda, foram sorteadas duas escolas, sendo participantes todos os alunos de duas salas do 4º ano do ensino fundamental I, que contavam com 30 alunos na UE-I e 29 na UE-II, incluindo um aluno com deficiência em ambas as salas, os quais apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA), os professores das respectivas salas regulares, professores do AEE e cuidadores.

Após o mapeamento geral, na segunda fase foi solicitado ao Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação um levantamento das escolas que tivessem, nas salas do 4º ano do ensino fundamental I, alunos com deficiência, para seguimento da terceira e da quarta fases da coleta. Foram indicadas catorze escolas e depois sorteadas duas para a aplicação da pesquisa.

Nas duas escolas sorteadas, foram realizadas reuniões com a diretora e explicado o objetivo de se trabalhar com uma sala de 4º ano em que estivesse matriculado um aluno com deficiência. Na UE-I, que foi a primeira escola visitada, a escolha foi randômica, realizada pela diretora na frente da pesquisadora, por meio de recortes de papéis com os nomes dos professores. Na UE-II, a direção indicou uma sala, não sendo realizado o sorteio.

É importante ressaltar que a pesquisadora não informou à Unidade II as características do aluno da unidade I. O fato de ambos os alunos apresentarem Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi coincidência.

Para a caracterização dos alunos com deficiência de ambas as salas, foram organizadas informações coletadas informalmente com os professores da sala regular e do atendimento educacional especializado (AEE), com os cuidadores, na leitura dos prontuários na escola e por meio de observações da pesquisadora.

A escolha das dimensões constantes no Quadro 4 seguiu alguns critérios: comunicação, interação social, aprendizagem e apoios decorreram das informações nos prontuários e das informações fornecidas pelos profissionais; participação em sala de aula veio das observações da pesquisadora no início da fase do programa de formação nas turmas de 4º ano, quando foram possíveis os primeiros contatos com os alunos com deficiência na sua rotina e junto aos demais colegas; e participação fora da sala de aula, que foi elencada no aprimoramento do estudo e na qualificação.

Quadro 4- Caracterização dos alunos da pesquisa em 2017

Aluno 1 UE-I	Aluno 2 UE-II
<p>Idade- 9 Ano- 4º</p> <p>Comunicação- Verbaliza com falas coerentes, com uso da terceira pessoa. Em alguns momentos apresenta falas imaginárias.</p> <p>Interação social: Aceita contato físico e sempre busca abraços dos professores e demais pessoas depois que as conhece. Chama todos pelo nome e, nas atividades em sala, conversa com os colegas com perguntas pontuais.</p> <p>Aprendizagem- Está alfabetizado e acompanha as atividades da sala. Lê e escreve com autonomia, compreende as quatro operações matemáticas, tem interesse e iniciativa em discussões sobre assuntos estudados. Apresenta ótimo desenvolvimento e adaptação no processo de ensino, segundo a professora da sala e do AEE.</p> <p>Participação em sala de aula- Senta no final da sala de aula, responde quando é solicitado e faz perguntas ao ter dúvidas. Mesmo em situações de barulho da sala mantém seu direcionamento à atividade passada pela professora. (Observação da pesquisadora na sala).</p> <p>Apoios- A colaboração entre professor da sala, do AEE e família acontece de forma positiva. O professor do AEE colabora com orientações sobre a sua rotina duas a três vezes por semana, organizando o material no início e durante as aulas, reforçando as orientações já passadas pela professora da sala de aula). Foi observado que entre ambos os profissionais ocorre um bom diálogo e ação colaborativa junto ao aluno.</p> <p>-Participação fora da sala de aula- Não foi possível observar o aluno em atividades fora da sala de aula, durante a aplicação da pesquisa na escola.</p>	<p>Idade- 10 anos Ano- 4º</p> <p>Comunicação- Verbaliza algumas palavras, frases e bordões de desenhos do seu interesse. Em alguns momentos, sinaliza com os dedos indicando o que quer ou não, dentro da sua rotina. Já passou pelo trabalho com a comunicação Alternativa (CA), mas no momento não utiliza como apoio a comunicação estruturada. Não mantém comunicação funcional com seus pares. Expressa-se em alguns momentos para demonstrar suas necessidades: “Estou com sono”, “Quero fazer xixi” e chama o(a) professor(a) pelo nome.</p> <p>Interação social: Não gosta de ser tocado pelos colegas nem pelos professores. Em atividades coletivas, apresenta isolamento. Aceita e pede ajuda aos professores e ao cuidador e segue regras de convívio social.</p> <p>Aprendizagem- Conhece objetos do seu contexto, cores, seu nome completo e o alfabeto, diferencia letras e símbolos e copia palavras. Representa, discrimina e escreve quantidades de 0 a 10. Não faz as mesmas atividades que os demais alunos da sala.</p> <p>Participação em sala de aula- Senta no final da sala, sempre junto com o cuidador(a), reportando-se a este em suas necessidades.</p> <p>Apoios- Necessita de comando verbal e, com isso, interpreta a ordem e a orientação para a atividade. Tem apoio diário de cuidadora e é atendido pela professora do AEE na sala de aula e na sala de recursos na escola. Possui horário reduzido na escola.</p> <p>Participação fora da sala de aula- Foram feitas duas observações durante o intervalo. O aluno fica geralmente em um canto comendo o lanche. Em alguns momentos, quando os colegas de sala passam por ele, corre atrás denotando a intenção de querer brincar de pega-pega. Logo desiste e volta ao mesmo lugar, repetindo a ação algumas vezes. Alguns colegas chamam-no para brincar, porém, ele verbaliza que não.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das próprias observações, informações dos professores da sala comum, do professor do AEE, cuidador e leitura dos prontuários (2017).

Essa última dimensão foi possível somente com o aluno da UE-II, uma vez que no horário de intervalo, a pesquisadora encontrava-se na escola, o que não ocorreu no caso do aluno da UE-I. Ainda que nesta pesquisa tenha sido possível desenvolver a observação com

apenas um aluno e ainda de forma reduzida, é de suma importância tal ação nas diversas atividades da escola, a fim de conhecer seus interesses e formas de se relacionar com os demais, e como o próprio meio escolar estabelece relações com o aluno.

3.4 Materiais e documentos

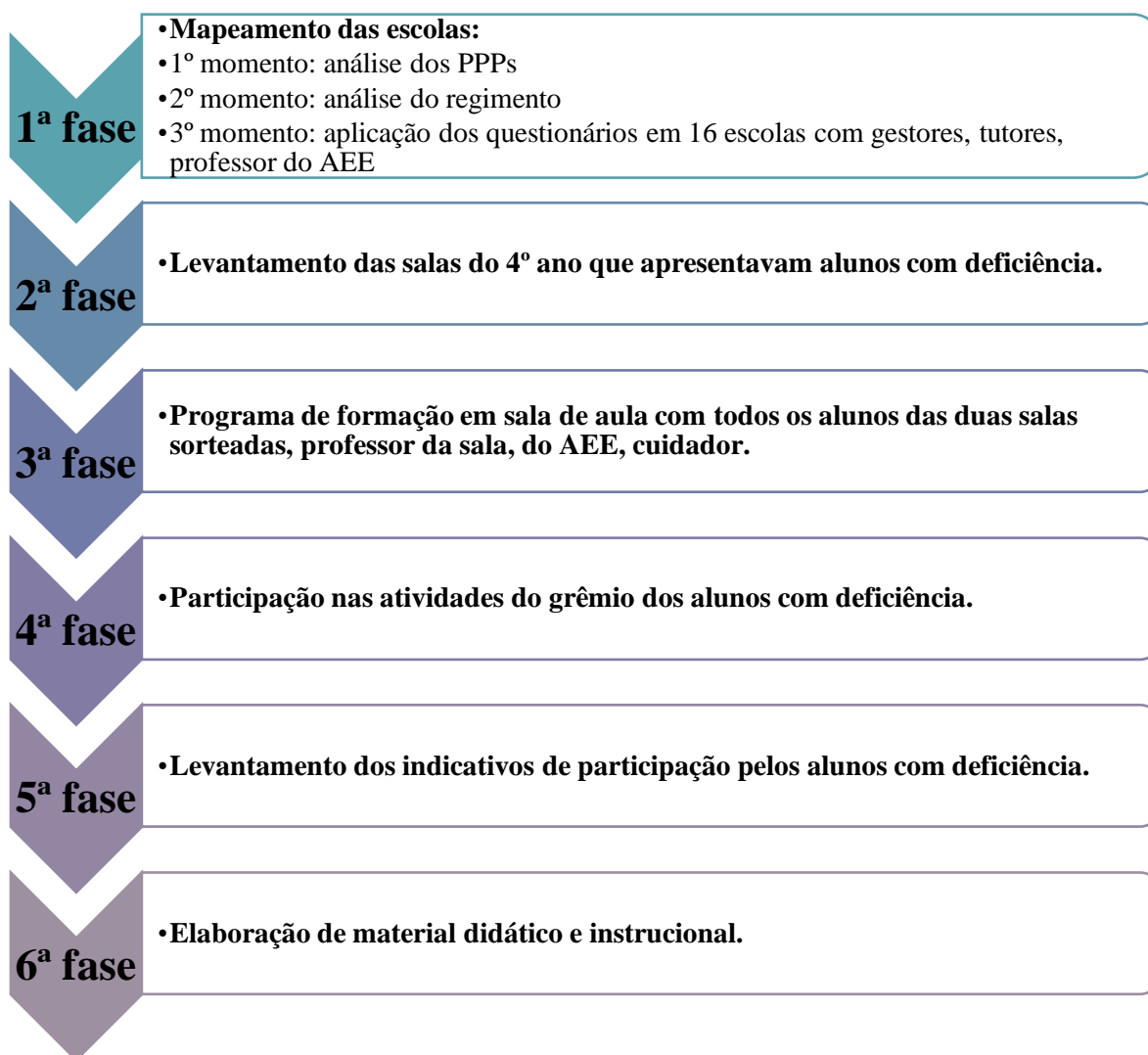
Foram utilizados, para a coleta de dados, os seguintes materiais e documentos:

- Projetos político-pedagógicos das dezesseis escolas: para a análise, foram utilizados os descritores gestão democrática e participativa, colegiado, grêmios estudantis, aluno com deficiência ou público-alvo da educação especial (PAEE).
- Regimento escolar: o documento refere-se às dezesseis escolas, tendo sido utilizados para levantamento os mesmos descritores dos PPPs.
- Questionários de levantamentos de dados (APÊNDICES C, D, E): o objetivo foi levantar informações sobre a participação do aluno com deficiência nos grêmios das dezesseis escolas, junto aos gestores, tutores e professores do AEE, tendo sido utilizado naquele momento o termo público-alvo da educação especial (PAEE). Para isso foi elaborado um questionário com cinco questões de múltipla escolha e possibilidades de comentários. Responderam a esse questionário o diretor, o tutor e o profissional do AEE. Para os tutores e profissional do AEE, havia mais questões com comentários, sendo uma em comum e uma diferente.
- Cadastro da Secretaria Municipal de Educação (SME): foram levantadas as turmas do 4º ano que apresentavam alunos com deficiência.
- *A Cartilha do Grêmios Guia em Forma* do Instituto Sou da Paz (2005): deste material foi utilizado o modelo de divisão dos módulos das atividades: conceitual, formativo e prático para a organização em módulos da formação nas turmas de 4º ano. A cartilha, organizada em módulos, inspirou as etapas do programa de formação, permitindo uma sequência lógica e considerada pela orientadora e co-orientadora adequada a proposta.
- Questionário de validade social (APÊNDICE F): composto de questões com respostas de SIM e NÃO e respostas dissertativas. Foi respondido somente pelo aluno I, já que, por opção da pesquisadora, o levantamento com o aluno II foi feito com base na última atividade realizada por ele na formação em sala de aula, objetivando levantar sua percepção quanto à própria participação.

3.5 Procedimentos de coleta de dados

Para melhor visualização da síntese da coleta de dados, apresentamos o percurso metodológico das seis fases propostas na pesquisa. Na primeira fase, foram realizadas as coletas em três momentos; nas demais, em um momento cada uma, descritos na sequência do Quadro 5.

Quadro 5 – Percurso metodológico



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

1ª FASE- Mapeamento das escolas

Para o mapeamento das escolas, considerou-se o período de 2013 a 2017, início do projeto na Secretaria Municipal de Ensino. Nosso objetivo era identificar as escolas que apresentavam, nesse período, grêmios com a participação de alunos com deficiência.

Primeiramente, foi analisado o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola, conforme indicado no tópico Procedimentos Éticos, em que consta a autorização da Secretaria da Educação do Município-SME. Foram utilizados os descritores *gestão democrática e participativa, colegiado, grêmio estudantil, aluno com deficiência ou público-alvo da educação especial (PAEE)*. Usou-se o termo *colegiado* devido ao contato com o termo pela pesquisadora na rotina das escolas.

No segundo momento, analisou-se o regimento escolar, elaborado em 2009, cedido pelo departamento de educação, sendo utilizados os mesmos descritores.

Por fim, foram enviados por *e-mail* para cada uma das dezesseis escolas três tipos de questionários, (APÊNDICES C, D, E) à direção (diretor, vice-diretor ou coordenador), aos tutores dos grêmios e aos professores do AEE, num total de 48 questionários. O *e-mail* das escolas foi cedido pelo departamento de Educação Especial, e enviados os questionários junto com a orientação da secretaria e da pesquisadora. Os entrevistados de oito escolas, num total de 24 questionários, devolveram ao referido departamento os questionários físicos, que foram retirados pela pesquisadora.

2ª FASE- Levantamento das salas do 4º ano que apresentavam alunos com deficiência

Foi solicitado ao Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação um levantamento das escolas que tivessem nas salas do 4º ano do ensino fundamental I alunos com deficiência. Após levantamento dos cadastros da secretaria, as unidades escolares foram numeradas de acordo com a sequência da lista apresentada no regimento escolar, ficando apenas a 9 e a 16 sem indicações, por não atenderem o critério solicitado. A partir dessas informações, em um encontro presencial no departamento de educação especial, foram sorteadas as duas escolas, as de número 4 e 5, para o desenvolvimento do trabalho.

3ª FASE- Programa de formação em sala de aula

Nessa fase, na UE-I e na UE-II, a pesquisadora se reuniu com os professores responsáveis pelas salas do 4º ano, e, em momento posterior, com os profissionais do AEE e com o cuidador. No total ocorreram nove encontros, sendo dois para anotações gerais sobre a sala de aula e levantamento de informações sobre o aluno com deficiência. Nesses encontros, houve observação dos alunos em sala de aula, leitura de prontuário, conversa com o professor,

profissional do AEE e cuidador. Nos sete outros encontros, foram aplicadas as atividades didático-pedagógicas.

Dias e horários dos encontros foram combinados previamente com os professores das salas. Os encontros tiveram duração de 1h10min até 1h50min, contando, em alguns momentos, com a colaboração do professor da sala, do profissional do AEE e do cuidador (UE- II), quando os dois últimos estavam presentes.

A proposta de aplicação das atividades foi feita para as duas salas inteiras, nas unidades escolares (UE) I e II, tendo como foco os alunos com deficiência. Organizaram-se três módulos: Conceitual, Formativo e Prático, baseado na divisão apresentada no material da *Cartilha do Grêmio Guia em Forma* do Instituto Sou da Paz (2005), com diversas atividades distribuídas em encontros temáticos sobre a participação, funções no grêmio, atuação, comunicação, organização para atuações, equipe e propostas. Ter um material didático de apoio favoreceu a elaboração das sequências didáticas e a organização do trabalho pedagógico desenvolvido.

Para o desenvolvimento do programa visando à formação dos alunos, conduzido pela pesquisadora, eram sempre observadas as necessidades destes para organização dos encontros posteriores.

4ª FASE- Participação do aluno com deficiência nas atividades do grêmio

Os dois alunos com deficiência participaram das atividades em sala de aula, porém, somente o aluno da UE-I participou das reuniões no grêmio da escola, uma vez que não houve autorização da família do aluno da UE-II, a qual alegou receio quanto à sua exposição, principalmente em eventos fora da escola.

Quanto ao aluno da UE-I, foi conversado inicialmente com as chapas formadas que haveria um aluno convidado¹³ que participaria com eles nos preparativos para a eleição e que naquele momento ele não faria parte de nenhuma chapa efetivamente. Porém, por proximidade com alguns colegas, o aluno escolheu um dos grupos e com eles fez atividades, colaborando na elaboração do material de divulgação. Após a eleição, foi conversado com a chapa vencedora sobre a participação do aluno como convidado, embora ele não tivesse sido eleito. Em ambos os momentos de consulta aos grupos, houve a concordância por todos, que ajudaram a divulgar aos demais alunos da escola o que haviam combinado o grupo, a pesquisadora e a tutora do grêmio, sobre o aluno convidado.

¹³ O convite foi feito porque raramente os alunos com deficiência participam do processo eleitoral.

Para manter o caráter democrático da eleição, foi combinado que o aluno faria parte do grupo, participando ativamente das atividades internas e externas à escola, mas que sua atuação seria sem direito a voto, no que tange a tomadas de decisões, com direito a fazer proposições.

A participação do aluno da UE-I ocorreu em cinco encontros no primeiro semestre de 2018, quando foram realizadas novas eleições, cuja mediação foi realizada pela pesquisadora.

As atividades do grêmio ocorreram na escola, na biblioteca e na sala de aula, juntamente com atividades do projeto maior de grêmio, já referido, e dinâmicas, que foram utilizadas também na formação da sala de aula. Participaram do grupo do grêmio nove alunos, incluindo o aluno com deficiência. Estiveram presentes também as tutoras, em turnos alternados, já que nessa unidade havia duas, e alguns alunos estagiários que fazem parte do “projeto dos grêmios” da Secretaria Municipal de Educação -SME.

5ª FASE- Levantamento dos indicativos de participação nas atividades, na concepção dos alunos com deficiência

Nessa fase, a coleta foi realizada de duas formas, levando-se em conta as necessidades dos alunos.

Com o aluno 1 da UE-I, foi aplicado um questionário (Apêndice F) com questões fechadas e abertas, possibilitando a descrição de respostas, ao final da participação nos grêmios. Para aplicação, a pesquisadora se reuniu, na biblioteca, com o aluno e com o professor do AEE. Primeiramente foram lembradas as atividades realizadas em 2017 na sala de aula, e em 2018 no grêmio. Como o aluno se lembrava das atividades, foi aplicado o questionário, que o aluno respondeu por escrito.

As perguntas objetivavam detectar sua participação nas atividades em sala; sua avaliação sobre elas; eventuais convites, para ele e dele, para participar no grupo do grêmio; e sua concepção sobre opinar. Também lhe foi perguntado se ele emitira opiniões.

Quanto ao aluno 2, da UE-II, diante das suas necessidades e para evidenciar pontos de sua participação, optou-se por não aplicar o questionário e manter como indicativos a sua última atividade na formação.

6ª FASE- Elaboração do material didático e instrucional

Nessa última fase, foi elaborado um material didático e instrucional, no formato de uma cartilha digital, visando contribuir para as práticas sobre o grêmio estudantil nas escolas. Para

a elaboração, foram utilizados os materiais didáticos levantados em novembro de 2017, no início da pesquisa, a fim de verificar se eles continham conteúdos sobre os grêmios e propostas de atividades didático-pedagógicas, contemplando o aluno com deficiência.

A partir do levantamento e exploração de tais materiais, foram elencadas algumas atividades, utilizadas na terceira fase (programa de formação). Na quarta fase (participação no grêmio), houve mais atividades para a elaboração da cartilha, sendo algumas modificadas parcialmente e outras completamente, diante das necessidades verificadas ao longo da pesquisa. Optou-se por mostrar toda a descrição do material, nessa fase, ainda que tenha sido utilizado o material nas fases anteriores.

A fonte pesquisada foi a plataforma GOOGLE, tendo-se como critério de busca os materiais ligados a alguma instituição, governamental ou não, de luta pela representação dos alunos, publicados a partir de 2005.

Foram encontrados dezenove materiais, em formatos variados, como cartilha, guia, caderno, manual e ferramentas de trabalho, todos eles objetivando contribuir para criação, organização e o aprimoramento dos grêmios estudantis. Na seleção, foi feito o descarte de oito textos, que não apresentavam ano de elaboração, instituição a que estavam vinculados os autores, e ainda aqueles constantes de *sites* de cunho comercial.

Os onze trabalhos selecionados foram divididos em duas categorias: os **SEM** atividades didático-pedagógicas a serem aplicadas na formação dos alunos e em atividades do grêmio, e aqueles **COM** atividades didático-pedagógicas possíveis de serem utilizadas por professores em sala de aula e por responsáveis pelos grêmios nas escolas.

O material foi descrito quanto ao seu conteúdo de informações e práticas, e quanto à forma estilizada: textos e imagens; também foi analisada a relação entre tais formas. Outra preocupação foi evidenciar a referência ao aluno com deficiência como público ou protagonista da proposta. Além disso, atentou-se para registros que indicassem se, de alguma forma, houve um benefício a esse alunado.

O material SEM as propostas de atividades, de forma geral, apresenta orientações quanto a dados históricos e conceituais, como formação de grêmios; composição de chapas; papel do grêmio; descrição de atribuições; documentos organizadores, como ata e os de ordem legal, como o regimento para o grêmio estudantil; e descrição na íntegra de um conjunto de leis que embasam a formação dos grêmios estudantis nas escolas, ou apenas menção a elas, sendo compilados no Quadro 6:

Quadro 6 - Materiais na plataforma Google SEM atividades didático-pedagógicas

Formato	Ano	Título	Instituição	Autor (es)	Link	Aponta aluno com deficiência
Cartilha	2015	Grêmio estudantil- Direito de todos os estudantes	União dos jovens Estudantes do Brasil- UJE	UJE	http://www.uje.com.br/gremio/cartilha_2015/cartilha-como-montar-um-gremio-estudantil.pdf	não
Cartilha	2014	Grêmio Livre	Câmara Municipal- Cinelândia/ RJ	Renato Cinco	https://www.pdf-archive.com/2014/03/27/cartilhafinal-web/cartilhafinal-web.pdf	não
Guia	2014	Trim... A hora do grêmio é essa!	União brasileira de Secundaristas	Ziraldo	https://issuu.com/contraregras/docs/cartilha_capa_mio_lo_45jj	não
Manual	2012	Grêmio estudantil	Secretaria do Estado do Paraná- SEE/PR	SEE/PR	http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gremio_estudantil/manualgremioportal.pdf	não
Cartilha	2008	Grêmio estudantil- É hora de participar.	Instituto Sou da Paz	Instituto Sou da Paz	http://www.soudapaz.org/upload/pdf/cartilha_gr_mio_04_2008.pdf	não
Caderno	2005a	Caderno Grêmio em forma	Instituto Sou da Paz	Instituto Sou da Paz	http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1095.pdf	não

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Dos materiais listados no Quadro 6, a cartilha do *Grêmio estudantil da UJE* (2015) traz, de forma bem sintética, o conceito do grêmio e seu lugar na história. Também aponta algumas leis a ele atinente e indica quatro passos para se formar o grêmio, sempre utilizando a forma descritiva, com uso de poucas imagens.

Na cartilha *Grêmio Livre*, do autor Renato Cinco (2014), são apresentados o conceito e a defesa do grêmio livre e suas prioridades. Nele defende-se que a agenda e as atividades do grêmio devem ser decididas exclusivamente pelos estudantes de forma autônoma, sem interferência de outros atores da escola. O material dá enfoque à formação do grêmio, à

assembleia e ao modelo de gestão, exemplificando propostas a serem pleiteadas. Aborda, inclusive, o financiamento da entidade, além de apresentar agenda de datas comemorativas de movimentos políticos, modelos de documentos e legislações. Ao longo do material, é proposto o diálogo entre personagens nos moldes das histórias em quadrinhos (HQs), com questões contextualizadas.

No guia *Trim: A hora do grêmio é essa!*, de Pinto (2014), conhecido como “Ziraldo”, a forma HQ é utilizada, retratando inicialmente um diálogo entre os alunos jovens quanto aos problemas escolares de ordem estrutural e pedagógica. Apresenta, também, a necessidade do grêmio, mostrando a realidade da geração atual, quando, nos diálogos, aparece a sugestão de se publicar no “face” a situação da escola. Ainda traz os passos para a concretização do grêmio, sempre com o uso de imagens contextualizadas junto à parte escrita.

O manual *Grêmio Estudantil*, da SEE/PR (2012), apresenta inicialmente os motivos pelos quais o grêmio é importante, dá dicas sobre sua formação e disponibiliza modelos de documentos e leis pertinentes ao tema. O material é composto por textos, havendo apenas algumas imagens ilustrativas.

A cartilha *Grêmio Estudantil: É hora de participar*, do Instituto Sou da Paz (2008) inicia seu conteúdo simbolizando uma chapa ganhadora do grêmio na escola, a qual tem muitas dúvidas quanto à representação dos alunos; possíveis parceiros; e forma de planejar festas, campeonatos, palestras, festivais, projetos, debates e outras práticas. Surge a indagação de como se fazer tudo isso de forma autônoma e, ao mesmo tempo, em parceria com a direção e a coordenação escolar, ficando claro o papel de cada um. O material tem a forma de perguntas dos alunos e respostas do autor, com uso de imagens para representar algumas das situações abordadas.

Do mesmo autor do material mencionado anteriormente, o caderno *Grêmio em Forma* (2005a) traz uma composição de conteúdo: frases de autores renomados sobre o pensar a cidadania, a participação para fins de reflexão e o conceito de grêmio. Também traça uma linha no tempo sobre o movimento estudantil e aponta as legislações e os passos para formar a entidade, utilizando perguntas e respostas. Há, ainda, em quadro, sugestões de propostas divididas por prioridades: cultura, esporte, política, social e comunicação. A título de esclarecimento, traz um glossário com o significado de termos pertinentes ao universo dos grêmios e por fim modelos de documentos a serem utilizados na escola, como a ata de reuniões.

Diante dessas descrições, ressalta-se a importância dos materiais e conteúdo para organização dos grêmios. Em nenhum dos materiais ora descritos, encontrou-se menção à

inclusão do aluno com deficiência. O termo *aluno* apresenta-se sempre de forma geral, referindo-se ao grupo de estudantes da escola, sem especificações.

Na sequência, no Quadro 7, descrevem-se os materiais COM propostas didático-pedagógicas, possibilitando sua aplicação nos grêmios. Para aplicá-las, os responsáveis devem observar aquelas que atendem sua realidade quanto ao nível educacional e objetivos. No total são cinco nessa categoria, todos descritos, enfatizando-se aqueles que apontam o aluno com deficiência e aqueles utilizados como base nas atividades práticas deste trabalho.

Quadro 7 - Materiais na plataforma Google- COM atividades didático-pedagógicas

Formato	Ano	Título	Instituição	Autor(es)	Link	Aponta aluno com deficiência
Caderno	2013	Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Produções Didático-Pedagógicas	Secretaria de Educação do Paraná	Tânia Regina da Silva	http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_ped_pdp_tania_regina_da_silva.pdf	Não
GUIA	2013	Participação dos cidadãos adolescentes	UNICEF	UNICEF	https://www.unicef.org/brazil/pt/guia_adolescentes_pcu_ed1316rev2.pdf	Não
Guia	2013	A participação de crianças e adolescentes e os Planos de Educação	Ação Educativa-SP	Coleção de Olhos planos	http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Participacao_Criancas_Adolescentes.pdf	Sim
Ferramenta de trabalho	2012	Competências para a vida: trilhando caminhos para a cidadania	UNICEF	Ação educativa	https://www.unicef.org/brazil/pt/br_competencias_para_a_vida.pdf	Sim
Guia	2005 ^b	Grêmio em Forma	Instituto Sou da Paz	Projeto Grêmio em Forma	http://www.soudapaz.org/upload/pdf/guia_gremioemforma.pdf	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Iniciamos com o caderno, *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Produções Didático-Pedagógicas* da Secretaria de Educação do Paraná (2013). Nesse material, há subsídios teórico-metodológicos para a formação de oficinas, as quais objetivam preparar os alunos para participar dos grêmios. Como conteúdo, o caderno traz o papel dos alunos enquanto representantes e traça um breve histórico do Grêmio no Brasil e da escola na qual o trabalho acontece. Tais conteúdos e outros de ordem prática são trabalhados

nas oficinas, cujo encaminhamento metodológico propõe discussões de temas variados, com utilização de recortes de músicas de cantores renomados como Caetano Veloso, Criolo, Gabriel Pensador e Charlie Brown Jr. As oficinas são descritas em textos e sistematizadas em quadros (descrição de objetivos, participantes, procedimentos e materiais) com uso de imagens dos cantores e de alguns momentos de luta histórica por direitos civis.

O guia *Participação cidadã dos adolescentes* (BRASIL, 2013), do UNICEF, inicialmente, apresenta a articulação de propostas para a participação de adolescentes nas políticas públicas, por meio de conferências organizadas pelos Conselhos Municipais das Crianças e Adolescentes (CMDCA) e pelo setores do Centro de Atenção Psicossocial Adulto (CAPS-AD), Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPS-I), Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), nos municípios. Traz ainda sugestões de novos movimentos no âmbito desses órgãos. Adentra o universo dos grêmios, apontando a importância da participação e sugerindo, por exemplo, sites e filmes para ajudar os alunos a montar uma rádio. O conteúdo é apresentado por meio de textos em blocos temáticos, que vão da discussão sobre a necessidade de se ampliar a participação dos adolescentes nas ações políticas, fora e dentro da escola, às metodologias de fortalecimento da efetiva participação. Além disso, aparecem algumas fotos de pessoas em situações diversas, a fim de ilustrar partes do texto verbal.

Ainda em 2013, foi publicado o guia *A participação de crianças e adolescentes e os Planos de Educação*, da coleção De Olho nos Planos. O material nasceu de experiências nos debates sobre a construção do Plano de Educação do Município de São Paulo e traz vários capítulos que contêm discussão sobre conquistas democráticas ao longo do tempo, processos participativos e suas normatizações para crianças e adolescentes e formas de participação com descrição de atividades no grêmio. Faz pouco uso de imagens, ilustrando apenas a contracapa final.

Esse material faz alusão à participação do aluno com deficiência na discussão do Plano de Educação, contendo também orientações para a formação do grêmio com participação do aluno com deficiência. Nesse sentido, transcreve-se abaixo parte do guia, que se revela inovador ao abordar a diversidade na composição das chapas para o Grêmio:

É muito importante considerar na formação das chapas a diversidade de gênero, raça, deficiência, idade etc. Ou seja, chapas que sejam compostas por meninos, meninas, brancos, negros, indígenas; pessoas com deficiência; que reflitam a diversidade existente na escola. (2013, p.52)

Outro material encontrado está categorizado no formato de ferramenta de trabalho, pois, de acordo com o autor, não é cartilha, nem livro. Com o título *Competências para a vida: trilhando caminhos para a cidadania* (2012), o material traz um panorama da desigualdade no Brasil, mostrando números que evidenciam desafios a serem superados, como pobreza e baixa escolaridade. Discute também quem é o adolescente enquanto sujeito de direitos, mostrando as competências que precisam ser desenvolvidas por ele. A partir daí, propõe atividades, cujas instruções constam de fichas descritivas, em que existem textos de pequena extensão. Além da parte escrita, há imagens ilustrando atividades ou conceitos.

Foi encontrado, na ficha 17 (no material consultado, as atividades são enumeradas), sobre a Educomunicação, um trecho que remete a um momento em que o alunado com deficiência foi beneficiado pelo grêmio, mais especificamente por ações do grupo devido à necessidade de mudanças no ambiente escolar. Assim, foi feito um recorte da situação que precedeu a ação. O fato aconteceu quando o grupo do grêmio se dirigiu às salas de aula a fim de procurar alunos que tivessem interesse em contribuir com o novo projeto do rádio de forma voluntária.

Ao sair de uma das salas, o grupo foi procurado por um aluno, que mostrou interesse em participar da rádio abordando a acessibilidade, conforme trecho descrito abaixo:

História de vida: Mateus, 15, menino tímido, não quis falar na hora, mas foi até o grêmio no recreio para se colocar à disposição. Sua primeira matéria seria sobre acessibilidade, questão que conhecia bem, já que seu irmão usava cadeira de rodas. Mateus iniciou uma pesquisa junto aos conselhos tutelares e de direitos, encontrou a lei sobre o assunto, entrevistou estudantes, professores e a direção [...] Sua matéria gerou uma campanha, que resultou na construção de rampas na escola (2012, p.64).

Apesar de a situação não ter a participação direta de aluno com deficiência, proporcionou que um familiar iniciasse um movimento com participação do grêmio, o qual resultou em benefício para aqueles que necessitam da citada adaptação arquitetônica.

Último material desse agrupamento, o guia *Grêmio em Forma* (2005b, p.2), do instituto Sou da Paz, tem a proposta de criar materiais que possam ser adaptados e utilizados nas diversas realidades escolares, na formação dos grêmios. Trata-se de um programa de formação que teve como objetivo “[...] facilitar e estimular a criação, o fortalecimento e a manutenção de Grêmios Estudantis, com base nos valores dos Direitos Humanos da justiça social e da democracia”. O conteúdo aborda direitos humanos, práticas cidadãs, cidadania participativa, democracia, constituição do grêmio, assembleia e comunicação.

Ainda propõe um caminho metodológico em três módulos: **conceitual, formativo e prático**, que propõem uma sistematização, como forma de preparar os estudantes para enfrentar desafios e planejar ações, sempre partindo das situações mais genéricas para as mais específicas:

O módulo Conceitual pretende desenvolver as bases necessárias para a formação do grêmio estudantil, fundamentado nos valores dos direitos humanos, nas práticas cidadãs e democráticas. Compõem o módulo as oficinas: direitos humanos: afinal, do que se trata? A importância da cidadania participativa e democracia: o que é, para que e para quem? *O módulo Formativo* trata de questões referentes à criação e constituição do grêmio estudantil, demonstrando seu espaço, papel e limites dentro e fora da escola, além de auxiliar a criação das regras de funcionamento do grêmio. As oficinas que compõem este módulo são: democracia na escola: a importância e o papel do grêmio, preparando a fundação do grêmio estudantil: o estatuto, preparando a fundação do grêmio estudantil: a assembleia geral e escolhendo a gestão: a preparação do processo eleitoral. Por fim, *o módulo Prático* busca preparar os estudantes para lidarem com as dinâmicas e desafios cotidianos do grêmio estudantil, assessorando a chapa no gerenciamento de suas atividades, projetos e ações. Constitui este módulo a oficina: plano e ferramentas para uma boa gestão (p.4).

Em relação à forma, o material apresenta somente textos, organizados em quadros e em parágrafos. Esse material chamou muito a atenção por sua organização em módulos, estabelecendo uma lógica no programa de formação a que se propõe.

Por vir ao encontro das necessidades da pesquisadora, esse material, dentre outros, foi o escolhido para a fase de atividades em sala de aula, descrito no capítulo seguinte. O seu conceito de divisão do programa em módulos foi utilizado como embasamento para nosso trabalho.

Analisando-se os dois grupos de materiais COM e SEM PROPOSTAS didático-pedagógicas, duas características em comum foram observadas. Primeiramente, ambos apresentam materiais com base na Lei 7.398/85, que reconhece oficialmente os grêmios no ambiente escolar. Em segundo lugar, nos dois grupos foi apontado que o grêmio deve ser para todos os alunos, tanto no que tange à participação, quanto aos benefícios das ações por ele promovidas.

É importante ressaltar que mesmo os materiais mais recentes, posteriores a 2008, que fazem referência a aspectos da política de educação especial na perspectiva inclusiva não absorveram as nomenclaturas em relação à inclusão educacional na sua totalidade, ou as apresentam de forma tímida. Além disso, apesar de serem encontrados nesses materiais, de forma contextualizada, os aspectos do espaço escolar nas ações democráticas e participativas quando trata o público como TODOS, nem sempre foi explicitada a perspectiva democrática em sua atual nomenclatura.

É fato que muitas políticas públicas estão avançando e, por consequência, impulsionando mais ações inclusivas. Por isso, com o intuito de verificar se novas propostas estavam sendo construídas para subsidiar a prática nos grêmios e para finalizar o estado da arte, realizou-se uma nova busca na mesma fonte, em julho de 2018. Assim, os critérios das pesquisas anteriores foram mantidos, porém, fez-se um recorte temporal: o período de 2017 a 2018. Foram levantados cinco trabalhos, sendo descartados quatro por tratarem o assunto de forma muito tangenciada, e foi selecionada uma cartilha listada no Quadro 8, que diferentemente dos anteriores, coloca o aluno com deficiência como protagonista do grêmio estudantil.

Quadro 8 – Material didático encontrado na plataforma Google entre fim de 2017 e 2018

Formato	Ano	Título	Instituição	Autor (es)	Link	Aponta aluno com deficiência
Cartilha	2018	Cartilha Grêmio Estudantil (2ª edição)	Câmara Municipal da Cinelândia/RJ	Renato Cinco	http://renatocinco.com/teste/?p=8147	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O material *Cartilha Grêmio Estudantil*, de Renato Cinco (2018), inicia mostrando um grupo de alunos discutindo o conceito de grêmio estudantil e a necessidade de a escola ter um. Segue retratando o processo para a formação do grêmio em uma escola, passando por: discussão sobre o conceito, divulgação e levantamento de propostas por grupos menores junto às salas de aula, levantamento de interessados em participar do grêmio, assembleia para decidir a formalização e forma mais democrática de condução da entidade na escola e, por fim, o processo eleitoral e início das atividades pela chapa vencedora.

A forma como a situação é apresentada na história em quadrinhos difere das demais pesquisadas, pois coloca um aluno com deficiência física como partícipe da entidade nas discussões, na mobilização e na apresentação das ideias, estando ele junto ao grupo em todos os espaços da escola. Dessa forma, é importante registrar com destaque um dos momentos de voz do aluno com deficiência, para que venham a surgir outros materiais dessa natureza.

Assim, é importante registrar um dos momentos de voz do aluno com deficiência, durante uma atividade do grêmio, abordada no material: _ “É verdade! Além disso, não existem rampas de acessibilidade para eu me locomover melhor pela escola” (2018, p.6).

O recorte da fala do aluno com deficiência é parte do contexto em que o grupo que mobiliza a formação do grêmio discute as necessidades deles na escola e na sociedade. Seu

discurso denota, além da opinião sobre a necessidade de mudança no ambiente escolar em relação à falta de acessibilidade, que lhe afeta diretamente, seu protagonismo representativo na participação frente às mudanças a serem pleiteadas.

Esse material não tem importância somente para este trabalho, mas também é relevante do ponto de vista social e para a escola, no que concerne ao fortalecimento da participação do aluno com deficiência no grêmio estudantil.

Entre os materiais encontrados, são fundamentais aqueles que mencionam o aluno com deficiência e aqueles que o colocam como protagonista, já que, ainda que apresentem somente a pessoa com deficiência física, oportunizam uma discussão acerca da realidade escolar e da possibilidade da participação desse aluno e podem inspirar a elaboração de novos materiais seguindo a ideia de escola para todos e com todos.

Nesse contexto, observa-se pouca participação do aluno com deficiência na escola, apesar das políticas públicas relativas ao tema e da participação política de pessoas com deficiência já constarem na literatura especializada.

3.6 Procedimentos de análise de dados

Ao fim das fases 1,3,4 e 5, realizadas entre o segundo semestre de 2017 e o primeiro de 2018, os dados foram analisados qualitativamente.

Na primeira fase, foi feita uma comparação entre os resultados do mapeamento, confrontando-se documentos e posicionamentos dos profissionais da escola e as intervenções.

Na terceira, descreveram-se as atividades propostas no programa de formação e elegeu-se alguns episódios, denominados de EP1, EP2, EP3 e na quantidade selecionada, já que não foi possível considerar todos, para ilustrar evidências da participação do aluno público-alvo da educação especial.

Na quarta fase, foram analisadas, por meio de descrição, a participação do aluno com deficiência da UE-I, no grêmio estudantil, as intervenções necessárias e sua relação com os demais integrantes no grupo.

Na quinta fase, analisou-se a percepção de cada aluno sobre a própria participação. Do aluno 1 da UE-I foram analisadas as respostas do questionário; do aluno 2 da UE-II, a última atividade na formação.

3.7 Procedimentos éticos

Como a pesquisa qualitativa envolvendo pessoas exige, neste trabalho algumas questões foram observadas a fim de garantir uma relação ética entre pesquisadora e participantes da pesquisa. Após a autorização da Secretaria de Educação e Unidade escolar, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética¹⁴ em Pesquisa da Faculdade de Ciências (FC), UNESP para aprovação. Na sequência, pais e responsáveis pelos alunos foram informados sobre o projeto, seus objetivos e técnica de coleta dos dados, sendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁵ (Apêndice A) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)¹⁶ (Apêndice B).

Para se manter o sigilo, não são divulgados nomes de professores, alunos e unidade escolar. As escolas, para efeito da pesquisa são intituladas como Unidade escolar I (UE-I) e Unidade escolar II (UE-II), do Sistema Municipal de Ensino¹⁷.

É importante ressaltar que houve, para a realização da pesquisa, a concordância das unidades escolares e dos professores das salas sorteadas, bem como autorização da Secretaria Municipal de Educação à qual as escolas pertencem.

¹⁴ Esta pesquisa está vinculada ao Projeto “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos público - alvo da educação especial em escolas públicas da comarca de Bauru”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências (FC), UNESP, câmpus de Bauru e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº CAAE: 57741416.7.0000.5398 cujo parecer é de nº 1.817.954 datado de 10/11/2016.

¹⁵ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é o documento que garante ao sujeito da pesquisa o respeito aos seus direitos, conforme resolução CNS nº 466/2012 (BRASIL, 2012 a).

¹⁶ O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) deve ser utilizado para os casos em que a pesquisa envolve menores de 18 anos, conforme resolução CNS nº 466/2012 (BRASIL, 2012a).

¹⁷ Sistema Municipal de Ensino (SME) se refere à educação municipal.

CAPÍTULO 4 COMPARTILHANDO E DISCUTINDO A EXPERIÊNCIA VIVIDA EM BUSCA DE EVIDÊNCIAS DA PARTICIPAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Após a aplicação de todas as fases de coleta e reflexão acerca dos resultados, surgiu este capítulo, que apresenta uma experiência na realidade da escola pública. Ambas as escolas participantes apresentam diversas características em comum: o público que atendem, o tipo de bairro em que se situam, a secretaria de ensino e o projeto voltado aos grêmios.

Neste capítulo não foram discutidas a segunda e a sexta fases, visto que a segunda pautou-se apenas em informativos do número de escolas e alunos da própria secretaria, e na sexta reproduziu o material didático já discutido nas atividades de formação.

A descrição e a discussão dos resultados foram realizadas à luz da literatura, sendo expostas de acordo com a organização das fases, considerando-se o mapeamento escolar, o programa de formação em sala de aula, a participação do aluno nas atividades do grêmio na escola e os indicativos da participação pelo aluno com deficiência.

4.1 Mapeamento das escolas

Nessa fase, os resultados foram apresentados em três momentos: análise dos PPPs, análise do regimento escolar e levantamento sobre a participação do aluno com deficiência no grêmio estudantil.

4.1.1 Análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs)

O levantamento dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das dezesseis unidades escolares (UEs) consta no Quadro 9. Tais escolas são identificadas pela nomenclatura apontada nos documentos analisados - Escola Municipal do Ensino Fundamental (Emef).

O intuito foi verificar se os termos *gestão democrática* e *grêmio* apareciam articulados com *aluno com deficiência*. A sistematização está detalhada no Quadro 9, seguindo a mesma sequência posta no regimento escolar, atendendo ao princípio ético deste trabalho de não expor nominalmente as escolas.

O Quadro 9 contém pontos significativos que trazem informações de cada descritor especificamente.

Para a análise mais detalhada, estão alinhados horizontalmente os descritores e

verticalmente os achados nos documentos, aparecendo de acordo com o demonstrado nos documentos, ora na íntegra, ora de forma resumida.

Quanto ao termo *Gestão democrática*, foi anotado se aparece o descritor e em que situação é referido dentro do documento, no sentido de levantar os sentidos atribuídos; em relação ao termo *colegiado*, foi anotado apenas se consta dos documentos; no descritor *grêmio estudantil*, se consta dos documentos e qual o sentido atribuído, principalmente no que se relaciona ao discente, a lei dos grêmios e propostas para sua execução; e sobre aluno *com deficiência* ou *aluno PAEE*, se aparece e qual a nomenclatura utilizada para se referir a esse público. Foram observados os dois termos, caso ocorresse o uso do termo PAEE como sinônimo de aluno com deficiência.

Observa-se no Quadro 9 que do total de dezesseis escolas, quinze apresentam o termo *Gestão democrática*; a de número 13 utiliza a expressão *espaço democrático*. As demais apresentam outros termos.

A Emef 4 tem um capítulo à parte sobre gestão democrática, dando ênfase ao conselho escolar e à prática pedagógica. Nas Emefs 7 e 11, o termo surge como título de item, mostrando-lhe a intenção: “gestão democrática: participação da comunidade escolar nos destinos da escola pública municipal”; no restante do texto, usam-se outros termos que se relacionam ao contexto. Já as Emefs 9 e 10 apresentam capítulos específicos sobre gestão democrática demonstrando articulação com os colegiados para atingir os objetivos.

Duas das dezesseis escolas, Emefs 3 e 9, apresentam o termo *participativa* junto à expressão *gestão democrática*. Nas Emefs 10 e 11, aparece a expressão *gestão democrática* com base no que apontam os documentos norteadores como a Constituição Federal (BRASIL,1988) e LDBEN 9.394/96 (BRASIL,1996) e *com participação*, apontando-as como situações separadas e não como proposta única.

O termo *colegiado* não consta de nenhum dos documentos, das dezesseis escolas analisadas.

Quadro 9- Levantamento de descritores nos Projetos Político-Pedagógicos- PPPs das 16 unidades escolares

Emef	Gestão Democrática	Colegiado	Grêmios estudantil	ALUNO COM DEFICIÊNCIA ou PAEE
Emef 1	Sim. Gestão democrática como objetivo a ser atingido para uma melhor convivência.	Não	Sim. Mas, apenas aponta o termo grêmios estudantil como recurso institucional, direcionando à sua descrição para o regimento escolar.	Sim. Pontua o público como “pessoa com deficiência”, descrevendo o serviço e seus objetivos.
Emef 2	Sim. Confere transparência a todas as ações a serem implementadas, indicando que delas todos participam e com elas se comprometem. Contribui para dividir responsabilidades, quanto aos horários, uniformes, APM, entre outras ações.	Não	Sim. Trata-se de uma organização formada apenas por alunos, de forma independente, que representa e sustenta os mesmos perante a escola, a comunidade e demais instâncias da sociedade civil.	Sim. Aparece alunos como “Necessidades Educacionais Especiais (NEE)”, destacando a participação em seus objetivos, e “deficiente visual”, “Dv”, “deficiente da Audiocomunicação” como público da educação especial.
Emef 3	Sim. A realização semanal das Atividades do Trabalho Pedagógico Coletivo – ATP proporciona momentos de estudo, reflexão, troca de experiências, formação Continuada e viabilização da gestão democrática e participativa.	Não	Sim. O grêmios estudantil é um órgão autônomo e independente dos estudantes. Tem como objetivos organizar e promover festas, gincanas, campeonatos, palestras e campanhas sobre os problemas existentes na comunidade. Promover a cooperação entre administradores, professores, funcionários.	Não. Faz uso do termo “portadores de necessidades especiais”, destacando as adaptações arquitetônicas e de acessibilidade.
Emef 4	Sim. Representam, assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática.	Não	Não. O Grêmios não é citado.	Sim. Aparecem termos “deficiência visual”, “auditiva”, “física”, “mental” (no sentido intelectual) ou “múltipla” numa lei anexa. A escola faz uso do termo Necessidades Educacionais Especiais.
Emef 5	Sim. Aparece uma vez como princípio.	Não	Sim. Com ênfase nos objetivos e forma de constituição.	Sim. Aparece “necessidades da educação inclusiva”, “alunos com dificuldades”, “alunos deficientes”, “aluno com deficiência auditiva, visual, intelectual, física”, “múltiplas” e “síndromes”.
Emef 6	Sim. Aparece nas linhas da lei de implantação de Gestão democrática	Não	Sim. Estimular a participação e o engajamento de todos os alunos nas atividades e projetos na escola.	Sim. Utiliza “alunos com deficiência” e “alunos com dificuldades de aprendizagem”.
Emef 7	Sim. Como participação e pertencimento da comunidade escolar nos rumos da escola.	Não	Sim. Congregar comunidade discente.	Não. Uso de termos como “alunos e educandos, dificuldades de aprendizagem”, “NEE”, “demandas da sala de recursos”.

Emef 8	Sim. Gestão democrática como princípio da escola.	Não	Sim. Com descrição das atribuições.	Sim. Uso dos termos “aluno com deficiência” e com “necessidades educacionais”, “portadores de necessidades especiais”.
Emef 9	Sim. Gestão participativa Como princípio e preocupação da escola.	Não	Sim. Grêmio como meta escolar.	Não. Uso de “NEE”.
Emef 10	Sim. Como participação de toda a comunidade.	Não	Sim. Participação de todos.	Sim. Usa alunos com “Deficiências ou Necessidades Educacionais Especiais”, suplementar no caso dos superdotados, “TEA”, “PC”, “síndromes”.
Emef 11	Sim. Enunciado de item.	Não	Sim. Descrição dos projetos do grêmio.	Sim. Usa o termo “deficiência” como um conceito. Utiliza “Dificuldades de aprendizagem”, “alunos”, “clientela”.
Emef 12	Sim. Gestão democrática e participação como contexto.	Não	Sim. Congregar o alunado da escola.	Sim. “Alunos portadores de deficiência”, educação inclusiva, “NEE”.
Emef 13	Não. Aparece como espaço democrático.	Não	Sim. Como participação de todos.	Sim. “Clientela”, “alunos”, “deficiências”, “NEE”, “transtornos globais do desenvolvimento”, “Altas habilidades/superdotação”.
Emef 14	Sim. Como contexto de participação em dois pontos.	Não	SIM. Indica como participação ativa dos alunos.	Não. “NEE”, “clientela da educação especial”.
Emef 15	Sim. Em enunciados sobre o contexto democrático.	Não	Sim. Descrição das normas e propostas de vivências democráticas.	Sim. “NEE”, “deficiência mental, física, visual, auditiva”, “superdotação”, “portadores de deficiência”.
Emef 16	Sim. Aparece como enunciado. Maior frequência de espaço democrático.	Não	Sim. Descrição das funções.	Não. “Alunos” de forma geral.
Fonte: Projetos Político – Pedagógicos (PPPs) das unidades escolares (2018).				

O termo *grêmio estudantil*, conforme previsto na Lei 7.398/85 (BRASIL, 1985), está presente em catorze escolas, não sendo encontrado na Emef 4. Na Emef 1, é citado apenas para referenciar que ele é parte do regimento das unidades, não se relacionando de forma contextualizada com o PPP da escola.

As nomenclaturas *aluno com deficiência* e *aluno PAEE* (BRASIL, 2008) não aparecem em cinco Emefs: 3,7,9,14,16. Em comum, as Emefs 3,7,9 e 14 apresentam o termo *necessidades educacionais especiais* e somente a Emef 16 apresenta *alunos*.

Algumas outras palavras chamam a atenção. Na Emef 5, foram levantadas *necessidades da educação inclusiva, alunos com dificuldades, alunos deficientes, aluno com deficiência auditiva, visual, intelectual, física, múltiplas e síndromes*. Os dois primeiros termos também aparecem na Emef 7, acompanhados da expressão *demandas da sala de recursos*. A Emef 8 parece estar se referindo ao aluno público-alvo da educação especial (PAEE) ao dizer que existe na escola uma reclassificação do aluno em ano mais avançado, tendo como norte a correspondência idade/ano. Nas Emefs 10,11 e 13, aparece o público-alvo, mas não com a nomenclatura PAEE. Na 12 e 13, encontram-se termos mais atuais em relação ao paradigma de inclusão: *educação inclusiva* e *inclusão social*. Nessas escolas, verifica-se uma confusão ao se tratar NEE como sinônimo de PAEE. Na Emef 16, o público foi tratado de forma geral, sendo todos chamados de alunos; em um dos projetos aparece o termo *diferenças*, porém, relacionado apenas às questões raciais. A nomenclatura que mais apareceu nas escolas pesquisadas foi *necessidades educacionais*, sozinha ou com complemento, como *portador* e *especiais*. Importante enfatizar que ora o termo sugere que o PAEE pode vir a ter NEE, ora aponta ambos como sinônimos. Os termos são diversos dos constantes na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEE-PEI (BRASIL, 2008a), remetendo ainda a termos encontrados na literatura especializada, talvez por terem sido elaborados próximo ao marco político.

Em algumas escolas, como na Emef 2, estão presentes objetivos relacionados ao incentivo à prática da cidadania, de maneira democrática, porém sem explicitar as práticas dessa democracia, conforme sentido discutido por Abdian et al.(2013) de que todos os integrantes da escola sejam partícipes; na Emef 7, surge *congregar o corpo discente da escola*; e na Emef 15 consta *promover vivências democráticas no âmbito escolar, visando à construção do senso crítico e autonomia dos alunos e pais*.

Apesar de não apontarem um projeto político-pedagógico na perspectiva inclusiva, algumas escolas, como a Emef 3, apresentam a intenção de contribuir para a participação e reintegração dos alunos com *necessidades especiais* (termo mais utilizado) na escola e

comunidade; na Emef 5, artigo 15º, é previsto que são sócios do grêmio todos os alunos matriculados e frequentes na escola. A Emef 9 aponta uma articulação do grêmio estudantil para representar o educando de forma democrática, a fim de garantir o sucesso de todos os alunos. O mesmo acontece com a Emef 12, em que tal colegiado tem o propósito da gestão democrática com participação do corpo discente na observância dos princípios de autonomia, coerência, pluralismo de ideias e corresponsabilidade.

No geral, constam nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) as perspectivas da educação inclusiva e da gestão democrática, bem como as diversas nomenclaturas para a caracterização do aluno PAEE. Porém, não há, nos documentos, um projeto educativo que articule na escola dimensões que atendam todos os alunos (UNESCO, 1994; DUTRA, 2008; CAPELLINI, 2009, 2017; OLIVEIRA; PAPIM; PAIXÃO, 2018).

Essa falta de articulação, que impede a promoção de ações, é abordada por Pujolás (2004), Omote (2008) e Carneiro (2001) ao afirmarem que o ambiente escolar tem passado por transformações, privilegiando um projeto educativo que torne evidente, por suas práticas, o respeito às diferenças, levando em conta as singularidades humanas. Quiçá, ainda estejamos nesse processo de transformação da escola, na direção do atendimento às singularidades. Mas, há que concordar com Bendinelli, Andrade, Prieto (2012), quando afirmam que a escola reconhece o direito desses alunos à educação, apesar da distância entre a realidade e as diretrizes para a inclusão.

Sobre o grêmio, ainda que ele apareça como entidade representativa, não se explicita como ele se compõe na escola. Também não se assegura ou pelo menos não se sugere a prática do grêmio levando-se em conta as diferenças no universo das singularidades. Quando, em algumas escolas, aparecem os termos *todos os alunos* e *alunados*, a referência retoma a coerência com a Lei sobre a existência dos grêmios, como direito discente apenas. Ainda que a participação dos alunos com deficiência no grêmio estudantil deva seguir na mesma direção que a dos demais, assegurar, nos documentos escolares, as diferenças é importante. Conforme afirma Werle (2003), a mudança da realidade pode depender de novas concepções do projeto político-pedagógico, o que passa necessariamente pelo registro documental.

Destaca-se que o fato de o aluno PAEE no grêmio estudantil não aparecer de forma tão especificada pode ter relação direta com a escassez de literatura sobre o tema. Nos levantamentos, constatou-se a necessidade de mais trabalhos científicos acerca dessa temática, a fim de surgirem novas discussões e, por consequência, sua presença nos documentos escolares. Contudo, tal precariedade de trabalhos científicos não exime a escola de prezar as

diferenças, inclusive os alunos caracterizados como público-alvo da educação especial, visto que a literatura existente já aborda essa urgência.

Nesse sentido, fazemos coro com Abdian et al. (2013), que defendem que a gestão escolar deveria promover uma esfera democrática, para o que tem papel fundamental o diretor. Assim, propõe-se que no PPP seja discutida a participação de todos na escola, incluindo os alunos e as suas diferenças, no contexto das contradições no espaço escolar. E que se legitime o direito à participação, conforme ensina Benevides (1994; 1996) quando ressalta que conceder o direito de ocorrerem os grêmios não consolida as práticas democráticas nas relações escolares.

4.1.2 Análise do regimento escolar

Dando continuidade ao mapeamento documental, foi realizada a análise do **regimento escolar**, elaborado em 2009. Esse documento trata de vários assuntos relacionados à organização das unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação, inclusive rege os grêmios de suas dezesseis escolas. Os termos utilizados foram os mesmos constantes dos projetos político-pedagógicos (PPPs): *gestão democrática e participativa*, *colegiado*, *grêmio estudantil*, *aluno com deficiência* ou *PAEE*.

O documento traz o termo *Gestão Democrática Participativa*, contendo um capítulo que trata especificamente dos princípios, das instituições escolares e dos colegiados. No Quadro 10, mostramos os termos encontrados, bem como o sentido a eles atribuídos, conforme segue:

Quadro 10- Levantamento dos descritores no regimento escolar

Descritores	Sentido atribuído
Gestão Democrática e Participativa	A gestão democrática tem por finalidade possibilitar à escola maior grau de autonomia, de forma a garantir o pluralismo de ideias.
Colegiado	O termo refere-se à APM, conselho de escola, relacionando famílias e escola.
Grêmios estudantis	Organização estudantil, autônoma, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais. Sua organização, funcionamento e atividades serão estabelecidos em seu estatuto, aprovado em assembleia geral do corpo discente de cada escola, representativa dos interesses dos estudantes.
Aluno com deficiência ou PAEE	SIM. Utiliza o termo portadores, deficiência, especificando os tipos e Necessidades Educacionais Especiais (NEE)

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O documento das dezesseis escolas apresenta todos os termos pesquisados. Porém, observa-se que o grêmio estudantil é caracterizado como parte da Gestão democrática no capítulo que se refere às instituições das unidades escolares, enfatizando-se seu sentido de organização estudantil. O termo *colegiado* aparece em um outro capítulo, que trata do conselho de pais, da APM e de outras formas de relação da comunidade com a escola.

Nesse sentido, o documento não deixa claro em que dimensão o grêmio estudantil é parte da gestão democrática e como se dão as relações de democratização no espaço escolar, mas apresenta as mesmas considerações dos PPPs, estando adequado às leis 7.398/85 (BRASIL, 1985) e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pela Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990) quando assegura o direito da criança e do adolescente de fazerem parte do grêmio estudantil nas escolas.

O grêmio é definido em parágrafo único: “O Grêmio é uma organização estudantil, autônoma, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais. Sua organização, funcionamento e atividades são estabelecidos em seu estatuto, aprovado em assembleia geral do corpo discente de cada escola, representativa dos interesses dos estudantes”. Há ainda um artigo, nº 16, segundo o qual “Cabe à direção da escola [...] criar condições para a organização dos alunos no Grêmio Estudantil”.

A definição se espelha na lei que trata dos grêmios, Lei n. 7.398 (BRASIL, 1985), porém não retrata a realidade das dezesseis escolas, no que tange ao nível de autonomia.

O termo *aluno com deficiência* está presente somente no capítulo dedicado à Educação Especial, não sendo usado o termo *PAEE*.

Frise-se que o regimento apresenta os termos pesquisados, mas sem articulá-los, principalmente no capítulo referente às instituições (termo utilizado no documento para se referir às entidades estudantis).

O termo *grêmio* aparece diferentemente na proposta curricular deste mesmo município escrita em 2016. Em um capítulo voltado para a temática da Gestão Democrática, aparece o termo *grêmio estudantil* como instrumento de representação da perspectiva democrática, diferentemente do regimento, que o trata como pertencente à categoria *instituições escolares*. Tal divergência indica que ainda não há uniformidade de termos para a entidade representativa dos discentes.

Ainda no capítulo sobre gestão democrática, é dito, em relação aos alunos, que toda a comunidade precisa “respeitar as diferenças individuais”, e especificamente que o aluno tem direito à “participação na associação, podendo eleger representantes e organizar-se em grêmio representativo”. No que tange à gestão, é salientada a necessidade de se estimular a participação de todos em colegiados e instituições escolares.

Apesar de ser regimental, o documento não apresenta instruções de como criar o grêmio, passando às escolas apenas a orientação de que sua organização, funcionamento e atividades serão estabelecidos em estatuto aprovado em assembleia geral do corpo discente de cada escola, ou seja, a escola tem autonomia na sua implementação. Cabe ressaltar que, devido à autonomia relativa da escola, o regimento está sendo utilizado como principal referência para a elaboração dos PPPs. Muitas vezes, nesses documentos, o regimento apresentou-se replicado na íntegra quanto à parte que cabe aos grêmios.

Nesse sentido, seria importante um alinhamento entre os dois documentos, ainda que isso, por si só não garanta a participação de todos, sobretudo, o direito de participar dos alunos público-alvo da educação especial. As mudanças que têm como objetivo a democratização das relações escolares e o atendimento às diferenças são ratificados por Puig et al. (2000), Prieto (2006) e Paro (2007).

Entretanto, ressalta-se aqui que a ideia de alinhar os documentos no que pertine ao grêmio não tem a intenção de criar um engessamento, ou sugerir que o formato do grêmio seja determinado pela Secretaria Municipal de Educação ou pela escola, já que defendemos o grêmio como uma entidade autônoma. O propósito do alinhamento é estabelecer uma coerência nos documentos e, por consequência, na prática das escolas.

É evidente que a participação do aluno com ou sem deficiência no grêmio é um processo a ser conquistado, uma vez que a escola ainda se apresenta conservadora e hierarquizante e norteada por documentos, que também necessitam ser reorganizados, diante das atuais demandas educacionais. Mesmo assim, com todos esses desafios, autores como Dal Ri (2011) e Valente et al. (2015) destacam que o grêmio favorece a constituição de um espaço de pertencimento e amplia a construção de relações democráticas.

Em síntese, confirma-se que o grêmio tem grande potencial transformador, como referendado nos estudos de Zonta et al. (2016) e Asbahr et al. (2017).

Diante do exposto, deve-se deixar claro que não se trata de apontar, via regimento, um viés de receituário da organização estudantil, pois concordamos com Bulhões et al. (2018) quando defendem que o grêmio estudantil é independente da Secretaria da Educação, à qual as escolas estão vinculadas, ou de qualquer outro órgão privado ou governamental, quanto à sua existência, já que é autorizado por lei, incluindo a LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996). É urgente, porém, atualizar os posicionamentos da Secretaria Municipal de Ensino, frente às novas demandas de alunos e sua forma de participação na vida escolar de forma política.

Como é o regimento que “autoriza” a existência dos grêmios e como nos PPPs seu conteúdo é replicado, em parte ou no todo, no que tange à entidade representativa dos

estudantes, é necessário que haja a articulação dos dois documentos para que, conforme defendem Abdian e Oliveira (2014), a gestão possa construir, conjuntamente com todos que pertencem a escola, novas formas de organização escolar, incluindo os alunos.

4.1.3 Descrição das respostas dos questionários das escolas

Por último, foram analisadas as respostas dos diretores, coordenadores, tutores dos grêmios das escolas e professores do AEE ao questionário. Das dezesseis unidades escolares, somente oito devolveram os questionários e, como nem todos vieram com identificação, foram sequenciados pela pesquisadora. A Tabela 1 mostra o tempo de vínculo dos profissionais com a unidade escolar.

Tabela 1 – Início de trabalho dos profissionais na unidades escolares

ESCOLA	DIREÇÃO	PROFESSOR - AEE	TUTORES
Emef 1	2015	2011	2016
Emef 2	2010	2011	2007
		(Aproximadamente 6 anos)	
Emef 3	Não respondeu	2013	Não respondeu
Emef 4	2017	Não respondeu	1999
Emef 5	2013	2012	2013
Emef 6	2006	Não respondeu	2014
Emef 7	2004	2011	2011
Emef 8	2008	2017	2013

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Como se constata, o tutor da Emef 4 está desde 1999 na unidade escolar; os demais ingressaram a partir de 2007, não necessariamente na função atual. A maior proximidade de tempo foi da Emef 5, cujos funcionários entraram entre 2012 e 2013. Entre a direção, não ocorreu o mesmo ano de entrada. No caso dos tutores, todos os anos são diferentes. Somente os diretores das Emefs 6 e 7 e o tutor da Emef 4 estão vinculados à escola desde antes de 2008, estando os demais a partir desse ano, quando se estabeleceu a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), caracterizando os alunos que seriam público-alvo da educação especial.

A segunda e a terceira questão estão juntas, visto que o rótulo das respostas é o mesmo. Como o intuito foi saber se houve ocorrência de grêmios estudantis e participação do aluno com deficiência e PAEE, na Tabela 2, apresentamos as respostas em relação ao período entre 2013 e 2017.

Tabela 2 – Existência de grêmio estudantil nas escolas com participação do aluno PAEE

ESCOLAS	GRÊMIO ENTRE 2013/2017			PARTICIPAÇÃO ALUNO COM DEFICIÊNCIA e PAEE		
	Direção	Prof. AEE	Tutor	Direção	Prof. AEE	Tutor
Emef 1	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
Emef 2	SIM	SIM	SIM	NÃO	NAO	NÃO
Emef 3	Não respondeu	SIM	Não respondeu	Não respondeu	NÃO	Não respondeu
Emef 4	SIM	Não respondeu	SIM	NÃO	Não respondeu	NÃO
Emef 5	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
Emef 6	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
Emef 7	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
Emef 8	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Somente o diretor e o tutor da Emef 3 responderam que não houve ocorrência de grêmio estudantil, ao contrário do professor do AEE da mesma escola, que respondeu que houve. As demais respostas confirmam a existência do grêmio nesse período. Em relação à participação dos alunos, somente a direção e o professor do AEE da Emef 4 não responderam à questão. Nas demais escolas, três profissionais responderam que não houve a participação desses alunos.

As demais questões foram respondidas apenas por uma parte das escolas. As unidades escolares Emef 1,6 e 7 não responderam a mais nenhuma questão.

Em relação à questão 3 sobre a participação do aluno com deficiência e público-alvo da educação especial, excetuando-se a direção e o tutor da Emef 3, todos responderam que não houve participação, o que reforça que, apesar de o grêmio ocorrer nas escolas a partir de 2013, não há presença desses alunos na representação discente.

A Emef 2 foi a única a responder à questão 4 (Como foi a iniciativa para a participação dos alunos PAEE no grêmio?), colocando na parte de comentários a resposta de três profissionais: “Não houve”, o que indica que não aconteceu a participação.

As Emefs 4 e 8, no que se refere à questão 5 (Como foi a efetivação dos alunos PAEE, no grêmio?), também teceram os seguintes comentários: *Até hoje nenhum aluno de habilidades especiais, se manifestou em participar do grêmio. Emef 4 (Tutor); Não houve participação deste público-alvo no grêmio desde que este começou a ser trabalhado nesta UE. Emef 8 (direção).*

Na resposta do tutor da Emef 4, o termo *habilidades especiais* chama a atenção pelo sentido ambíguo no uso do *especiais*, que atribui ao aluno características de ordem superior ou inferior aos demais colegas, como muito se constatou na história dos alunos hoje considerados público-alvo da educação especial (CAPELLINI, 2009).

Na questão 6 (Como foi o tempo de permanência dos alunos PAEE no grêmio?), apenas a Emef 6 respondeu na parte para comentários: *Não tem, na Unidade escolar, alunos de inclusão. Emef 6 (Tutor).*

Na resposta do tutor da Emef 6, igualmente ao tutor da Emef 4, chama a atenção a nomenclatura utilizada, uma vez que remete ao sujeito a responsabilidade pela inclusão e não da escola na promoção do processo inclusivo (PRIETO, 2002; MENDES, 2006).

Por fim, somente o professor do AEE da Emef 5 respondeu à questão 7 (Como foi sua participação, enquanto apoio especializado?), indicando a alternativa “*Não teve participação*” e tecendo o seguinte comentário, como complemento: *Devido não ter alunos PAEE, nesse período. Emef 5 (professor do AEE).*

Analisando-se os resultados dos questionários com recorte temporal entre 2013 e 2017 das oito escolas que os devolveram, é possível afirmar que, nesse período, os grêmios estudantis ocorreram nas escolas, cumprindo as leis sobre o direito de organização discente, a Lei 7.398/85 (BRASIL, 1985) e a Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), porém sem a participação do aluno público-alvo da educação especial.

Tal unanimidade entre as escolas que responderam ao questionário surpreende, já que a maioria dos profissionais vincularam-se à unidade escolar após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que prevê a participação desses alunos em todas as áreas da escola.

4.2 Programa de Formação em sala de aula

4.2.1 Planejamento das atividades didático-pedagógicas

Este item mostra a formação em sala de aula, com o intuito de promover um trabalho coletivo para que os alunos do 4º ano pudessem, posteriormente, participar do grêmio, uma vez que rotineiramente, após efetivação da chapa vencedora, o tempo é utilizado para a execução das propostas feitas durante o processo de eleição, restando um tempo reduzido para atividades de formação.

Segundo Puig et al. (2000), a escola precisa propor atividades para impulsionar a participação do aluno, capacitando-o com instruções na sala de aula. Assim, de acordo com Paro (2011), vivenciando situações em sala, em outros contextos o aluno poderá exercer o direito de participar.

Tendo em vista que os dois alunos da pesquisa apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA), foram consideradas suas necessidades na organização das atividades. Recursos e estratégias flexibilizadas no que tange à comunicação e interação foram usados como suporte ao aluno (SUPLINO, 2013; DELIBERATO, 2013; 2015). Segundo as autoras, a escola tem dois desafios nesse contexto: um é o uso de recursos e estratégias adequados para a interação e a comunicação, a fim de ampliar a competência linguística do aluno; o outro é a possibilidade de sua participação nas atividades pedagógicas, com recursos e estratégias selecionados tendo-se por parâmetro a necessidade do aluno.

Vale lembrar que o aluno 1 apresentava desenvolvidas habilidades de comunicação, sendo considerado um aluno falante (DELIBERATO, 2015). Necessitava de orientações que impulsionassem sua interação. Então, durante as atividades, foram feitas mediações nos grupos e com o aluno diretamente, objetivando maior interatividade.

O aluno 2 apresentava habilidades de comunicação com uso de palavras isoladas, ainda que relacionadas às perguntas, sendo predominante a comunicação não verbal (DELIBERATO, 2015). Na interação, apresentava gestos e apontamentos para alguns colegas e profissionais. É importante ressaltar que no momento da pesquisa esse aluno não utilizava nenhum sistema de comunicação alternativa (CA), segundo informações da escola, ainda que em outros anos tivesse passado pelo trabalho de estruturação com a comunicação alternativa.

A partir dessas singularidades, foram organizadas atividades com suportes visuais, imagens, fotos e objetos reais, que serão informados nas notas de rodapé durante o relato.

Nesse cenário, as atividades foram divididas em três módulos (conceitual, formativo e prático). As propostas foram as mesmas para as duas salas, a da UE-I e da UE-II. Houve encontros com atividades didático-pedagógicas com os temas *participação, funções no grêmio, atuações, comunicação, organização para atuações, equipe e propostas*, a fim de que os alunos pudessem vivenciar situações de exercício para a cidadania, no que tange à democratização das relações escolares.

As atividades foram elaboradas com base em materiais didático-pedagógicos, como cartilhas e guias, que foram pesquisados na parte de coleta de dados e descritos na 6ª fase, que tratou da elaboração do material didático e instrucional e de vivências da pesquisadora. Foram planejadas atividades por módulos que tivessem começo, meio e fim, para que houvesse um fluxo nas reflexões sobre o conceito a ser trabalhado.

Apesar de Werle (2003 p.24) afirmar que “[...] a aprendizagem conceitual e teórica da democracia tem, na verdade, menor relevância no processo[...]”, é importante trabalhar referido conceito concomitantemente a vivências, a fim de que os alunos aprimorem seu conhecimento

e possam identificar a democracia em sua prática social. Assim, foram priorizadas tarefas que permitissem a aplicação com a compreensão a partir do conceito, de forma individual e/ou coletiva, em situações hipotéticas de histórias e em situações reais da escola.

Ao final dos blocos das atividades, era proposta uma reflexão sobre o tema discutido, a fim de se verificarem eventuais mudanças de atitude, por meio das resposta - síntese do que haviam aprendido. Tais mudanças também foram observadas nos encontros seguintes, quando era necessário que os alunos aplicassem o que já tinham aprendido em situações anteriores.

No Quadro 11, está transcrito fielmente o programa de formação, pontuando-se as atividades desenvolvidas em cada módulo, com detalhamento dos objetivos, assuntos, tipos de atividades e tempo de aplicação, o que pode contribuir para a organização espaço/temporal na escola.

A questão do tempo é importante nas atividades em sala de aula e deve ser levada em consideração no planejamento do professor. Isso porque é necessário que os alunos tenham tempo suficiente para caminhar na atividade com começo, meio e fim, não deixando parte do assunto para outro encontro. Mas, sabe-se que ao ser replicado este estudo, a realidade deverá ser levada em consideração.

No Quadro 11, encontra-se o detalhamento do programa de formação, com apontamentos de materiais e também de link de acesso de alguns materiais. A descrição das atividades estão expostas na parte da intervenção com as salas de aula.

Quadro 11 – Síntese do programa de formação em módulos

MÓDULOS/TEMA	OBJETIVO	ASSUNTOS	ATIVIDADES
CONCEITUAL			
PARTICIPAÇÃO (1h50)	Refletir sobre o sentido de participação em diversos espaços.	O que entendemos por participação?	-Combinados para a boa convivência. (20min) -Roda de conversa sobre o conceito de PARTICIPAÇÃO. (30min) -Dinâmica com questões sobre como os alunos participam em casa, na comunidade, na escola e no planeta. (30min) -Desenho e socialização de situações em que julgam participar. (30min)
FUNÇÕES DO GRÊMIO (1h30)	Conhecer o conceito e as funções de um grêmio estudantil.	O que é o grêmio e quais as funções que podemos exercer?	-Roda de conversa sobre o conceito de grêmio estudantil e suas funções. (30min) -Colagem de imagens e frases relacionando funções de PRESIDENTE, SECRETÁRIO E TESOUREIRO. (30min) -Apresentação de cartaz em grupo. (30min)
FORMATIVO			
ATUAÇÕES (1h40)	Levantar situações reais da escola, visando criar opiniões coletivamente.	Na escola, onde podemos colaborar?	-Dinâmica sobre cooperação (Guia Grêmio em forma, 2005). (30min) -Roda de conversa sobre os conceitos FELICITO E NÃO FELICITO. (20min) -Registro em cartaz dos pontos que felicitam ou não felicitam sobre a escola. (30min) -Socialização dos cartazes. (20min)
COMUNICAÇÃO (1h40)	Estabelecer uma comunicação para que todos tenham acesso às informações.	A importância de todos terem acesso as mesmas informações.	-Roda de conversa sobre o conceito de COMUNICAÇÃO e as formas: carta, bilhete e mensagem pelo celular. (20min) -Registro individual de mensagem para contar algo aos colegas. (40min) -DINÂMICA “TELEFONE SEM FIO”, com uso das mensagens escritas pelos alunos. (30min) -Reflexão sobre a importância da comunicação com registro. (10min)
ORGANIZAÇÃO (1h10)	Identificar situações problemas, bem como propor possíveis soluções por meio de assembleias.	Organização de assembleias na escola.	-Exploração de imagens sobre assembleia e cantina escolar. (20 min) - Discussão sobre a problemática em uma cantina escolar (20min) - (vídeo: Assembleias escolares-parte 3) -(https://www.youtube.com/watch?v=ozX8Dw7zjYg) - “DINÂMICA DE ASSEMBLEIA” para posicionamento frente à situação do vídeo. (30min)
PRÁTICO			
EQUIPE (1h10)	Atuar em equipe na busca de possíveis soluções.	Como pensar em equipe?	-Contação da história “ASSEMBLEIA DOS RATOS”. (Livro: A assembleia dos ratos- Coleção fábulas ilustradas de Maurício de Sousa)- (30min) -Discussão em grupos das possíveis soluções e/ou encaminhamentos. (20min) -Socialização das soluções e/ou encaminhamentos. (20min)
PROPOSTAS (1h20)	Propor soluções para situações de não felicito na escola.	Atuação prática dos alunos nas propostas.	-Resgate da atividade do NÃO FELICITO. (30min) -Indicação pelos alunos de soluções e ou encaminhamento aos conteúdos da atividade NÃO FELICITO. (30min) -Socialização das soluções e ou encaminhamentos. (20min)

Fonte: Elaborado pela autora, sendo sido os módulos e algumas atividades baseados no Guia Grêmio em forma (2005).

É importante ressaltar ainda que, na preparação das atividades, foram realizadas observações iniciais para adequá-las à realidade na qual a pesquisa foi realizada.

4.2.2 Observações e contato inicial com os alunos

A seguir mostramos os contatos iniciais e o desenvolvimento das atividades, utilizando para identificação das unidades A)-UE-I e B)-UE-II. Em seguida vêm os roteiros de atividades aplicadas nas duas salas.

A) - Observação, contato com profissionais e alunos da sala na UE-I

No primeiro contato com a direção e a professora, foram combinados dois dias para observação e também um calendário de todas as datas da pesquisa. A professora foi muito receptiva, colocando-se à disposição para participar. Disse que já iria preparar o aluno que apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA) para a presença, em sala de aula, de uma pessoa estranha. No primeiro dia de observação, na sala havia uma professora substituta, pois a efetiva havia faltado. Estava também presente o professor do AEE, acompanhando o aluno 1. A professora apresentou a pesquisadora, que deu sequência ao trabalho, explicando-lhes que estaria com eles durante nove encontros para desenvolver atividades. Concomitantemente a isso, o professor especializado, ao lado do aluno que apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA), reforçava a fala da pesquisadora. Nesse momento, o aluno 1 indagou: Atividades? Como? A pesquisadora explicou, chamando-o pelo nome, que faríamos atividades em grupos, como pinturas, leitura de livros e rodas para conversar sobre o grêmio. O aluno nada respondeu e abaixou a cabeça. A pesquisadora perguntou aos alunos se gostariam de fazer as atividades e houve boa recepção.

A sala, que apresenta as carteiras dispostas em fila, fica no segundo piso da escola, podendo ser acessada por rampa. É bem arejada e possui, em armário aberto, diversos materiais, como livros, disponíveis aos alunos. Tem 30 alunos, dentre eles o que apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No segundo dia, a professora oficial já estava de volta e por um tempo sentou-se perto da pesquisadora, quando fez comentários sobre a turma. Foram, então, explicadas mais detalhadamente as atividades que seriam aplicadas e os objetivos da pesquisa. Nesse dia, a pesquisadora também falou com o professor do AEE, que ressaltou a importância de observar a sala de aula antes das atividades, para que o aluno 1 tivesse contato com ela.

B) – Observação, contato com profissionais e alunos da sala na UE-2

Nessa sala, a pesquisa ocorreu em dois momentos, quando houve contato com dois professores, ambos muito receptivos. No fim de 2017, como aconteceram algumas faltas do aluno PAEE e diminuição da sala, por ser fim de semestre letivo, o trabalho foi interrompido; mas, no início do período letivo de 2018 foi reiniciado. Em 2017, aconteceu um contato com a professora na semana anterior à da pesquisa, quando ficou agendado um outro encontro para a semana seguinte. No total foram seis encontros. No primeiro dia de observação, a professora bem receptiva apresentou aos alunos a pesquisadora, a qual falou sobre o que estava fazendo na sala e sobre os encontros seguintes, para o que os alunos foram bem receptivos.

A sala apresenta as carteiras dispostas em fila, fica no primeiro piso, com possibilidade de acesso por rampa. É bem arejada e possui materiais, como livros, disponíveis aos alunos em armário aberto. Tem 29 alunos, dentre eles um que apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA). No primeiro e no segundo dia, a pesquisadora perguntou ao aluno 2 se poderia sentar perto dele e qual era o seu nome. Ele apenas balançou a cabeça indicando SIM ou NÃO. No primeiro dia foi **Não** e no segundo **Sim**, quando também falou seu nome, atendendo a pedido da cuidadora. No segundo dia, estava acompanhado pelo profissional do AEE, que, assim como a cuidadora do dia anterior, sentava ao seu lado, no fundo da sala.

Em 2018, no 5º ano, o professor da sala era outro, que também foi receptivo com a pesquisa. Então agendamos os três encontros finais. Essa sala era parecida com a da UE-I quanto ao aspecto físico e à disposição. Porém, havia mais uma cuidadora, para revezamento em sala. Havia ainda outro profissional do AEE atendendo o aluno também na sala de recursos. Foi observado que os alunos gostaram do retorno às atividades.

4.2.3 Intervenção em sala de aula com atividades didático-pedagógicas

No desenvolvimento do programa foram utilizados roteiros de atividades, que têm, de acordo com os módulos, o intuito de permitir o planejamento e flexibilizações necessárias nos procedimentos, estratégias e materiais. As mudanças realizadas são relatadas em nota de rodapé e aconteceram porque, embora as atividades fossem as mesmas em ambas as salas, os dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tinham padrões funcionais de comunicação e interação diferentes, o que exigiu adaptações. Ao aluno 2 todas as atividades foram mostradas antecipadamente, tanto em relação aos comandos, quanto às imagens. E com ele sempre

estavam o professor do AEE ou as cuidadoras, alternadamente. Já com o aluno 1, o professor do AEE esteve em cinco encontros.

Para melhor sistematização dos dados e a discussão, foi descrito o desenvolvimento de cada roteiro em ambas as escolas. Concomitantemente, foram observadas suas relações e pontuados os episódios, denominados pelo uso de EP, com a numeração em sequência.

No primeiro encontro, do módulo conceitual, os alunos de ambas as salas ainda estavam tímidos para participar, ainda assim houve ampla adesão. Em todos os encontros foram explicitados os objetivos e a sequência das atividades, como forma de antecipar aos alunos as ações que todos iriam desenvolver.

Nesse sentido, o primeiro roteiro no Quadro 12 expõe as atividades do **ENCONTRO 1**.

Quadro 12 – 1º Roteiro de atividades do programa de formação

Módulo conceitual	Tema/assunto- Participação (O que é participação?)
Objetivo	Refletir sobre o sentido de “participação” em diversos espaços.
Procedimentos	<ol style="list-style-type: none"> 1- Discussão dos combinados com o grupo; 2- Explicação da dinâmica com o conceito de participação: Cada aluno recebe uma tira de papel para ler e levantar o que sabe sobre o termo; 3- Após, em pé, dentro de um grande círculo ouvem a pesquisadora dizer as frases. Caso seja sim entram no círculo menor, caso não, ficam no círculo maior: <ul style="list-style-type: none"> • Assiste televisão com a família? • Faz atividades com amigas e amigos na sala de aula? • Participa de um time de futebol? • Faz atividades com a comunidade no bairro em que mora? • Faz parte de uma banda de música? • Participa do grêmio estudantil na escola? • Ajuda nas decisões do nosso país? • Participa de atividades para melhorar o nosso planeta? • Dá opiniões sobre os assuntos na sala de aula? 4- Solicitação de um desenho do que mais acham que participam, de tudo que foi falado. Devem fazer em duplas na mesma folha dividida ao meio. 5- Por fim, a socialização com os demais colegas. (Quem quiser).

Fonte: Elaborado pela autora.

Na **UE-I**, no primeiro dia de atividades, embora a pesquisadora já tivesse explicado na data anterior o que seria feito, ela chegou antes e fez mudanças nas carteiras. Ao chegarem na sala, os alunos perguntaram onde deveriam sentar-se. O aluno 1 apresentou resistência ao se deparar com a mudança. O profissional do AEE que o acompanha contribuiu lembrando que já havíamos falado sobre as atividades. Passado pouco tempo, o aluno se acalmou, sendo possível a continuação da atividade. Durante as atividades, o professor e o AEE responderam às perguntas do aluno, que se dirigia diretamente a eles.

No primeiro momento, ao ser explicada a sequência das atividades, já escritas na lousa, foi solicitado aos alunos que, com as carteiras afastadas, sentassem em círculo, portando apenas lápis de cor. Informamos a eles as demais datas de encontro. Também foi elaborado um cartaz contendo os combinados, o qual foi afixado na sala de aula, com as seguintes informações: 1º- Para falar precisa levantar o braço; 2º- Quando um colega estiver falando, aguardar a vez; 3º- Respeitar a opinião do colega sobre os assuntos. Em todos os momentos seguintes, foram lembrados os combinados, pela pesquisadora, pela professora e, aos poucos, pelos próprios alunos, inclusive o aluno 1, que pedia silêncio por estar incomodado quando havia barulho e fala dos colegas ao mesmo tempo, em tom elevado.

Nesse momento foi sendo observado pela pesquisadora como cada um se relacionava com as regras e os caminhos para se construir um ambiente de respeito às diferenças, levando em conta as singularidades humanas, elementos esses de uma cultura inclusiva (BOOTH; AINSCOW, 2002; PUJOLÁS, 2004).

No segundo momento, foi explicado aos alunos o que seria feito. Distribuiu-se um filete de papel com uma frase sobre o direito de expressão da criança e sua relação com a palavra PARTICIPAÇÃO, para que pudessem falar o que sabiam sobre o tema. Colocar para os alunos a abertura de se manifestar é reconhecer as diversas experiências dos alunos numa sociedade com muitas contradições (PISTRAK, 2011; OLIVEIRA; PAPIM; PAIXÃO, 2018).

Nesse momento, ninguém falou, mas, após novo estímulo, alguns se manifestaram: “fazer as coisas”, “participar”, “a criança pode falar”, “dar opiniões”. O aluno 1 indagou: Criança dá opinião? Alguns alunos responderam que sim. A pesquisadora reforçou que sim, inclusive lembrou que na atividade eles estavam dando opiniões sobre uma frase e uma palavra e sobre o sentido delas, de acordo com o que pensavam, afinal, todo mundo tem algo a dizer sobre o que conhece por meio da expressão da sua opinião (PISTRAK, 2009; ARAÚJO, 2015).

No terceiro momento, na atividade seguinte, após a explicação, foi pedido que eles repetissem a sequência a fim de verificar a compreensão. Todos foram falando ao mesmo tempo, porém conseguiram retratar a sequência. Na primeira vez, todos entraram no círculo menor; nas demais, alguns entravam por não entender, outros apenas para serem os primeiros, e depois, quando o colega falava novamente a frase, retornavam. O aluno 1 fez o mesmo que os colegas e falava o seu nome se reportando à terceira pessoa: “...não faz!” Quando indagado, às vezes mudava a resposta. Na questão do futebol, falou que não jogava.

Na última questão, sobre dar opiniões, assim como os demais, precisou que a pesquisadora a explicasse, pois não havia entendido. Nessa indagação sobre opiniões, a resposta se torna complexa na medida em que o aluno precisa reconhecer-se colaborando com alguma

coisa, o que nem sempre a escola proporciona. De acordo com Paro (2006), a natureza da participação pode estar muitas vezes restrita à execução, tornando-se na atividade um desafio para todos e não somente para o aluno com deficiência. Nesse dia, a pesquisadora dizia aos alunos: _Atenção! A partir da quarta frase, o aluno 1 se antecipava à pesquisadora e dizia: _“Atenção!”. Foi preciso solicitar que esperasse, trabalhando o tempo com ele.

No quarto momento, ao final, foi solicitado que fizessem um desenho sobre o que havia sido falado na dinâmica do círculo. A dupla de alunos deveria utilizar a mesma folha de sulfite. O aluno 1 executou a tarefa com outro colega, que a pesquisadora convidou por estar próximo. O aluno 1 foi o primeiro a terminar e, quando estimulado a contar o que desenhara, falou que fazia natação; no desenho retratou a si próprio, a piscina e o professor da natação, o que mostra-se coerente com os apontamentos na caracterização deste aluno, coletado em seu prontuário (EPI). Por fim, todos puderam falar à vontade sobre seu desenho. Vários alunos falaram, inclusive o aluno 1, explicando que fazia natação.

Ao aplicar o mesmo roteiro de atividades na **UE-II**, a pesquisadora chegou bem cedo, sentou-se próximo ao aluno 2 e mostrou a ele todo o material que seria usado na atividade, como estratégia (SUPLINO, 2013), respeitando sua necessidade de ter contato visual com o material. Ele reconheceu algumas imagens¹⁸, porém não usou a fala. Iniciando as atividades com todo o grupo, no primeiro momento solicitou que alguns alunos ajudassem a afastar as carteiras e todos foram chamados ao centro para início das atividades. Foram passadas as demais datas dos encontros e elaborado um cartaz com os combinados, assim como feito na UE-1.

Porém, diferentemente do que ocorrera na outra escola, houve poucas contribuições sobre o que a pesquisadora falava. Então foram dados mais exemplos, o que os ajudou a concluir a atividade.

No segundo momento, aluno 2 aceitou ficar no círculo, porém sentado, ainda que a professora do AEE o chamasse diversas vezes. Para iniciar, a pesquisadora explicou aos alunos a atividade, sendo distribuído um filete de papel com uma frase sobre o direito de expressão da criança e sua relação com a palavra PARTICIPAÇÃO, para que pudessem falar o que sabiam sobre o tema. Um dos alunos que já participara do grêmio disse: “quando a gente dá opiniões e quando os alunos ajudam a escola”.

Os demais falaram: “o direito de dar opiniões e o aluno poder ajudar”. Surpreendentemente os alunos relacionaram a palavra participação com opiniões, fruto de experiência anterior de

¹⁸ Nessa atividade foram mostradas imagens que retratavam de forma contextualizada as frases. Essas imagens foram coladas em retângulos de E.V.A.

alguns alunos. O que se aprende em um espaço na escola, serve para os demais (PARO, 2006). O aluno 2, ao ser questionado, disse: “Não quero”, demonstrando não querer se posicionar naquele momento.

No terceiro momento foi orientado como deveriam fazer a atividade, solicitando que explicassem a sequência. Para isso, ao aluno 2 foram mostradas imagens. Ele as manuseou por um bom tempo, passando as mãos nas costas do material, provavelmente por ser o EVA, uma superfície macia. Nesse momento, a pesquisadora e a professora ficaram ao lado do aluno 2. À medida que a pesquisadora falava as frases, eram mostradas as imagens. Ora o aluno 2 entrava no círculo, ora não. Estabeleceu relação apenas com a primeira frase, entrando no círculo menor. Imediatamente foram oportunizados materiais visuais, o que colaborou para as repostas do aluno (DELIBERATO, 2015). Depois voltou a se sentar.

Todos os outros entenderam as frases e tomavam suas decisões. Um aluno solicitou explicação sobre a frase de como melhorar o planeta. Para responder, a pesquisadora utilizou as imagens trabalhadas com o aluno 2, que remetiam a plantar árvores e limpar o ambiente. A pesquisadora, então, perguntou aos alunos o que viam nas imagens.

No quarto momento foi solicitado que fizessem, em dupla, um desenho sobre as frases trabalhadas, utilizando a mesma folha de papel dividida ao meio. O aluno 2 trabalhou com outro colega, que sentava próximo a ele e escreveu seu nome bem grande. Foram apresentadas novamente as imagens e ele fez rabiscos sobre a frase da televisão.

Ainda que a caracterização do aluno indicasse restrições na interação social, a estratégia com a folha parece ter contribuído pra minimizar essa limitação, naquele momento (CAPELLINI, 2017). Ao final, foi proposto que falassem sobre o que escolheram. O aluno 2 apenas mostrou seu desenho; os outros alunos falaram.

No **ENCONTRO 2**, nas duas salas foram afastadas as carteiras com a ajuda dos alunos e o trabalho aconteceu no chão, com grupos formados com ajuda da pesquisadora, levando em conta a proximidade entre eles no espaço da sala. Todos foram consultados se a pesquisadora poderia agrupar no critério de proximidade e houve concordância de todos.

Foram retomados os combinados afixados na sala, pela leitura feita por dois alunos e repetida e comentada por todos os alunos presentes nas salas.

Em seguida, foram iniciadas as atividades previstas no Quadro 13.

Quadro 13 – 2º Roteiro de atividades do programa de formação

Módulo conceitual	Tema/assunto: funções no grêmio (Conceito do que é grêmio e funções)
Objetivo	Conhecer o sentido e as funções de grêmio estudantil.
Procedimentos	1- Roda de conversa para discussão do conceito de GRÊMIO ESTUDANTIL, com uso de um pequeno texto sobre o conceito. Primeiro a leitura e depois a discussão. 2- Após, solicitação de formação de 6 grupos sentados nas carteiras (com um cartaz dividido em 3 partes para colar imagens e frases (já trazidas previamente pela pesquisadora) identificando à relação com os cargos de PRESIDENTE, SECRETÁRIO E TESOUREIRO. 3- Por fim, a apresentação dos cartazes por cada grupo.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Na **UE-I**, no primeiro momento, formaram-se seis grupos, com cinco alunos cada, em média, para a atividade das funções. Primeiramente foram mostrados, ainda com eles em círculo, a expressão GRÊMIO ESTUDANTIL e os cartazes com as palavras já coladas. Pedimos que eles falassem o que sabiam sobre PRESIDENTE, SECRETÁRIO E TESOUREIRO, em relação ao grêmio estudantil. Os alunos disseram que grêmio era o que ajudava a escola. Dois alunos que já haviam participado da entidade explicaram com repertório mais específico, dizendo que o grêmio ajudava a escola, conversava com a diretora, fazia festa, o que demonstrou estarem em contato com tais valores, que de certa forma, impulsiona o desenvolvimento quando nas atividades que utilizam o repertório. (BOOTH; AINSCOW, 2012).

No segundo momento, foi solicitado que colassem as imagens que remetiam às funções acima, como dinheiro, compra de materiais, alunos falando à frente de um grande grupo, agendas para marcar as reuniões, etc. O grupo do qual o aluno 1 participou teve dificuldade, pois o aluno queria colar primeiro e houve divergências sobre em que parte iriam colar. Nesse momento, a pesquisadora interveio, chamando a atenção para que conversassem sobre como dividir as tarefas e sobre coletividade. O aluno 1 reclamava que o colega não o deixava colar. Novamente a pesquisadora interveio, reforçando que todos podiam participar (PUIG et al., 2000; PISTRÁK, 2009). E assim concluíram a tarefa.

Já no terceiro momento cada grupo teve que apresentar o trabalho, sendo o relator escolhido entre eles. O aluno 1 representou seu grupo, falando corretamente onde haviam colado as figuras e descreveu duas, o dinheiro e o menino falando ao microfone. Nesse dia, o aluno 1 perguntou à pesquisadora se podia ajudar. Após a concordância desta, ele distribuiu lápis, cartolinas e cola, e, ao final da atividade, disse: *Agora vou recolher os materiais, fiquem no lugar, que eu recolho*. A maioria dos alunos entregou-lhe o material e alguns o ajudaram a

recolher. A oportunidade de poder executar tarefas é parte do desenvolvimento de atitudes e valores, que também são papéis da escola (BRASIL,1996).

No encontro 2 na **UE-II**, também foram formados seis grupos, com uma média de cinco alunos cada. Primeiramente foi mostrada, com eles em círculo, a palavra GRÊMIO ESTUDANTIL e os cartazes com as palavras já coladas. Foi-lhes perguntado o que sabiam sobre PRESIDENTE, SECRETÁRIO E TESOUREIRO, em relação ao grêmio estudantil. Cinco alunos responderam com bastante pertinência. Os demais falaram em relação ao presidente que ele “manda e fala pelos outros”. Não houve muita discussão. O aluno 2 pôde responder usando as imagens¹⁹, levantando duas, a do “calendário” e a de uma “menina falando ao microfone”, utilizando a comunicação pelo meio visual (DELIBERATO, 2015). Após a pesquisadora perguntou de forma específica sobre as imagens (por exemplo: O presidente fala pelos outros?), provavelmente por reconhecer alguém falando, ele levantou a imagem, não parecendo compreender diretamente a função, mas manifestando-se de alguma forma. Se temos estudantes com características heterogêneas, buscam-se respostas educacionais diferenciadas (CAPELLINI, 2009; 2017).

É importante ressaltar que no segundo momento em que foi pedido que colassem as imagens que remetiam às funções como dinheiro, compra de materiais, alunos falando à frente de um grande grupo, agendas para marcar as reuniões, etc., o grupo do qual o aluno 2 participou, discutiu a relação das imagens com as frases frente às funções e o aluno 2 colou algumas imagens.

No terceiro momento, o aluno 2 concordou em ir à frente da sala segurando o cartaz, surpreendendo a todos, já que além de sair do seu espaço, o que rotineiramente se nega a fazer, apontou algumas imagens diante das perguntas que a pesquisadora e a professora fizeram. Ao final, o aluno 2 ficou apontando novamente algumas imagens, de forma a repetir (SUPLINO, 2013; DELIBERATO, 2013; 2015) o que havia feito na apresentação, para a cuidadora e esta as descreveu oralmente.

Depois da apresentação de alguns conceitos sobre os papéis dentro do grêmio, foram propostas no **ENCONTRO 3**, agora no módulo formativo, atividades cujo foco era colocar os alunos em situações de ordem prática, para que pudessem vivenciar atividades coletivas que lhes permitissem fazer escolhas e ao mesmo tempo pensar nos demais colegas, não somente na

¹⁹ As imagens, coladas em retângulos de E.V.A., foram direcionadas aos cargos de secretário (calendário, pessoa escrevendo em ata, mural), presidente (pessoa falando à frente de grupos, interagindo com o público), tesoureiro (materiais, dinheiro), pessoas falando ao microfone e calendário que retratasse de forma contextualizada as frases.

ideia de colaboração (PUIG et al., 2000; BOOTH; AINSCOW, 2012), mas sim em criar opiniões, a partir das situações-problema.

As atividades desse encontro encontram-se no Quadro 14, que segue:

Quadro 14- 3º Roteiro de atividades do programa de formação

Módulo formativo	Tema/assunto- atuações (Na escola, onde podemos ajudar?)
Objetivo	Levantar situações reais da escola, visando criar opiniões coletivamente.
Procedimentos	<p>1-Dinâmica da cooperação: Com 4 jornais no chão com a imagem de uma ilha colada no centro de cada um, explicar que todos devem entrar nas ilhas, sem deixar os colegas. Para isso precisam pensar como grupo. A pesquisadora pede para todos baterem palmas e quando param, todos os integrantes vão nas ilhas. Para isso foram dados os seguintes comandos:</p> <p>-Vamos bater palmas e todos vão andar pela sala. Quando parar de bater palmas e falar ILHA, todos vão colocar os pés nas ilhas. Repete-se a cena tirando uma ilha de cada vez e repetindo o comando até ficar somente 1 ilha. Após, conversar sobre como se ajudaram.</p> <p>2-Uma roda de conversa sobre os conceitos de FELICITO E NÃO FELICITO. E em grupos o levantamento dos pontos que felicitam ou não, em relação à escola, registrando por escrito em um cartaz.</p> <p>3-Retorno à roda de conversa para apresentações das felicitações ou não felicitações.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

No primeiro momento, na **UE-I**, a pesquisadora explicou aos alunos que seria feita uma atividade de cooperação e que todos precisavam se ajudar. Foram colocadas quatro folhas de jornal, em cujo centro foi pregada a imagem de uma ilha, rodeada por água. Todos deveriam andar próximo ao jornal batendo palmas. Quando a pesquisadora dissesse ILHA, todos deveriam ir para as ilhas. Na primeira vez, todos foram quando as palmas cessaram. Foi retirada uma folha e novamente dado o comando. Nesse momento, o aluno 1 não se movimentou voluntariamente, sendo ajudado pelo profissional do AEE e puxado por um colega. Isso foi interessante, pois um aluno já se preocupava com o outro, sugerindo valores de colaboração entre eles. Na terceira vez, ficaram duas folhas. Muitos alunos ficaram fora. A pesquisadora perguntou como poderiam se ajudar. Eles disseram: “Vamos dar as mãos”, “Pode colocar um pé só?”, “Fica todo mundo junto, mas não pode empurrar”. Na próxima tentativa, todos foram, mas se empurravam e nem todos colocaram o pé. A pesquisadora pediu que eles ficassem imóveis e perguntou como poderiam se ajudar. Eles começaram, então, a colocar um pé de cada vez, conseguindo que todos ficassem ligados. Na última vez, seria apenas com uma folha e o mesmo comando foi dado. Todos precisariam entrar na ilha, senão se afogariam. Eles se abraçaram e aqueles que ficaram fora deram as mãos e outros tocaram o colega da frente com

os pés. Nesse momento batemos palmas para todos e refletimos sobre as dificuldades encontradas. Os alunos opinaram que tinha muita gente e pouco espaço. Neste momento a pesquisadora percebeu a importância de ensinar, por meio das atividades, relações de democratização do espaço, ainda que naquele momento a situação referia-se exatamente ao espaço físico. Mas, de alguma forma os alunos tiveram que pensar em valores, ética - conteúdos necessários na escola (BRASIL,1996; BRASIL,1998; BRASIL, 2016). O aluno 1 não fez colocações. A pesquisadora lhe perguntou o que havia achado difícil e ele respondeu: “Não tem”.

No segundo momento com todos sentados no chão, apresentou-se aos alunos um cartaz contendo as palavras FELICITO (está ótimo) e NÃO FELICITO (precisa melhorar) e discutido com todos o que seriam tais conceitos. Houve grande participação e imediatamente alguns alunos já sugeriram arrumar algumas coisas, como a lâmpada da sala. Essa ação mostra que os alunos podem ser protagonistas de mudanças na escola (DAL RI, 2010; 2011; ASBAHR et al., 2017). Também falaram que os professores, os amigos e a quadra estavam ótimos. O aluno 1, sem que a pesquisadora o chamasse, sentou-se no círculo e segurou sua mão, ficando assim por algum tempo. Durante a discussão, ele disse que queria falar, repetindo apenas o que a pesquisadora havia falado como comando inicial: “O que vocês sabem sobre os termos *Felicito* e *não felicito*? Precisa melhorar?” E continuou: “Mas o que precisa melhorar?”. Nesse momento a pesquisadora lhe perguntou: O que você acha que precisa melhorar na escola? *Ele respondeu: “Não sei!”*. Após insistir, *“Ele levantou a mão e disse que precisava melhorar a sala de aula e o pátio, e não brigar” (EP2)*. A instrução não só estabelece um caminho, mas ensina também para outros contextos (PISTRAK, 2011; PUIG et al., 2000).

No terceiro momento, foram montados grupos para discutir aspectos da escola que precisariam ser melhorados. Os alunos opinaram: lâmpadas, tomadas, correrias no intervalo, correria no corredor, gritos, atividades ao ar livre. Nesse momento houve uma discussão entre o aluno 1 e um outro colega. *O colega escreveu na parte não felicito o seguinte: Não felicito que o (nome do aluno 1) “pegar brinquedos e correr no recreio”*. *O aluno 1 estava escrevendo no cartaz, então ficou bravo ao perceber seu nome. Ele disse que não fazia aquilo. A pesquisadora interveio, orientando que deveriam colocar fatos e não nomes de pessoas. Também indagou se somente o aluno 1 fazia esse tipo de coisa. Eles responderam que não e riscaram o nome dele, trocando-o pela palavra colegas. Logo após, aconteceu um outro problema, pois o mesmo aluno corrigiu uma acentuação na escrita do aluno 1, que não gostou, dizendo que não era para mexer (EP3)*. Foi um momento tenso, em que as opiniões foram divergentes, necessitando da intervenção da pesquisadora ao mesmo tempo em que trouxe a

riqueza da formação (LIBÂNEO, 2014; MARTINEZ; PORTER, 2018) para trabalhar as diferenças e sua forma de expressar seus direitos (PRIETO, 2006). Para Araújo (2015), está no contexto da formação o conflito de ideias com influências dos sentimentos e emoções e a escola pode promover além das questões éticas a política e psicológica dos seus membros.

No quarto momento todos os grupos expuseram, como numa assembleia, o que escreveram. A professora participou parabenizando os alunos por lembrarem de algumas coisas que precisavam arrumar na sala de aula. O aluno 1 foi um dos relatores do grupo, sendo ajudado pelo colega com quem tivera alguns problemas na execução da tarefa, pois naquele momento o conflito já havia cessado, prevalecendo o sentido de equipe.

Na **UE-II**, no primeiro momento, para a atividade da ILHA, ao aluno 2 foi mostrada a imagem²⁰ de pessoas de mãos dadas e explicado que isso poderia acontecer na brincadeira. Na primeira vez, os alunos correram, atropelando-se. A pesquisadora retomou o comando e chamou o aluno 2 para ir à Ilha, mas ele disse: “Deixa”, ficando próximo. Na última rodada, muitos alunos ficaram fora. A pesquisadora perguntou como poderiam se ajudar; eles disseram: “Pode colocar um pé só”, “Coloca um pé em cima do outro”. Então ao colocarem um pé de cada vez, ainda que em cima do outro, conseguiram que todos ficassem ligados.

Ao final, os alunos disseram que o mais difícil era que cada um queria fazer do seu jeito, que era muita gente e que todos empurravam. A pesquisadora perguntou ao aluno 2 se ele tinha gostado da atividade, ele balançou a cabeça expressando **sim**, mas ao ser questionado se queria fazer de novo, indicou que **não**.

Diante da mobilização para que trabalhassem em coletividade, no segundo momento para a atividade FELICITO (está ótimo) e NÃO FELICITO (precisa melhorar), foi também discutido com todos o que seriam tais conceitos. Como estratégia e recurso foram colados ao lado das palavras os símbolos *curtir* e *não curtir*, isto é, o polegar com a mão fechada para cima e para baixo. O aluno 2, neste momento passou a utilizar os símbolos para tudo que a pesquisadora perguntava.

Montaram-se grupos, no terceiro momento, para discussão e registro do que felicitavam ou não. O aluno 2 ficou num grupo de três alunos. A fim de facilitar para o aluno 2, foram tiradas fotos²¹ de diversos pontos da escola. Neste momento, a pesquisadora explorou junto com o aluno as imagens da escola; ele indicava com os braços a direção, ao reconhecer algo. Enquanto os colegas escreviam, ele colou as imagens, fazendo o sinal de curtir e não curtir para

²⁰ A imagem em desenho retratava várias pessoas dando as mãos para demonstrar a ação que deveria ter.

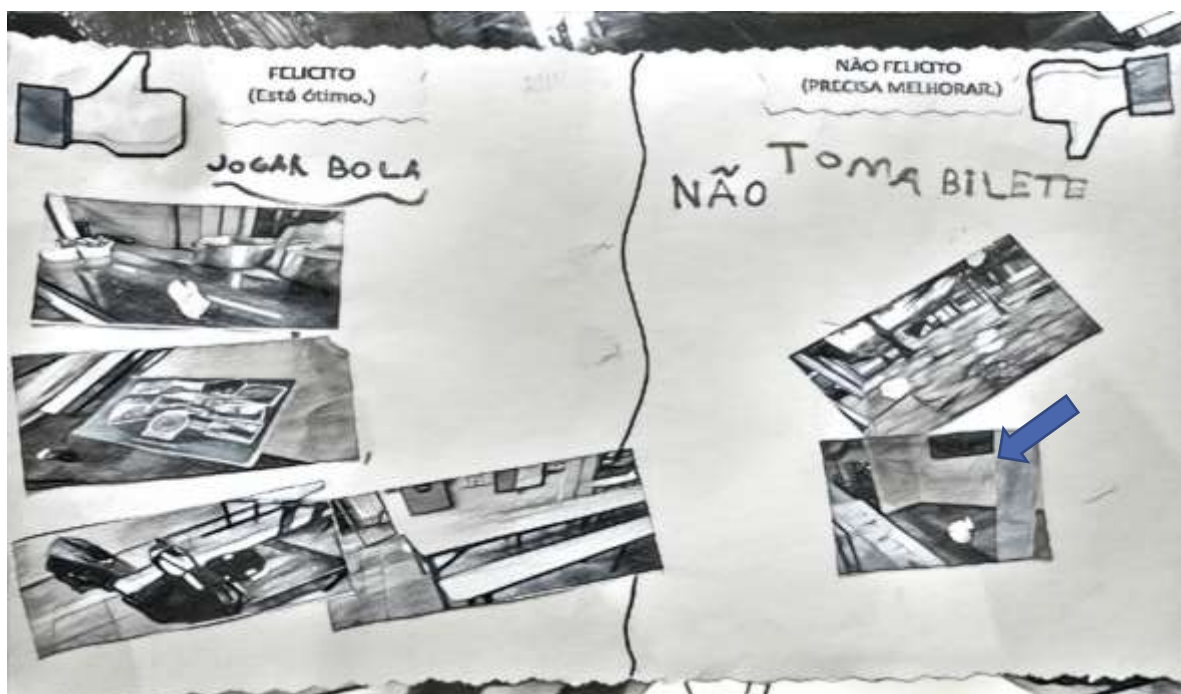
²¹ As fotos, tiradas pela pesquisadora, mostravam a sala de aula, espaço da carteira do aluno 2, pátio, cozinha, painéis, salas, quadra.

tudo. Surgiram sugestões de melhorias na sala de aula: pintar a quadra, não gritar, não correr, não bater no colega, não tomar bilhete. Também fizeram elogios a jogar bola, professores, colegas, comida.

Curiosamente, o aluno colocou a foto de um dos espaços em que sempre ficava durante os momentos de observação fora da sala de aula no não felicitó. Na imagem estão as fotos dos espaços e situações. O aluno escolheu onde queria colar as imagens. Enquanto ele colava, a pesquisadora lhe perguntava os nomes dos espaços e se esses estavam bons ou precisavam melhorar. Ele apenas balançava a cabeça e repetia “ótimo”, “melhorar”. Ao ser questionado por que não gostava dos espaços, ele respondeu: “Não gosto”(EP4).

A pesquisadora, intrigada, perguntou utilizando o sinal de “não curtir”, verificando se de fato, não curtia o lugar. O aluno além de confirmar o “não curtir”, ainda indicou onde ficava o lugar pela janela. Para ilustrar como ficou o cartaz com as fotos do grupo do aluno 2, na Figura 1 estão a parte escrita do grupo e o que foi colado por ele.

Figura 1- Trabalho do grupo do aluno 2 no encontro 3



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018).

A comunicação (DELIBERATO, 2013) neste momento não foi entrave para a resposta do aluno e participação (PUIG et al., 2000; PARO, 2006; ASBAHR et al., 2017), uma vez que houve o encorajamento (CARVALHO, 2014) para a participação.

No quarto momento, os grupos expuseram, como em uma assembleia, o que escreveram e no grupo do aluno 2, somente um deles apresentou.

Diante da experiência dos alunos em relação a identificarem situações na escola, na qual pudessem se posicionar, observou-se a necessidade de trabalhar a comunicação no **ENCONTRO 4**, cujas atividades estão dispostas no Quadro 15.

Quadro 15 – 4º Roteiro de atividades do programa de formação

Módulo formativo	tema/assunto: comunicação (como fazer para todos terem acesso a mesma informação)
Objetivo	Estabelecer uma comunicação para que todos tenham acesso às informações.
Procedimentos	<p>1-Com a palavra COMUNICAÇÃO escrita na lousa, são levantados sobre o que os alunos sabem e se carta, bilhete e mensagem pelo celular são formas de comunicação.</p> <p>2- Após, faz a solicitação de escrita de um pequeno bilhete, informando os colegas sobre algo legal que aconteceu e que gostariam de contar.</p> <p>3- Com os bilhetes fazer a brincadeira do “telefone sem fio” : Em fileira, são passadas uma ou mais frases dos alunos em que cada um irá falar no ouvido do outro. Ao final confronta-se o recado inicial com o que chegou no último da fila.</p> <p>4- Após, em círculo conversa sobre a importância da comunicação por meio do registro.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Nesse encontro, o conteúdo foi trabalhado por meio da elaboração de um bilhete produzido pelos próprios alunos. Houve uma mobilização muito grande entre eles quando foi explicado como seriam as ações. Na **UE-I**, o aluno 1 não estava muito bem e logo no início chorou, sem que algo pontual estivesse ocorrendo, pelo menos não algo de que a professora e o professor do AEE estivessem cientes. Talvez a mudança na posição das carteiras tenha causado o seu mal-estar, embora isso já tivesse sido explicado. Após conversa com o professor do AEE e a pesquisadora, que o chamaram para que distribuísse os materiais, ele se acalmou. No primeiro momento, levantamos quais materiais poderiam ser vistos como um recurso de comunicação e se carta e bilhete eram uma forma (PUIG et al., 2000; ARAÚJO, 2015, CAPELLINI, 2017). O aluno 1 se sentou ao lado da pesquisadora e ficou quieto por um tempo. Os demais alunos disseram que podiam se comunicar por meio do celular, por *e-mail* e telefone e que já tinham escrito bilhetes; três deles relataram que alguém da família já tinha escrito cartas.

Foi discutido com eles sobre que informações poderiam ser colocadas em bilhetes e sete alunos disseram que poderiam escrever bilhetes para os pais, para a escola, avisando-a sobre

uma doença, e para a avó, comunicando uma visita. A pesquisadora perguntou se, num bilhete, poderíamos dizer o que fizemos no fim de semana e eles disseram que sim.

No segundo momento foi solicitado, então, que cada um escrevesse um bilhete e contasse o que tinha feito no fim de semana. Todos escreveram, sendo alguns textos mais curtos e outros bem longos. Um dos alunos chamou a pesquisadora e disse que não gostaria de falar sobre coisas da sua vida, no que foi respeitado. No Quadro 16 estão algumas das frases utilizadas na brincadeira.

Quadro 16- Frases escritas pelos alunos da UE-I

-“No sabado nós limpamos a casa e a pandora ficou solta pela casa e depois limpamos o quintal inteiro até o cantinho da panda”
 -“ontem eu fui em uma casa de um amigo o nome dele é Nicolas e fui bricar com ele soltar pipa”
 -“minha casa tem piscina
 Onde eu foi na casa da minha avo”
 -“no final de cemana eu fiquei em casa assistindo Televisão” **(escrita pelo aluno 1)**
 -“ontem eu e o meu amigo nos estava jogando vidiogame e eu falei para ele me encontrar no arpatamento no oitavo andar e ele”
 -“eu vou pro natal em março de avião em 2018
 e vou pintar as pontas do meu cabelo de azul
 Ontem foi aniverssario do meu irmão 05/12/2017 ele fez 1 ano”
 -“em um dia eu faltei por causa que eu viajei para São Paulo visitar minha prima”
 -“brinquei de esconde-esconde e joguei bola”
 -“eu fui jogar bola,eu fui na casa da minha vó,eu joguei,eu fui no shopping,eu montei uma casa de papelão”

Fonte: Elaborado pela autora a partir da escrita na íntegra dos alunos (2018).

As frases foram escritas pelos alunos, inclusive pelo aluno1, e utilizadas diretamente na dinâmica, sendo a escolha aleatória.

No terceiro momento, a pesquisadora solicitou que os alunos formassem uma fila para a brincadeira do telefone sem fio. O aluno 1 perguntou: O que é isso, telefone sem fio? A pesquisadora explicou e o colocou na fila. A brincadeira foi feita oito vezes; a cada uma, o último aluno da fila pegava um bilhete aleatório. Alguns alunos tiveram dificuldade na leitura, por não entender a escrita do colega ou por apresentar dificuldade para ler. A pesquisadora ajudou os que necessitavam de auxílio, para que eles pudessem passar a informação. A dinâmica começou um a um, depois uma dupla falava para outra dupla, depois um trio, e por fim um quarteto. O aluno1 participou de todas as etapas e, quando leu o bilhete que havia escrito, o reconheceu. Nessa situação, compreende-se a necessidade da escola criar formas de participação (PISTRAK, 2009; WERLE,2003).

Para o quarto momento, o círculo foi retomado e aqueles cujo bilhete não fora escolhido puderam ler o que haviam escrito. Nesse momento, a professora da sala incentivou todos a

lerem. Uma aluna que apresentava dificuldades de memória, leitura e escrita e pouco se expressava na sala, segundo a professora, demonstrou vontade de ler, pedindo sua ajuda, que imediatamente a atendeu, tendo a aluna aberto um sorriso. Foi discutida com eles a importância da comunicação e como ela melhora quando, além de falar, podemos vê-la em outras formas como a escrita e desenhos. Um dos alunos disse: “É verdade. Eu esqueço quando as pessoas falam”. Destaca-se que foi produtivo trabalhar conteúdos desenvolvidos pelos próprios alunos.

Neste encontro, na **UE-II**, o aluno 2 estava bem receptivo e concordou em fazer todas as atividades. De início, como em todos os encontros, a pesquisadora lhe mostrou as imagens²² e o que iríamos fazer. Ao ser questionado se queria participar, ele balançou a cabeça expressando que **sim**. A comunicação visual remetendo diretamente à realidade, nesse caso as ações nas quais o aluno será solicitado, contribui para um processo bem sucedido (DELIBERATO, 2015). Além disso, as estratégias visuais diminuem a dependência da instrução verbal (FERNANDEZ-ANDRÉZ et al., 2015).

No primeiro momento foi também perguntado aos alunos o que eles sabiam sobre comunicação - palavra escrita na lousa. Algumas respostas foram: falar com o outro, mandar carta, mensagem, ligar, usar computador. A pesquisadora indagou se bilhete era uma forma de se comunicar. Disseram que sim e deram exemplos de alguns que escreveram. Ao aluno 2, foram apresentadas várias imagens de pessoas em situações diferentes para que ele identificasse se nelas estava presente a comunicação. Ele apontou corretamente e disse: “Este”. Em alguns descreveu o que estava vendo: em uma disse: “lanche, conversa”; em outra disse: “celular, conversa”. Sobre a que mostrava dois personagens falando em Libras, ele disse que não tinha conversa e o mesmo falou da imagem de uma menina escrevendo em uma folha. Depois, pedimos que ele colasse em uma folha duas das imagens sobre comunicação. Ele as escolheu e colou corretamente.

Foi discutido com eles quais informações poderiam ser colocadas em bilhetes; sete alunos opinaram que poderiam escrever bilhetes para os colegas e a família.

No segundo momento, os alunos foram incentivados a escrever um bilhete e contar o que tinham feito no fim de semana. Todos escreveram, sendo alguns bilhetes mais curtos e outros bem longos. Nas atividades anteriores, a pesquisadora levantara, com a cuidadora e profissionais, as preferências do aluno 2. Para a atividade, foram-lhe apresentadas várias imagens de animais, pessoas em diversas situações e na escola. A pesquisadora solicitou a ele

²² Neste encontro foram utilizadas diversas imagens, primeiro visando à identificação de situações de comunicação, depois para apoio na construção de frases e por fim como forma de visualizar o fluxo e forma da atividade do “telefone sem fio”.

que escrevesse o que tinha visto daquelas “coisas” no fim de semana. Ele escolheu a imagem de animais e desenhou um cachorro tomando leite próximo de uma casinha. Quando foi solicitado para ele escrever, ele deu o lápis. Assim, a pesquisadora foi escriba das três palavras que ele falou: cachorro, casinha e leite, sendo esta última utilizada na brincadeira.

No Quadro 17 estão algumas das frases escritas pelos alunos, sendo priorizadas aquelas utilizadas na brincadeira, escolhidas também de forma aleatória.

Quadro 17- Frases escritas pelos alunos da UE-II

“_ Oi tudo bem com você amiga gostou do meu tênis você quer comprar esta barato você quer ir na minha casa ou eu vou na sua casa se você quiser que eu vou na sua casa eu vou só você me dar seu endereço eu vou la ver”

“_ Joguei bola com meus amigos brinquei na escola os amigos, bati cordas a prende e fui embora chege em casa e tomei banho aciste comi e fui brincar com meus amigos de bola amigo fui para casa.

“_ Eu queria que mei amigo sabe se que eu quasi morri afogado. Eu cai e no rio la em boraleia um lugar meio longe daqui”

“-ontem eu acordei escovei os dentes e lavei rosto metroquei comi augumas bolachas e peguei a minha mochila e fui para a escola coipiei um texto epois eu fui embora efiquei deitado assistindo um filme”

“_ eu gaiei um jogo da mia vó de PS2 o nome do jogo LEGO gera da estela- i o comtole quebou a nia vó pegou um comtole de os 2 novo”

“-oi tudo bem eu que ria dican tar cano paiconprar o neu naterian eu nia irma e nia mãe pamas comprar uneu material nais não tiadieiro ela não iria nais ela tise que iria canprar intao fui eu pe ucaderno lindo e nia (...) kindo nais nia neo can prar chorendo i o (...) para casa tepai que canprenas ununaterial”

“_ E o meu aniversário seose quiser vimvai ser bem vindo meu amigo quero tive na festa”

“_ Efou ao Shopin com a minha mãe e o meu pai mas não evai e com a minhaprima ver (...)

“_ Bauru sesta sem gasolina oscamioneiros esta de gerve por que agasolina esta falta”

Obs: Do aluno 2, ele mesmo falou sobre o desenho, pontuando 3 palavras que foram escritas pela pesquisadora (cachorro, leite, casinha)

Fonte: Elaborado pela autora a partir da escrita na íntegra dos alunos (2018).

As frases foram escritas pelos alunos, inclusive pelo aluno 2 com apoio dos desenhos e utilizadas diretamente na dinâmica.

No terceiro momento, a pesquisadora explicou ao aluno 2 como seria a brincadeira, inclusive mostrando uma imagem em que os alunos faziam fila e falavam ao ouvido do outro. Solicitou-se que os alunos formassem uma fila para iniciar. Alguns alunos tiveram dificuldade ao ler, por não entenderem a escrita do colega ou por apresentar dificuldade de leitura. A pesquisadora ajudou todos. O aluno 2 esteve sempre com outro colega para que pudessem fazer juntos a parte deles. O colega ou a pesquisadora liam e eles falavam as frases ao ouvido do próximo. A estratégia começou um a um, depois uma dupla falava para outra dupla, depois um trio e por fim um quarteto. O aluno 2, nesse dia, permitiu que os colegas se aproximassem dele e o tocassem; na sua vez verbalizou algumas palavras. Depois ajudou a recolher os lápis que

havia sido distribuídos. Quando ampliamos a participação, promovemos a inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2012).

No quarto momento, foram lidos os bilhetes não utilizados na brincadeira e refletida a importância da comunicação. Alguns alunos não quiseram ler, alegando vergonha.

Destaca-se que foi produtiva a brincadeira com conteúdos desenvolvidos pelos próprios alunos.

Ainda no módulo formativo, o **ENCONTRO 5** trouxe a sensação de que os alunos estavam mais motivados para as ações. Eles expressaram essa motivação por meio de falas no momento em que a pesquisadora chegava à sala: “Ebaa”, “Nossa, hoje tem atividades!”. Com isso as atividades descritas no Quadro 18 foram iniciadas.

Quadro 18 – 5º Roteiro de atividades do programa de formação

Módulo formativo	Tema/assunto: organização (Organização de assembleias na escola)
Objetivo	Identificar situações-problema, bem como propor possíveis soluções por meio de assembleias.
Procedimentos	<p>1- Sentados em círculo, exploração de imagens de assembleia e cantina em escola, para contextualização da atividade seguinte.</p> <p>2- Após, passar vídeo que mostra a assembleia em uma escola, buscando soluções sobre os preços dos produtos da cantina na escola, no contexto do vídeo.</p> <p>3- Em roda solicitar opiniões dos alunos sobre a problemática do vídeo: Que atitudes teriam frente à situação? Concordam, não concordam? O que fariam de diferente? (resgatar neste momento os combinados e orientar sobre o comportamento numa assembleia)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Nesse dia, na **UE-I**, faltaram cinco alunos e a atividade foi feita na sala de vídeo. A proposta foi utilizar outros espaços da escola. No primeiro momento, a atividade foi explicada aos alunos, que, ao verem as imagens, as reconheceram. Muitos disseram já terem ido a uma cantina escolar. Ao serem questionados sobre o que havia nesse lugar, cinco alunos responderam -“sucos, coca cola, salgadinho”, os contextos nos quais vivem (PARO, 2006). No segundo momento, foi passado o vídeo, e o aluno 1 ficou parado, olhando para a televisão, enquanto os demais conversavam sobre o que estavam vendo. No terceiro momento discutiram-se as situações que apareciam nas imagens: em uma escola, o professor fez uma assembleia (ARAÚJO, 2015; ASBAHR et al., 2017) na sala de aula e os alunos concluíram que os preços da cantina estavam altos. Após discutirem o assunto, resolveram conversar com o dono da cantina, que não concordou totalmente com a alegação dos alunos, argumentando que seus

gastos eram numerosos. Os alunos, então, sugeriram não comprar lanche na cantina e trazê-lo de casa.

Um aluno do grupo disse que o dono da cantina deveria baixar o preço, pois muitos pais não têm dinheiro. Outros não concordavam em trazer lanche de casa. A pesquisadora perguntou qual outra solução eles teriam. Somente dois alunos concordaram que era bom ninguém comprar mais, para baixar o preço. O exercício de pensar as situações reais e posicionar-se de forma crítica foi um grande desafio (BORDENAVE, 1994; BENEVIDES, 1996; PARO, 2006, ASBAHR, 2017; BULHÕES et al., 2018.). O aluno 1 ficou em silêncio e ao ser perguntado disse: “Não sei”. Sua resposta pode ter sido pelo fato de visitar poucos lugares ou não conhecer o que era uma cantina.

Na turma da **UE-II**, conforme reiterado no campo metodológico, os últimos três encontros foram feitos em 2018, já que no fim de 2017 não foi possível realizá-los. Mas, ainda em 2017, no dia previsto para a aplicação do encontro, a pesquisadora foi à escola e havia apenas seis alunos. Nesse dia, a escola iria utilizar o espaço onde estavam os equipamentos audiovisuais, necessários para nossa atividade. A professora propôs que retomássemos o trabalho no ano seguinte. Porém, a pesquisadora pediu que a atividade fosse feita com o aluno 2, que estava em sala. Então, a pesquisadora lhe mostrou as imagens de produtos que podem existir numa cantina e também o livro dos ratos, que seria utilizado na próxima atividade. Conforme já explicitado, a preocupação em antecipar os materiais, atende as singularidades do aluno que apresenta mais autonomia nas atividades com apoio da comunicação visual (DELIBERATO, 2015). O aluno se levantou, foi para perto da parede e ficou de costas. A pesquisadora perguntou se não ele queria ver, e ele disse, ainda de costas: “Hoje vai embora. Não que livros e cantina”. A pesquisadora insistiu, mas o aluno repetiu as mesmas frases. Em seguida, a professora da sala relatou que o aluno, ao chegar, pedira para ela ver uma coceira nas costas dele e acrescentou que o percebera bem falante, com o que a pesquisadora concordou. Assim, não houve atividade, conforme planejado, mas ocorreram situações que indicaram uma maior participação do aluno 2, a começar pelo seu posicionamento de quando não quer participar das atividades, o que também é uma tomada de decisão (PISTRAK, 200; BOOTH; AINSCOW, 2012).

No retorno, em 2018, com a mesma turma foi retomada a mesma atividade com o aluno 2 e com a turma toda. O espaço para a atividade nesse encontro foi a biblioteca, onde fica o multimídia. No primeiro momento, após a explicação da atividade e apresentação das

imagens²³, todos reconheceram o lugar e muitos disseram já terem ido a uma cantina escolar, onde havia muitas coisas para comer e que era caro mesmo, pois os pais não têm dinheiro. O aluno 2 balançou a cabeça e não respondeu à pergunta. No segundo momento, durante o vídeo, o aluno 2 olhou algumas vezes para a televisão e para as imagens sobre os produtos disponíveis na cantina. Quando a pesquisadora perguntou o que achavam da situação, seis alunos disseram que o salgado estava barato. Três alunos disseram que era caro, pois os pais não tinham dinheiro. Opinaram que era melhor trazer o lanche de casa; o grupo todo concordou com tal solução. O aluno 2 ficou de cabeça baixa e não respondeu.

O **ENCONTRO 6** já era parte do módulo prático, em que os alunos iriam ser mobilizados a buscar soluções para situações dentro de histórias e na situação real da escola, em que os alunos tivessem que opinar, conforme descrito no Quadro 19.

Quadro 19 – 6º Roteiro de atividades do programa de formação

Módulo prático	Tema/assunto: trabalho em equipe (levantamento de um problema na sala de aula por equipes)
Objetivo	-Atuar em equipe para busca de possíveis soluções.
Procedimentos	1- Sentados em círculo, permitir que todos vejam o livro e após fazer a contação da história: “ASSEMBLEIA DOS RATOS”. 2-Após, discussão sobre as saídas dadas na história e quais o grupo propõe, como outros encaminhamentos. 3-Ao final pedir que os grupos falem sobre suas possíveis soluções.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Na **UE-I**, como já estava próximo o final do semestre de 2018, foram à escola somente dez alunos, dentre eles o aluno 1.

No primeiro momento, foi contada uma história. Tratava de uma Ratolândia que vivia muito feliz, até que apareceu um gato, que deixou todos os ratos apavorados. Com o passar dos dias, alguns jovens ratos fizeram uma assembleia para discutir soluções para o problema. Dentre elas, surgiu a ideia de se colocar um guiso no pescoço do gato. Todos concordaram com essa solução, porém ninguém queria realizar o trabalho. Com a história impressa, foi solicitada primeiramente uma leitura por duplas. O aluno 1 disse que queria ler junto com a pesquisadora. Ele leu apenas a primeira folha, a pesquisadora leu as demais.

No segundo momento, a pesquisadora contou a história enfatizando alguns pontos do texto e das imagens, pedindo que eles contassem algumas partes. Ao final, utilizou um guiso igual ao que aparecia no livro e, como a palavra *guiso* aparecia mais de uma vez, rapidamente

²³ Nesse encontro foram utilizadas diversas imagens sobre produtos disponíveis na cantina e uma da fachada de uma cantina. Também foi apresentado um vídeo.

o aluno 1 pegou o objeto e, ao ouvir a palavra *guizo*, tocava-o. A ideia foi que os alunos pudessem ter uma primeira vivência em opinar sobre uma situação ao mesmo tempo propor soluções, para na atividade posterior utilizar o conhecimento (CARVALHO, 2014).

Diante disso, no terceiro momento, formou-se um círculo e a pesquisadora fez perguntas ao grupo sobre a problemática da história e como ela foi resolvida. Um aluno disse: “os ratos tinham medo do gato e por isso fizeram uma reunião”, outro: “teve uma assembleia”, o aluno 1 pegou novamente o livro para ver e disse: “o gato era bravo”. A pesquisadora perguntou-lhes o que fariam no lugar dos ratos. Disseram que se juntariam para espantar o gato, não iriam junto para colocar o guizo por medo. Dois alunos sugeriram amarrar o gato pelo pescoço.

Nesse momento, o aluno 1 disse “Não, isso machuca”. A pesquisadora insistiu na pergunta, mas os alunos não apresentaram alternativas. Ao final, refletimos sobre o problema de se dar qualquer sugestão. Um dos alunos disse que lembrava daquela história, só que um pouco diferente, e que aprendeu que “nem toda ideia da gente é uma boa ideia”, por isso era bom um grupo conversar e o professor ajudar.

Igualmente na **UE-II**, foi contada a história, sendo impressa²⁴ para ao aluno 2, para contato prévio (SUPLINO, 2013). A dinâmica de leitura e contação foi a mesma que na UE-1. O aluno 2 olhou o texto junto com um colega, que leu a história.

No segundo momento a pesquisadora recontou a história, passando perto dos alunos com voz mais enfática nos principais pontos, movimentando o guizo. No terceiro momento, formou-se um círculo e foram feitas perguntas ao grupo sobre a problemática da história e como ela foi resolvida, pontuando ao aluno 2, a cada página. Um dos alunos disse já ter lido a história com outro final e que, para ele, os ratos teriam que se reunir e mandar o gato embora. A maioria optou por todos se juntarem e colocarem o guizo no gato.

Nessa sala houve um momento de conflito quando um aluno disse: “Deveria colocar os mais velhos para fazer o serviço”. A pesquisadora indagou o motivo disso, ele respondeu: “porque é velho”. Um outro aluno disse que era errado pensar aquilo e com isso começaram a falar todos ao mesmo tempo. Então a pesquisadora fez uma reflexão sobre o respeito e os valores éticos, percebendo que este é também o papel da escola ensinar, em situações de conflitos (PUIG et al., 2000).

Por fim, todos concordaram com a estratégia de juntar o grupo e espantar o gato. O aluno 2 foi olhando para o livro que estava com ele, porém não se expressou verbalmente. Quando a pesquisadora lhe perguntou se ele colocaria o guizo, disse: “Não gato”. Pode-se supor

²⁴ Nesse encontro o livro foi o suporte visual ao aluno 2.

que ele não colocaria o guizo no gato ou o objeto não deveria ser colocado no gato por quem quer que fosse.

Enfim, após trabalhados os 6 encontros, o **ENCONTRO 7** foi o último do módulo e da formação, que teve como objetivo resgatar propostas que os alunos já haviam feito no encontro três, quando foi desenvolvida a atividade FELICITO e NÃO FELICITO. Foi utilizado o material da parte NÃO FELICITO, elaborado pelos alunos no encontro 3, tornando-o conteúdo da atividade, descrita no Quadro 20.

Quadro 20 – 7º Roteiro de atividades do programa de formação

Módulo prático	tema/assunto: propostas (organização de soluções/encaminhamento por equipes)
Objetivo	Propor soluções para situações de não felicito na escola.
Procedimentos	<p>1- Retomada dos cartazes elaborados no encontro 3, com foco no Não felicito. Discutir se todos lembram os motivos pelas quais escreveram as frases.</p> <p>2- Em grupos (não necessariamente os mesmos do encontro 3) devem propor soluções e/ou encaminhamentos do que foi levantado no Não felicito.</p> <p>3- Por fim, socializar na roda de conversa o que cada grupo teve como soluções e/ou encaminhamentos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Na UE-I a atividade foi realizada no mesmo dia da anterior, com um intervalo entre os conjuntos de atividades, visto que nem todos os alunos viriam à escola no outro dia.

No primeiro momento foi formado um círculo e os alunos receberam um papel com as propostas, sendo solicitado ao grupo que explicasse os motivos do que havia escrito. O aluno 1 levantou a mão e disse que precisava melhorar a sala de aula e o pátio, e não brigar, porém não apresentou motivos. Dois alunos explicaram que muitos alunos reclamavam de sujeira na escola e de brincadeiras que consideram erradas.

Para o segundo momento, foi solicitado que, a partir das propostas para melhorar a escola, escrevessem como eles mesmos poderiam ajudar. Todos os grupos deram ideias, inclusive o aluno 1, que ajudou a escrever e a falar. O trabalho coletivo e o fato de eles já terem trabalhado o assunto permitiram maior domínio na tarefa. Para terminar, eles apresentaram suas colaborações. Novamente o protagonismo do aluno esteve presente, pois foi oportunizado a eles apontar soluções para as situações da escola, que na visão deles precisa melhorar, como arrumações no aspecto físico da escola, colaboração dos colegas na manutenção da escola e etc. (DAL RI, 2010; 2011; ASBAHR et al., 2017).

Na **UE-II**, ocorreu algo curioso. No encontro 3, conforme já relatado, a pesquisadora ficou intrigada ao observar o “não felicito” do aluno 2. Então, numa oportunidade conversou com a professora do AEE sobre o aluno 2, relatando o ocorrido. A professora levantou a hipótese de que o “Não felicito” pudesse ser a retirada de um banco, onde o aluno costumava sentar durante o intervalo.

Diante dessa informação, para o encontro 7, em que os alunos tiveram que retomar a atividade e propor soluções para o que não felicitavam, foram ofertadas ao aluno fotos de objetos e flores que poderiam ser colocados na escola, incluindo fotos de bancos.

No primeiro momento das atividades, formaram um círculo e os alunos receberam o papel com as propostas, sendo solicitado ao grupo que falasse os motivos do que havia escrito.

No grupo do aluno 2, intencionalmente estava o cartaz em que ele havia colaborado. Ao serem questionados sobre o cartaz, três alunos se espantaram com o que haviam escrito, em atividade anterior, dizendo que tudo aquilo já tinha mudado. Esta atitude do aluno demonstrou como as situações podem mudar no ambiente escolar, pois são dinâmicas e também como os sujeitos também mudam, realizando novas ações (PUIG et al., 2000).

No segundo momento, foi solicitado que, de posse do que haviam colocado como “Não Felicito”, fizessem propostas para melhorá-lo.

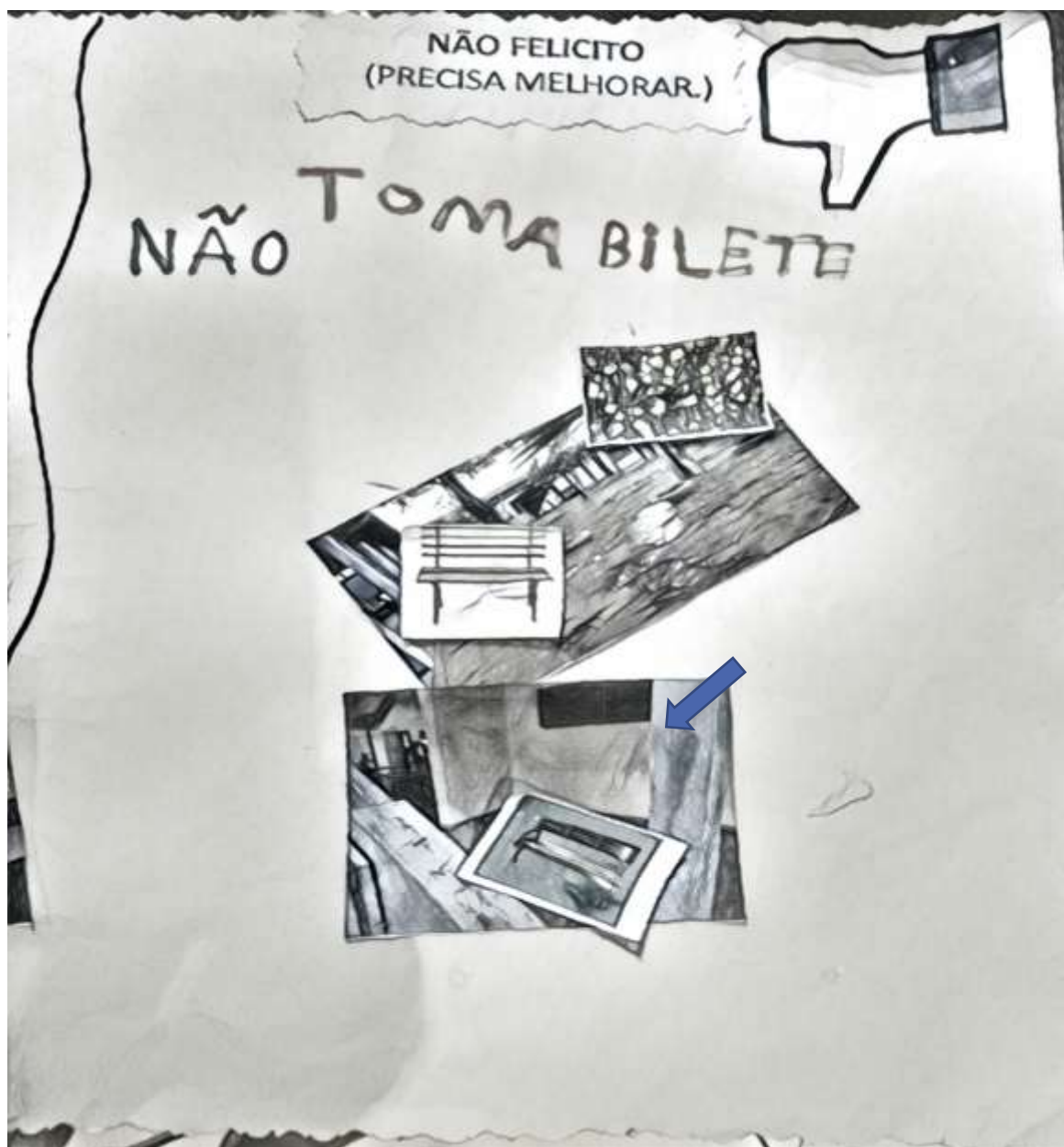
No grupo do aluno 2, foi proposto que ele trabalhasse no próprio cartaz, utilizando as imagens (flores, móveis, materiais diversos, bancos e outros). O aluno 2 colou, além de outras imagens, de forma surpreendente, exatamente a imagem de um banco, próximo ao espaço de onde o objeto havia sido retirado, o que configurou um momento de profunda participação (EP5). E quando questionado o motivo da colagem, apenas demonstrou o sinal de positivo com o polegar (PUIG et al., 2000; PARO, 2006; DAL RI, 2010; 2011; PISTRAK, 2009; ARAÚJO, 2015; ASBAHR et al., 2017).

Nesse momento, fez sentido para a pesquisadora o que o profissional do AEE havia dito sobre o aluno ter indicado o não felicito naquele espaço, em função da retirada do banco.

Também foi importante constatar que atividades articuladas possibilitam ações continuadas, pois os alunos reconhecem que foram parte das atividades.

O cartaz na Figura 2 contém imagens de bancos coladas pelo aluno em cima das fotografias, retratando o retorno do banco; a imagem do banco foi colada praticamente no espaço em que o banco se encontrava, no caso da segunda fotografia.

Figura 2- Trabalho do grupo do aluno 2 no encontro 7



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Na Figura 2, aparecem as imagens das flores e dos bancos coladas pelo aluno 2, indicando o que ele mudaria em relação ao encontro 3, quando não felicitou os dois espaços.

4.2.4 Avaliação do programa de formação com atividades didático-pedagógicas

As atividades propostas para a formação dos alunos, visando à sua participação no grêmio estudantil, foram pensadas de forma lógica, numa sequência em que os alunos pudessem

avançar quanto à participação e ter ganho de autonomia ao aplicar o conhecimento nas situações posteriores.

As atividades sofreram flexibilizações (FONSECA, 2011) para atender as singularidades dos alunos, principalmente quando utilizamos estratégias por meio do visual, o que beneficiou a todos. A forma lúdica de tratar assuntos sérios, imbuídos de valores mobilizou nos alunos o interesse em participar. Sobre isso Carvalho (2014) defende que é possível aprender com tais valores, por meio do encorajamento à participação em brincadeiras, trabalho colaborativo, situações de escolhas e decisões do que se fazer e outras formas de alianças.

4.3 Intervenção com o aluno da UE-I no grêmio estudantil

Neste item, retrata-se a participação nas atividades do grêmio, reiterando que somente o aluno 1 da UE-1 participou dessa fase. Foi ilustrada a participação do aluno desde a mobilização das chapas de toda a escola até o desenvolvimento das propostas pela chapa eleita, num total de cinco encontros. Apesar de o grêmio da escola do aluno ainda estar em atividade, houve um recorte para o desenvolvimento da pesquisa, focando-se os encontros a seguir.

No primeiro encontro ocorreu a mobilização para eleição das chapas para o grêmio, conforme direito discente apontado na lei (BRASIL,1985; BRASIL,1990). Os alunos que formavam as chapas se reuniram em uma sala para a organização e elaboração das propostas, para divulgação na escola. Foram quatro chapas, com alunos do período da manhã e da tarde. Nesse momento iniciava, por meio da representação discente, um processo eleitoral na escola para o grêmio (DAL RI, 2010; 2011; ASBAHR et al., 2017).

O aluno 1 participou deste momento para ter contato com todo o processo da eleição. Embora não fizesse parte de nenhuma das chapas, estava como convidado. *Dentre os quatro grupos, ele escolheu um em que havia três alunos e contribuiu na elaboração de um cartaz com as propostas, discutindo-as. A participação do aluno 1 foi importante na medida em que ouviu os colegas e, diante do tema alimentação, opinou que na escola precisava haver comida saudável e sem desperdício. A ideia foi acatada pelos colegas, que a colocaram no cartaz (EP6)* (PUIG et al., 2000; ASBAHR et al., 2017).

A pesquisadora indagou a ele o que seria uma comida saudável e, como estavam na biblioteca, mostrou imagens de alimentos presentes em livros. O aluno apontou corretamente alguns. Depois, teve interesse por outros livros e não se reportou mais ao cartaz.

O segundo encontro ocorreu duas semanas depois, após ocorrerem as eleições, sendo esse o primeiro encontro com a chapa vencedora. Ressalte-se aqui que a chapa vencedora não

foi a de que o aluno havia participado na elaboração das propostas. Inicialmente a tutora deu boas-vindas à nova chapa e conversou com os integrantes sobre a participação do aluno 1 como convidado, o que foi aprovado por todos.

Na sequência, foram realizadas atividades buscando interação do novo grupo. Iniciou-se pela apresentação, quando cada um escreveu o seu nome em um papel e repassou-o aos colegas, que, ao lerem-no, deveriam procurar a pessoa no círculo (ASBAHR et al., 2017).

Depois foram levantados com eles alguns combinados como: para falar levante as mãos; todos podem dar opinião; respeitar a opinião do colega, que deveriam fazer parte da gestão do grêmio.

Em seguida foi desenvolvida uma atividade com bola, em que os alunos ficaram em círculo e receberam o seguinte comando: vou dar uma bola e o grupo deve fazer com que ela toque todos bem rápido. Após a primeira rodada, a pesquisadora avaliou que o tempo estava longo e propôs que atingissem o mesmo tempo de outro grupo, em outra escola, na qual a pesquisadora já havia aplicada a dinâmica. O desafio era fazer um tempo menor. Assim ocorreu sucessivamente e, a cada nova rodada, o grupo era indagado sobre o que precisavam fazer para melhorar o tempo, quais mudanças deveriam fazer, como poderiam pensar juntos, por exemplo juntar mais o círculo, abaixar, um somente passar pelas mãos de todos.

Ao final, com diversas estratégias, conseguiram superar o tempo do outros grupo, conforme informado pela pesquisadora. Por fim, conversamos sobre o sentido de grupo e a importância de todos colaborarem.

Ainda realizou-se outra dinâmica em que foram escritas, em filetes de papel, várias frases sobre participação, as quais foram postas em um porta-óculos. Foi proposta a brincadeira da batata quente, em que o grupo cantava a música “Batata quente” e, quando parava, o aluno que estivesse com o porta-óculos, fazia a leitura e explicava sua frase, com a colaboração do grupo. Em seguida, foi mantida a roda de conversa no chão, com recortes de textos, a fim de levantar o que os alunos sabiam sobre o grêmio e se concordavam com o que estava nos textos.

O aluno 1 participou de todas as atividades, inclusive colaborando nelas, junto com o professor do AEE, que nesse dia estava presente. Na atividade da bola, propôs que poderia ser colocada a bolinha na mão de cada um pelo colega do meio. Na roda de conversa, o aluno 1 manifestou-se antes dos outros quando a pesquisadora perguntou o que cada aluno tinha entendido. Ele repetiu o mesmo comando, no tempo certo, pedindo que os colegas falassem. Quando não entendia alguma palavra, reportava-se ao professor do AEE.

Por fim, foi elaborada a ata individual. As diversas atividades propiciaram uma aproximação do grupo, ao vivenciarem valores de forma colaborativa (PISTRAK, 2011;

BOOTH; AINSCOW, 2012) fortalecendo a ideia de equipe do grêmio, conforme referenciado pelos alunos.

A intervenção aconteceu apenas para pedir que o aluno 1 aguardasse o colega terminar de falar, na roda de conversa. Quando ele apresentou dúvidas sobre o que era participação, a pesquisadora explicou-lhe dando exemplos.

No terceiro encontro, tratou-se da *organização das propostas para desenvolvimento pelo grêmio*. O foco era organizar as propostas divulgadas na campanha. Com todos sentados à mesa, elas foram lidas e discutidas no grupo, a fim de que apontassem as que seriam prioridades para o ano. As propostas foram registradas em uma folha, por área, baseada no material do *Caderno grêmio em forma* (2005a, p.27): cultura, esporte, política, social, comunicação e estrutural. Essa divisão facilitou a visualização e direcionou o grupo a pensar criticamente em que áreas estavam atuando enquanto representantes.

Todos puderam opinar sobre as propostas listadas no Quadro 21 e como elas poderiam se desenvolver, conforme segue:

Quadro 21 –Propostas do grupo do grêmio estudantil da UE-I

cultura	política	social	comunicação	estrutural/espço
-Barraca da pesca em festa junina -Festa do sonho -Festa do sorvete -Teatros -Show de talentos -Concurso de paródias -Música no recreio	-Campanha de desperdício de alimentos -Aulas ao ar livre	-Campanhas de solidariedade - Campanha sobre BULLYING (debates, projetos ou concurso de desenho livre sobre o tema) -Projeto horta e jardinagem -Projeto sala em ordem (arrumação e limpeza das carteiras)	- Canal do youtube	-Consertar bebedouros -Consertar ventiladores -Melhorias da sala de informática -Fazer bicicletário -Espelho no banheiro (fazer campanha educativa) -Retocar as linhas da quadra

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A primeira sugestão para colocar em prática as propostas foi conversar com a direção e funcionários não docentes sobre as possíveis ações e a campanha contra o desperdício de alimentos, elaborando-se uma ata ao final. A participação do aluno 1, inicialmente, foi na discussão sobre o desperdício de comida. Ele disse que não era certo jogar comida fora. Ainda pediu para escrever o que os colegas falavam. Quando falavam muito rápido, ele pedia para falarem novamente.

Dessa forma, a participação do aluno foi se ampliando, o que demonstrou sua capacidade de proposição junto aos demais colegas. Outro momento ilustrativo a ser destacado foi, sem necessidade de intervenção, quando o aluno 1 escrevia no quadro de áreas e, em determinado momento, um colega pediu se poderia ajudar, e o aluno 1 disse: *Claro, pode me ajudar! Dita que eu escrevo*. E entregou os materiais para que o colega registrasse.

Ao término do encontro, alguns dos alunos do grêmio foram conversar com a diretora, para agendar uma reunião e discutir assuntos relacionados às propostas que necessitavam de autorização da gestão.

Com a reunião agendada, o quarto encontro consistiu de **reunião com a gestão e funcionários não docentes**, no qual estiveram presentes a diretora, a vice-diretora, três funcionários não docentes, a pesquisadora, uma das tutoras e sete integrantes do grêmio, para um diálogo sobre as propostas e como poderiam ajudar. Uma delas era a campanha sobre o desperdício de comida na escola.

Este momento foi muito importante, pois a gestão ouviu o grupo do grêmio (PARO, 2007; TEZANI, 2009; ABDIAN; OLIVEIRA, 2014). Segundo Abdian et al. (2013), muitas vezes a relação da gestão com os demais fica restrita à dimensão do poder falar e ser ouvido. Assim, esse momento foi além das expectativas.

A pesquisadora deu início à reunião, explicando seu objetivo. Em seguida, um dos alunos falou sobre as propostas quanto às ações sociais, esporte e a necessidade de fazer uma campanha sobre a comida que os alunos estragavam. Disse ainda que gostariam da participação dos funcionários, dos quais um poderia gravar um vídeo orientando os alunos.

A diretora e a vice-diretora verbalizaram a importância da reunião, de estabelecer um diálogo com o grêmio da escola e a iniciativa dos alunos e ainda, apoiaram a campanha. Os alunos convidaram uma funcionária para ser entrevistada. Ela concordou e ficou agendada a gravação. *Durante a fala de um colega, o aluno 1 levantou a mão, aguardou e, após, disse que já tinha visto alunos jogarem comida fora e que isso era feio. Acrescentou que lixo deve ser jogado no lixo. A pesquisadora perguntou-lhe de que lixo estava falando e ele respondeu: “Da comida, ué!”*. A diretora e a vice-diretora disseram que poderiam contribuir, disseminando a informação na escola (EP7).

No quinto e último encontro, o conteúdo foi a gravação de um vídeo para a campanha contra o desperdício. Nesse dia foi feita a gravação do vídeo em que os alunos elaboraram uma paródia e foi cantada por cinco alunos do grêmio.

Depois foi realizada a gravação de uma das funcionárias, orientando os alunos sobre o desperdício e ressaltando o que poderia ser mudado ao se servirem os alimentos aos alunos. Os materiais iriam ser utilizados para mobilização de toda a escola.

O aluno 1 disse que não queria cantar, apenas gostaria de ajudar a gravar. Esse momento de escolha foi importante, uma vez que o aluno demonstrou o desenvolvimento ao se posicionar sobre suas ações no âmbito coletivo, apresentando uma compreensão do que estava acontecendo (BOOTH; AINSCOW, 2012; CAPELLINI, 2017). Um aluno do grupo filmou com a máquina fotográfica e ele com o celular da pesquisadora. Não foi necessária intervenção, já que ele dominava o *layout* do celular e acionou a câmera sozinho, escolhendo por si mesmo o melhor ângulo, bem como aplicando o zoom quando necessário. E ainda pediu silêncio para os colegas.

Apesar da descrição das atividades, é necessário anotar que, em alguns momentos, foi mais evidente a participação dos alunos PAEE. Esses momentos são significativos quanto ao participar, pois, de acordo com Booth e Ainscow (2012), a participação é um dos valores para o desenvolvimento inclusivo na escola.

Nesse sentido, os momentos em que os dois alunos participaram nas atividades foram observados, e a pesquisadora, para avaliar o quanto os alunos se envolveram e se desenvolveram a partir delas, apontou dois indicativos da relação participação e autonomia: *apresentou pouca autonomia* e *apresentou muita autonomia*.

Ressalta-se que o indicativo *apresentou pouca autonomia* foi usado quando o aluno não participou em parte ou de toda a dinâmica, no momento de elaborar os materiais não contribuiu com o grupo de nenhuma forma e ainda se durante as discussões não opinou.

Por outro lado, o indicativo *apresentou muita autonomia* foi usado quando o aluno participou de todos ou quase todos os momentos das atividades, no momento da discussão manifestou aos colegas ou à pesquisadora sua opinião sobre o conceito discutido, na elaboração de materiais criou, registrou e ou se colocou no grupo e nas discussões apresentando algum posicionamento, por meio da comunicação verbal ou das imagens ofertadas.

No Quadro 22 iniciamos pelo aluno 1 para mostrar os dois indicativos individuais, sendo listados os encontros tanto durante a formação, quanto nas ações diretamente no grupo do grêmio, considerando a natureza da participação que contou com os itens que foram considerados como ações esperadas dos alunos durante as atividades.

Quadro 22- Indicativos da participação do aluno1 no programa de formação

Encontros	Natureza da participação	Apresentou pouca autonomia	Apresentou muita autonomia
Encontro 1	-Indagação sobre o que é opinião. -Fez atividade conjunta. -Fez desenho em folha partilhada. -Explicou o desenho. -Ajudou a chamar a atenção dos colegas.		x
Encontro 2	-Aluno fez atividades e teve conflito no grupo por querer ser o primeiro na colagem. -Fez exposição de cartaz. -Ajudou a pesquisadora com materiais.		x
Encontro 3	-Entrou nas ilhas, imitando os colegas. -Relatou que não foi difícil. -Respondeu às questões da pesquisadora ainda que fosse para dizer, não sabe. -Posicionou-se em relação aos colegas por discordar no grupo de trabalho. -Atuou como relator de grupo.		x
Encontro 4	-Indagou sobre o que era a atividade. -Escreveu bilhete. -Participou do telefone sem fio lendo os bilhetes e passando para frente.		x
Encontro 5	-Fez pouco uso de opiniões durante as atividades.	x	
Encontro 6	-Ajudou a ler. -Recuperou partes da história. -Deu opiniões.		x
Encontro 7	-Colocou-se frente às propostas. -Ajudou e escrever. -Ajudou a relatar.		x

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

No caso do aluno 1, houve a prevalência de participação com muita autonomia, sendo verificado que a cada atividade seu desempenho era impulsionado, conforme coloca Puig et al. (2000), possibilitando a antecipação de ações em novas atividades. A natureza da participação requisitada nas atividades foi diversa.

Nesse sentido, nota-se que o aluno 1 teve ótimo desempenho. Por exemplo em relação á atividade do primeiro encontro, retratou a atividade que mais participava em sua rotina, “a natação”, conforme o episódio **EP1**, demonstrando a compreensão da tarefa e a relação com sua rotina, mostrando-se coerente com os apontamentos na caracterização deste aluno, coletado em seu prontuário sobre participar de todas as atividades.

Outro destaque foi no terceiro encontro, quando os grupos tiveram que opinar sobre o felicitado e o não felicitado. Nesse encontro o aluno 1 demonstrou, quando lhe foi perguntado o que não felicitava na escola, no **EP2**, colocou a *“necessidade de melhoras na escola, como sala de aula e o pátio”*, apresentando compreensão daquilo que foi perguntado, bem como a relação com situações vividas na escola, fator fundamental para proposições de mudanças em diferentes contextos (BORDENAVE, 1994; BENEVIDES, 1996; PARO, 2002; PRIETO; MENDES, 2006; TEZANI, 2009; ARAÚJO 2015).

Mais um destaque foi no **EP3** em relação ao aluno 1. Na mesma atividade do episódio anterior, houve um desentendimento no grupo de que ele fazia parte. Quando percebeu que os apontamentos do colega sobre o *não felicitado* referiam-se a ele, manifestou-se, negando que *“pegava brinquedos e corria no recreio”*.

Esses dois episódios, **EP2** e **EP3**, evidenciam, conforme defendem Booth e Ainscow (2012, p.11), que ao serem encorajados a participar (PUIG et al., 2000; PISTRÁK, 2011; CARVALHO, 2014) das brincadeiras, do trabalho colaborativo, das situações de escolhas e das decisões do que se fazer, os alunos partilham de valores que vão constituindo o sujeito.

Nesse sentido, as atividades promovem um ambiente que possibilita, por meio de conteúdos como aqueles propostos nos PCNS (BRASIL, 1998), que os alunos possam exercer, na prática, o respeito e exigir para si o mesmo respeito. Tais valores somente podem ser vivenciados em atividades que permitam o exercício da coletividade, para que se possa ver o sujeito crescer e participar ativamente, conforme exemplificado por Bonfante (2017), ao retratar a participação de pessoas com deficiência frente aos conselhos no Município de Criciúma no Estado de Santa Catarina.

Paro (2007) compartilha dessa premissa ao afirmar a importância de aprender em sala de aula para aplicar em todos os demais momentos. Araújo (2015) corrobora a ideia da participação como ação transformadora.

Em relação ao aluno 2, o Quadro 23 traz os momentos com indicação dos indícios de participação, observados durante as atividades, somente do programa de formação, pois o aluno, por opção da família, não participou nas atividades do grêmio da escola.

Quadro 23- Indicativos da participação do aluno 2 no programa de formação

Encontros	Natureza da participação	Apresentou pouca autonomia	Apresentou muita autonomia
Encontro 1	-Participou no círculo de discussão, porém sentado. -Falou não querer quando chamado a participar. -Fez o desenho.	x	
Encontro 2	-Ajudou na colagem. -Foi na frente da sala e ajudou a segurar o cartaz.	x	
Encontro 3	-Não entrou nas ilhas, mas apontou gostar. -Fez colagem nos cartazes de forma correta e com sentido.		x
Encontro 4	-Identificou situações de comunicação no material. -Fez desenho para ilustrar sua frase. -Ficou na fila com todos e aceitou contatos. -Falou palavras do que ouvia.		x
Encontro 5	-Posicionou-se por não querer a atividade. -Ficou de cabeça baixa e não deu opiniões no vídeo.	x	
Encontro 6	-Olhou o livro. -Respondeu pouco às questões da pesquisadora.	X	
Encontro 7	-Identificou atividade anterior. -Fez colagem com sentido.		x

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Em algumas atividades o aluno teve mais autonomia. Ainda que utilizasse a comunicação por meio de recursos visuais, diante do atendimento de suas necessidades pôde responder às solicitações durante as atividades. Duas evidências foram destacadas no **EP4** e no **EP5**.

No encontro 3, na atividade do *não felicito*, o **EP4** ocorreu quando “*curiosamente, o aluno 2 colocou um dos espaços em que sempre ficava*”, no espaço do cartaz do *não felicito* e verbalizou que não gostava, confirmando sua escolha. Ressalte-se aqui a possibilidade de posicionamento por todos os alunos, quando colocados em atividades que, pela sua estratégia e recurso, consideram suas singularidades. Nesse sentido, Carvalho (2014) diz que boas práticas na escola contribuem para uma escola inclusiva, sendo a participação um elemento essencial.

Neste momento, faz-se importante relembrar que a pesquisadora teve a informação de que neste espaço não felicitado pelo aluno, havia um banco, no qual ficava sentado, durante o intervalo e que fora retirado.

Como última situação a ser destacada no programa de formação, ocorreu no último **EP5**, o encontro 7, em que foi solicitado que os grupos fizessem propostas de como poderiam melhorar e/ou resolver os apontamentos do não felicitado colocado anteriormente. De forma a dar maior ênfase, uma vez que culminou com mudanças reais na escola durante a pesquisa, será reiterado na íntegra o **EP5**, em que *“No grupo do aluno 2, foi proposto que ele trabalhasse no próprio cartaz, utilizando as imagens (flores, móveis, materiais diversos, bancos e outros). Acerca dos móveis, o aluno 2 colou, além de outras imagens, de forma surpreendente, exatamente a imagem de um banco, próximo ao espaço de onde o objeto havia sido retirado, configurando um momento de profunda participação”*.

Os dois momentos marcam situações muito importantes, em que a participação extrapolou a sala de aula, alcançando a gestão, mobilizando-a para além do momento retratado por Abdian et al. (2013), em que a participação, muitas vezes se dá apenas em falar e ser ouvido.

Diante disso, a pesquisadora solicitou uma reunião com a direção da UE-2, expondo as atividades e o fato de que a indicação do banco retratava a forma de o aluno 2 participar, demonstrando sua opinião. A direção acatou o relato e repôs o banco no lugar onde estivera. A figura 3 retrata o espaço já com o banco.

Figura 3 - Retorno do banco no pátio pela escola



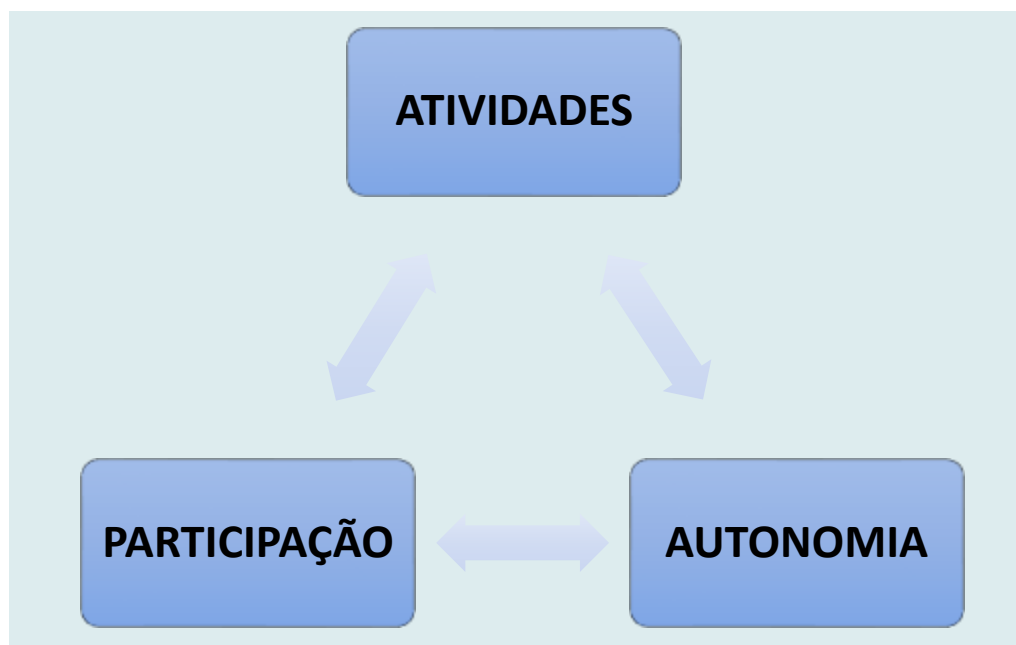
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A colocação do banco se concretizou em 14/09/2018 com a presença da pesquisadora, da tutora, da professora do AEE, de um funcionário e do aluno, que imediatamente foi encorajado a sentar. Esse desfecho legitima a participação do aluno, que por meio visual indicou propostas de mudanças na escola, mesmo que a seu favor.

Os dados apresentados nos Quadros 22 e 23 e episódios descritos sugerem evidências de participação, que, por sua vez, contribuem para a autonomia. Ao participar, o aluno também aumenta o seu envolvimento com as tarefas propostas.

Sendo assim, a autonomia aumenta a participação e a apropriação dos conteúdos das atividades, formando um ciclo de fortalecimento de uma tríade necessária para o desenvolvimento de habilidades, conforme ilustrado na Figura 4.

Figura 4 – Tríade no programa de formação



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O ciclo de muitas direções nos leva a pensar que as atividades propostas, a partir da sua lógica de aplicação, qualificaram as formas de participar e permitiram ações com mais autonomia, respeitando o ritmo de cada aluno. Tais apontamentos são ratificados por Puig (2000) e Araújo (2015).

Para Martínez e Porter (2018), a inclusão efetiva depende de práticas bem sucedidas, observadas na escola e na sala de aula.

4.4 A concepção sobre a própria participação pelos alunos com deficiência

Nesta fase de verificação dos indicativos de participação dos alunos, iniciamos pelo aluno 1, apresentando no Quadro 24 suas respostas:

Quadro 24 - Questionário respondido pelo aluno 1 sobre indicativos de sua participação

Questões		Respostas do aluno
1	Você participou das atividades na sua sala de aula com os colegas?	Sim
	Você gostou de fazer as atividades?	Sim
2	De quais atividades que gostou?	Liga da Justiça, batata quente, pega a bola
3	No grupo do grêmio, quando tem atividades para fazer, os colegas chamam você para participar?	Sim
4	E você chama seus colegas para participar nas atividades?	Sim
5	Você sabe para que a gente dá opiniões?	Precisa respeitar colegas
6	Durante as atividades no grupo do grêmio você dá opiniões?	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O Quadro 24 traz informações de que o aluno gostou da formação, no que tange às atividades mais lúdicas (CARVALHO, 2014) como a batata quente e a pega bola (nome dado pelo aluno), atividade em que a bola precisava passar pelas mãos de todos com um tempo bem reduzido. Segundo o aluno, ele é chamado pelos colegas e ele também os chama para as atividades, confirmando o que foi observado durante as atividades. Em relação ao conceito *opinião*, o aluno citou uma situação em que foi cobrado dos alunos respeito, quando um colega dava opiniões. Quanto à última questão, pode ser indicada a atividade no encontro 4 do grêmio, em que ele fala sobre o lixo. Os apontamentos sugerem sua percepção sobre a sua participação²⁵ na atividades, pois respondeu afirmativamente quando perguntado sobre sua participação,

²⁵ Ao final da pesquisa de campo, no fórum em 2018 do “projeto de formação dos grêmios, destaca-se um momento de participação do aluno 1. Durante as atividades, o aluno contribui nos grupos formados em diferentes salas com propostas e na elaboração de materiais, diante das tarefas que foram passadas. Mas, um momento marcante da sua participação ocorreu na plenária de discussão das propostas sobre a temática “a escola que queremos”. A coordenadora geral do fórum perguntou aos alunos o que tinham achado do evento e se ele tinha sido importante para pensar a escola. Dentre os vários que ergueram a mão, estava o aluno 1, que sinalizou espontaneamente querer falar e aguardou sua vez. De posse do microfone disse: “O fórum foi muito importante para falar das coisas. Eu gostei muito e quero agradecer a oportunidade de vir aqui”. Ainda que a tutora do grêmio do qual o aluno faz parte estivesse sentada ao seu lado, não houve interferência dela no momento da manifestação do aluno.

confirmando que estabeleceu relações com os colegas nas atividades e que evidenciou sua compreensão do que seja opinar sobre as situações.

Quanto ao indicativo do aluno 2, o levantamento deu-se pela atividade da formação (PUIG et al., 2000; ARAÚJO, 2015) que começou no encontro 3, sendo retomado no encontro 7, em que o aluno não felicitou um espaço onde sempre ficava e, ao retomar à atividade para fazer propostas de melhoras, colocou a imagem do banco que haviam retirado, gerando o movimento de retorno do objeto ao seu lugar de origem.

Puig et al. (2000) e ainda Abdian e Oliveira (2014) afirmam que a escola deve proporcionar atividades que a impulsionem, possibilitando aos alunos realizarem novas ações de forma emancipatória, por meio do pensar e do agir. Os resultados demonstrados sobre os indicativos de participação ratificam tais afirmações.

Ademais, sobre o programa de formação, as observações na prática e os questionários, pode-se dizer que, embora os documentos da escola não pontuem a participação do aluno PAEE, as atividades mediadas em sala de aula foram produtivas em formar os alunos na perspectiva de uma educação mais democrática.

4.5 A cartilha como material didático e instrucional

Após desenvolver o programa de formação, analisar e discutir a sua importância para a participação do aluno com deficiência no grêmio estudantil, foi elaborada uma cartilha digital baseada nas atividades didático-pedagógicas desenvolvidas.

-Título:

CONSTRUINDO UMA ESCOLA INCLUSIVA: A CONTRIBUIÇÃO DO GRÊMIO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

-Resumo do material didático e instrucional:

A cartilha é composta primeiramente por dicas sobre como organizar o grêmio na escola, começando por uma sequência de ações a serem feitas desde as eleições até a efetivação da chapa vencedora. A segunda parte contém propostas didático-pedagógicas a serem trabalhadas em sala de aula e nos grupos do grêmio, com todos os alunos, porém com foco no aluno público-alvo da educação especial.

- Público-alvo:

A cartilha é direcionada aos professores e tutores dos grêmios, podendo ser socializada com toda a comunidade escolar.

-Diagnóstico local:

O material foi elaborado a partir dos estudos sobre a participação do aluno com deficiência no programa de formação de alunos em duas salas de aulas e nas atividades de um grêmio estudantil. Nessas escolas, os grêmios se materializam, têm reuniões quinzenais com a participação de alunos que foram eleitos pelos colegas da escola e são orientados por um profissional intitulado tutor(a). São levantados conteúdos entre os próprios alunos em diversos momentos.

-Justificativa:

Da experiência da pesquisadora em projetos de grêmios nas escolas em que não se constata a participação do aluno com deficiência, surgiu o interesse em elaborar um material acerca desse tema. Após o estudo realizado, evidenciou-se a necessidade de produzir material para a mobilização dos profissionais nas escolas, incentivando a participação de todos os alunos, incluindo aqueles caracterizados como público-alvo da educação especial, na sala de aula e fora dela, como no grêmio.

Apesar de o estudo ter como foco o aluno com deficiência, ao produzir o material, levou-se em consideração que a escola, enquanto instituição educacional, está embasada no dias atuais, na perspectiva da Educação Inclusiva e da Gestão Democrática, isto é, uma escola para todos e de todos. Sendo assim, o material é direcionado para todos na escola ao mesmo tempo em que apresenta estratégias que atendam singularidades.

Nesse contexto, o material apresenta informações, reflexões, orientações, propostas e descrição de atividades, imagens contextualizadas, procedimentos, estratégias e materiais. Sua organização difere da dos demais materiais levantados na pesquisa, por trazer desde o início a mobilização dos alunos para formação de chapas, levando em conta as diferenças e chamando a atenção para a participação dos alunos público-alvo da educação especial nas atividades. Tal material propõe ainda, como diferencial, dicas de estratégias e recursos para aplicar com todos os alunos, ampliando as possibilidades de todos participarem de todas as atividades. Dessa forma o material irá contribuir em muitas realidades.

E ainda, por ser um material digital, facilita o acesso a informações e à visualização.

-Objetivos da cartilha:

- Contribuir para a implementação e a organização dos grêmios estudantis, levando em conta a participação de todos os alunos.

- Propor atividades didático-pedagógicas para vivências quanto à participação e à autonomia dos alunos, incluindo-se aqueles público-alvo da educação especial, visando à sua participação nos grêmios estudantis.

-Melhorias esperadas com o material didático e instrucional:

O material, ao ser utilizado de forma contextualizada, proporciona uma formação para os alunos, a partir de atividades didático-pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento de habilidades de participação em diversas vivências na escola.

Faz-se aqui a ressalva de que a organização da cartilha não é a única forma de trabalho. Portanto, as orientações não são rígidas, mas fruto de uma pesquisa que se propôs a observar e avaliar caminhos que contribuíssem qualitativamente para o desenvolvimentos dos alunos, frente à participação e autonomia nos grêmios estudantis.

-Passo a passo da aplicação do material:

Primeiramente deve ser feito um levantamento da realidade dos alunos, em sala de aula ou diretamente nas atividades do grêmio, a fim de aprimorar o olhar do responsável em conduzir a aplicação das atividades.

Depois, deve ser trabalhado com os alunos o objetivo do material, sua preocupação em atender a todos e seu direito à participação nas atividades da escola, inclusive no grêmio. Todas as informações expostas na cartilha (textos e imagens) anteriores às propostas de atividades devem ser conteúdo também, devendo ser vistas pelos professores e tutores as estratégias para discussão dos assuntos iniciais para alunos dos anos iniciais e finais (ensino fundamental I ou II).

Por último, deve-se desenvolver o programa das atividades, que estão postas numa lógica construída pela pesquisadora. Porém, dentro de cada módulo, há flexibilidade de aplicação das atividades, ficando essa a critério de professores e tutores.

O material pedagógico encontra-se no repositório da Unesp disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/posdocencia>, com acesso irrestrito.

CONCLUSÕES

O presente estudo teve como questões iniciais, frente à realidade da participação do aluno PAEE no grêmio estudantil, o seguinte: Um programa de formação por meio de atividades didático-pedagógicas sobre o grêmio estudantil pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia e participação dos alunos com deficiência? Ocorre a participação desses alunos nesse processo?

Para contextualizar a realidade pesquisada, optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo, com um método descritivo, a fim de demonstrar os levantamentos, as intervenções e as evidências almejados na pesquisa. O olhar de forma mais ampla para as escolas em todas as suas dimensões trouxe um caráter mais processual ao estudo, oportunizando reflexões sobre sua realidade.

Com o intuito de atingir os objetivos propostos, buscou-se olhar para os documentos da escola e os que a norteiam, como os projetos político-pedagógicos (PPPs) e o regimento geral da Secretaria Municipal de Educação, e ouvir aqueles que estão na escola, para que pudessem apontar a real situação da temática deste trabalho. O confronto entre os documentos e a realidade deixou clara a necessidade de intervenção junto às escolas.

Com toda certeza, a escola de uma forma geral ainda precisa avançar muito na democratização do seu espaço. A gestão precisa permitir participação da comunidade, transcendendo a ideia de concessão para uma prática democrática em que se legitima o direito de participar, o que envolve os profissionais, famílias e alunos, enfim, todos os integrantes da escola. Constatamos ainda que, mesmo os grêmios sendo amparados na Lei e aparecendo em documentos norteadores da escola, o espaço destinado a eles, na escola, ainda é palco de contradições, sendo eles muitas vezes centralizados, tutelados e pouco reconhecidos na sua legitimidade na escola.

Não se trata apenas de envolver a realidade desta pesquisa, sim chamar a atenção de que a escola, seja ela qual for, seja onde estiver, pouco reconhece o direito de participação, tal qual discutido nesta pesquisa. É necessário que o grêmio seja reconhecido como um direito independente da vontade escolar, já que a lei dos grêmios privilegia os alunos e o direito de se organizarem e agirem coletivamente representando a vontade de todos os discentes.

Além disso, é inegável que precisamos resgatar a chamada “reforma do ensino médio” e os objetivos das políticas atuais, que não tratam com prioridade a formação de alunos a partir de conteúdos que trazem interesses sociais e coletivos. É urgente elevar o cunho cultural dos

alunos acerca do mundo em que vivem, afinal eles já pertencem à sociedade. Se isso não for repensado, corre-se o risco de a escola estagnar no seu papel e nas questões sociais e ainda prover seus alunos apenas de informação, mas não promover sua participação ativa e a transformação.

Partindo-se do mapeamento geral feito na pesquisa, inclusive identificando em que espaços estavam os alunos PAEE, ocorreu o momento de desenvolvimento de um programa de formação, com vistas à formação integral, a partir de atividades didático-pedagógicas, que se consolidou como uma parte muito importante ao oportunizar um caminho lógico, com temas que tivessem relação direta com a realidade dos grêmios. As atividades não só oportunizaram interação, mas também fizeram emergir conhecimentos dos alunos frente aos conceitos trabalhados e a possibilidade de vivenciarem situações de participação e tomadas de decisões.

A fim de fortalecer a possibilidade da participação de todos os alunos, incluindo aqueles público-alvo da educação especial, este estudo, que continha sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao considerar suas singularidades, proporcionou que eles pudessem aprender, e, por meio da aprendizagem durante o programa de formação, potencializar seu desenvolvimento, demonstrado por evidências em diferentes situações de comunicação verbal ou com recursos de ordem visual. Nessa constatação, torna-se importante refletir acerca da necessidade do conhecimento das singularidades dos alunos PAEE em geral, e em particular daqueles com o qual conviveremos de alguma forma.

Além disso, o processo de aplicação desta pesquisa mostrou que, na individualidade, as necessidades requisitam cominhos muito específicos para que a necessidade do aluno seja atendida. E não se trata apenas de responsabilidade dos professores, mas sim de todos da escola: gestores e funcionários não docentes, uma vez que propusemos aos alunos sua participação em todos os momentos da escola.

Salienta-se que ao professor cabe um conhecimento atrelado ao seu planejamento pedagógico e uma articulação colaborativa com o professor do AEE, quando este estiver presente. Juntos, deverão se apropriar de procedimentos e estratégias para atender o aluno. Todavia, os demais profissionais também precisam conhecer o processo, afinal a gestão democrática em uma perspectiva inclusiva somente ocorrerá se todos os atores da escola articularem-se entre si. Dessa forma, atender a todos e a cada um remete à compreensão de que precisamos reconhecer as necessidades do outro, no caso o aluno. Nessa seara, a pesquisa mostrou atender às necessidades específicas quando o aluno com TEA, usando comunicação não verbal, necessitou de estratégias e recursos diferentes para avançar na aprendizagem.

Certamente essas questões de conhecimento geral e específico estão postas na formação inicial como desafios a serem superados, pois sabemos que os cursos ainda apresentam carga horária reduzida nos conteúdos da Educação inclusiva e a Educação especial, diante da demanda de outros assuntos na formação. Entretanto, esse não deve ser motivo para não atender o aluno, já que a formação continuada tem sido muitas vezes realizada na própria escola, em serviço, possibilitando a todos os envolvidos acesso aos conhecimentos acerca do público-alvo da educação especial.

Apesar da escassez da literatura especializada, que muitas vezes não contempla a participação discente e de forma específica a participação do aluno PAEE nos grêmios estudantis, constatamos que é possível, por meio de um programa de formação dos alunos, propiciar momentos em que eles possam participar, desde que o professor e/ou o tutor tenha a intenção de desenvolver habilidades e novos conhecimentos. Além disso, ficou claro que as atividades instrumentalizam os responsáveis nos anos iniciais e finais do ensino fundamental para o desenvolvimento dos grêmios com maior clareza e que a participação deve ser ensinada, para que o aluno seja partícipe nas atividades da escola, em especial, nas entidades representativas.

Embora tais questões sejam muito pertinentes, considera-se que outra fonte pode ser explorada, a do próprio aluno, pois ele mesmo sinaliza sua forma de aprender. Essa situação foi revelada durante a pesquisa, quando os alunos participantes mostraram a sua forma de participar ou como isso poderia ocorrer a cada atividade.

Em vista disso e respondendo à hipótese aventada neste estudo, confirma-se que, por meio do programa de formação com atividades didático-pedagógicas, pode-se possibilitar vivências que contribuem para a participação dos alunos, incluindo aqueles que apresentam deficiência. Indubitavelmente, o exercício de participar na realidade escolar de forma mais crítica se não garantiu, pelo menos possibilitou o ganho de maior autonomia.

No caminho desta pesquisa, ouvir e ver os alunos darem respostas sobre sua participação trouxe a certeza de que um programa de formação contribui na consolidação de práticas de participação efetiva - democrática.

Porém, ainda que esta pesquisa tenha trazido evidências da participação dos alunos na escola, isso não ocorre no dia a dia das escolas em geral. A escola, ainda que esteja sob as perspectivas da Educação Inclusiva e Gestão Democrática e Participativa e esteja promovendo o acesso, pouco ou nada tem garantido em relação à participação de todo e qualquer aluno. Diante disso, qual seria o sentido de ter em seus documentos, conteúdos sobre participação, uma vez que suas ações não garantem esse movimento?

Da análise dos dados obtidos na pesquisa, surgiu a cartilha de cunho didático, que pode retornar à escola e contribuir para novas práticas. O material didático produzido foi pensado não para proporcionar uma receita rígida, mas sim para estabelecer um diálogo, a fim de fortalecer a prática com atividades alinhadas, numa perspectiva inclusiva, ao propiciar aos alunos a possibilidade de participação e autonomia, vivenciando o sentido de democratização das relações escolares.

A cartilha começa explicitando seus objetivos. Na sequência menciona o movimento estudantil na história do Brasil e as lutas que ainda estão sendo travadas em favor de uma maior participação dos alunos em diversos espaços, inclusive na escola pelos grêmios. Em continuidade, apresenta sugestões de um processo eleitoral mais democrático e inclusivo, com a participação de todos e de cada um. Por fim, há a sistematização das atividades trabalhadas na dissertação com ampliação de estratégias, visando caminhar em uma perspectiva de desenho universal, que preza cada vez mais atividades/recursos que atendam, na sua natureza, um maior número de alunos.

Contudo, mesmo diante de tantos apontamentos satisfatórios na pesquisa, é preciso considerar ainda que este trabalho nasce em um momento de tensões frente às políticas públicas na educação, quando se discutem inclusão educacional, políticas afirmativas em relação às diferenças e preparação de uma aluno mais crítico. Muitas são as incertezas nas diversas esferas políticas e, por consequência, na sociedade e na escola quanto ao seu rumo.

Assim, espera-se que, dada sua amplitude e originalidade, este trabalho, que é parte de um projeto maior, possa servir de referência ao aprimoramento do projeto na Secretaria Municipal de Educação em que ocorreu, e também auxiliar outras regiões no que tange à democratização das escolas em uma perspectiva inclusiva e por meio da participação discente. E para a educação, de forma geral, que seja mais uma ferramenta de luta por um processo escolar mais democrático em suas relações, quebrando cristalizações existentes na escola.

Por ser esta uma primeira pesquisa que articula educação inclusiva e gestão democrática, com foco na participação do público-alvo da educação especial no grêmio estudantil, seriam importantes outros estudos acadêmicos que aprofundassem questões que não foram respondidas aqui. Dentre elas: Como seria um processo eleitoral em que o aluno público-alvo da educação especial participasse desde o início? Quais seriam os reflexos nas concepções dos demais alunos, frente à participação do aluno público-alvo da educação especial no grêmio estudantil? Como as práticas de democratização das relações escolares contribuem para um ambiente mais democrático e inclusivo? Como as questões da articulação da gestão democrática e educação inclusiva, levando em conta o aluno público-alvo da educação especial, estão inseridas no

contexto das políticas públicas? E por fim, como as questões de interface da gestão democrática e educação inclusiva, pensando o aluno público-alvo da educação especial, estão presentes na formação inicial e continuada de professores?

Enfim, é de grande interesse a continuidade deste estudo, tendo em vista sua relevância e complexidade e a necessidade de aprofundar essas questões suscitadas. Espera-se ainda que, após sua divulgação, novas pesquisas possam ocorrer a fim de abarcar os seus possíveis desdobramentos, visando-se sempre a uma educação mais democrática.

Referências

ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, M. E. N.; JESUS, G. Função do diretor na escola pública paulista: mudanças e permanências. *Educação & Realidade* [online], Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 977-998, jul./set., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n3/15.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2018.

ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, A. A. Educação para todos e gestão escolar: interfaces a partir da construção coletiva do Projeto Político-pedagógico. In: ORRÚ, S. E. (Org.). *Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva*. Rio de Janeiro: Wak, 2014, p.1-20.

A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES E OS PLANOS DE EDUCAÇÃO. São Paulo: Ação Educativa, 2013. (Coleção de Olho nos planos). Disponível em:<<http://www.deolhonosplanos.org.br/wpcontent/uploads/2013/04/ParticipacaoCriançasAdolescentes.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2018.

ARAÚJO, U. F. A. Construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (Orgs.). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007, p. 17-64 (Coleção pontos e contrapontos).

ARAÚJO, U. F. *Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares*. São Paulo: Summus, 2015 (Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas, v. 4).

ASBAHR, F. S. F.; BULHOES, L. F. S. S.; SANTOS, R. R.; ZANINI NETO, A.; ASSIS, S. M. P. Grêmios estudantis e a psicologia histórico-cultural: o exercício da democracia e seu papel no desenvolvimento psíquico. In: EUZÉBIO FILHO, A. (Org.). *Psicologia para além do consultório: reflexões e contextos de atuação*. Curitiba: Juruá, 2017, p. 95-112.

ASSEMBLÉIA GOVERNATIVA DA REHABILITATION INTERNATIONAL. *Carta para o Terceiro Milênio*, em 9 de setembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

BAURU (cidade). Prefeitura Municipal de Bauru. *Lei nº 5.973, de 28 de setembro de 2010*. Cria cargos de cuidador de crianças, jovens, adultos e idosos no quadro permanente de cargos efetivos da Prefeitura Municipal de Bauru, 2010. Disponível em: <http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos/sist_juridico/documentos/leis/lei5973.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

BENDINELLI, R. C.; ANDRADE, S. G.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 13-28, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4058/3088>>. Acesso em: 01 out. 2018.

BENEVIDES, M. V. M. Democracia e cidadania. In: DANIEL, C.; BENEVIDES, M.V.M.; PONTUAL, P.; BAVA, S.C.; VILLAS-BÔAS, R. V. (Orgs.). *Participação popular nos governos locais*. São Paulo: Pólis, n. 14, 1994, p.11-20.

BENEVIDES, M. V. M. *Lua Nova* [online]: Revista de cultura e política. São Paulo: CEDEC, n. 38, p. 223-237, dez. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451996000200011>. Acesso em: 02 out. 2018.

BONFANTE, P. S. *Conselhos de direitos e a atuação das pessoas com deficiência no contexto da democracia participativa: experiências do município de Criciúma*. 2017. 230 f. Dissertação (Mestrado)- Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/5296/1/PATR%c3%8dCIA%20DOS%20SANTOS%20BONFANTE.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2018.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE, 2002. Disponível em: <<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2018.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Rio de Janeiro: UFRJ – LAPEADE, 2012. Disponível em:

<<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2018.

BORDENAVE, J. E. D. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. *Lei n. 7.398, de 04 de novembro de 1985*. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1985. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm>. Acesso em: 02 out. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <<http://www.senado.leg.br/atividade/const/constituicao-federal.asp>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Câmara dos Deputados, Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017, 115p. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.

BRASIL. *Lei n. 9.394 de 23 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Poder Legislativo, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais e ética*. Brasília: MEC/SEF, v. 8, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2018.

BRASIL. *Decreto n. 5.296 de 02 de Dezembro de 2004*. Regulamenta a Lei n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, Brasília, 2004a. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

BRASIL. *Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor*. Brasília: MEC, v. 5, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.

BRASIL. Ministério da educação. *Programa educação inclusiva para a diversidade: fundamentação filosófica*. Brasília, v.1, 2004c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n.01, de 15 de maio de 2006a*. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1669>. Acesso em: 01 out. 2018.

BRASIL. *Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 01 out. 2018.

BRASIL. *Resolução n. 04, de 2 de outubro de 2009*. Institui as Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: CNE/ CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.

BRASIL. *Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília: Diário Oficial da União.

28 dez. 2012. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 01 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012a. Disponível em:

<<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 2014.86p. (Série Legislações: n.125). <Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>> Acesso em: 02 dez. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Diário Oficial da União, Brasília: Diário Oficial da União, 2015a. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-atualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2018.

BRASIL. *Projeto de Lei do Senado n. 228, de 2015*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para, quando necessário, assegurar ao educando com deficiência a assistência de cuidador nas escolas, 2015b.

Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120763?o=d>>. Acesso em: 04 Out. 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular - 2ª versão*. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2018.

BRASIL. *Competências para a vida: trilhando caminhos para a cidadania*. Ação educativa, Brasília: UNICEF, jul. 2012. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/pt/br_competencias_para_a_vida.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

BRASIL. *Guia participação cidadã dos adolescentes*. UNICEF, dez. 2013, p. 44. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/guia_adolescentes_pcu_ed1316rev2.pdf>. Acesso em: 29 set. 2018.

BRASIL. *Projeto de Lei do Senado n. 80 de 2014*. Propõe alterar a Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985, para fomentar a criação de entidades representativas dos estudantes, 2014. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/116419>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL. *Lei n. 13.415 de 2017*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BULHÕES, L. F.; ASSIS, S. M. P.; VALENTE NETO, A. B.; MARTINEZ, C. T.; ASBAHR, F. S. F. Formação de grêmios estudantis em escolas municipais: desafios e possibilidades. *Revista Ciência em Extensão*. São Paulo: UNESP, v.14, n.2, p. 97-113, abr/jun., 2018. Disponível em: <http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1701>. Acesso em: 29 set. 2018.

CADERNO GRÊMIO EM FORMA. *Instituto Sou da Paz*, 2ª ed., 2005a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1095.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F. O direito de aprender de todos e de cada um. In: MORAES, M.S.S; MARANHE, E.A. (Org.). *Introdução conceitual para educação na diversidade e cidadania*. Bauru: UNESP - SECAD - UAB, v. 2, 2009, p. 65-99.

CAPELLINI, V. L. M. F; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F. O paradoxo da convivência no contexto escolar: há possibilidade de a educação não ser inclusiva? In: RONDINI, C. A. (Org.). *Modernidade e sintomas contemporâneos na educação Unesp*. São Paulo: UNESP – NEAD - Cultura Acadêmica, 2017, p.134-142.

CARLOS, A. G. *Grêmios estudantil e participação do estudante*. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado). Pós-graduação em educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em:

<<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10553/1/Dissertacao%20APARECIDA%20DA%20GRACA%20CARLOS.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

CARNEIRO, R. U. C. Identidades e Representações na Escola Inclusiva. In: MONTEIRO, S. A. I.; RIBEIRO, R.; LEMES, S.S.; MUZZETI, L.R. (Org.). *Educações na Contemporaneidade: Reflexão e Pesquisa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 1-50.

CARNEIRO, R. U. C.; CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M. Projeto pedagógico na perspectiva da educação inclusiva. In: CAPELLINI, V.L. M. F.; RODRIGUES, O.M.P.R (Orgs.). *Cultura inclusiva Bauru*. Bauru: UNESP/FC, v.3, 2012.

CARVALHO, R. E. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CINCO, R. *Grêmios livres*. Rio de Janeiro: Câmara Municipal da Cinelândia, 2014. Disponível em: <<https://www.pdf-archive.com/2014/03/27/cartilhafinal-web/cartilhafinal-web.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2018.

CINCO, R. *Grêmios estudantis*. Câmara Municipal da Cinelândia, 2018. Rio de Janeiro: Câmara Municipal, Gabinete 503. Disponível em: <http://renatocinco.com/teste/?p=8147>. Acesso em: 05 ago. 2018.

DALBERIO, M. C. B. Gestão democrática e participação na escola pública popular. *Revista Iberoamericana de Educación*. v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2420Borges.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2018.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. Gestão democrática na escola pública: uma experiência educacional do MST. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, v. 23, p. 55-80, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872010000100004 >. Acesso em: 02 out. 2018.

DAL RI, N. M. *Papel do grêmio estudantil e gestão democrática na escola pública*. Pró Reitoria de Graduação - Núcleo de Ensino da UNESP. São Paulo: E-livros Prograd, 2011. p.709-732.

DAL RI, N. M. Organização escolar, gestão democrática e participação dos alunos. In: PINHO, S. Z.; OLIVEIRA, J. B. B. (Orgs.). *Políticas públicas e organização escolar: núcleos de ensino da UNESP*. v. 6, São Paulo: Cultura Acadêmica, E-Livros Prograd, 2012, p. 29-52.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, Faculdade de Educação, Pelotas, n. 45, p. 57 – 67, mai/ago 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>>. Acesso em: 04 dez. 2018.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na escola: possibilidades para o ensino do aluno com deficiência. In: ZABOROSKI, A.P.; OLIVEIRA, J.P. (Orgs.). *Atuação da fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas*. Rio de Janeiro: Wak, 2013, p.71- 90.

DELIBERATO, D. Questões a respeito da comunicação do aluno com deficiência. In: DELIBERATO, D; MANZINI, E.J. (Orgs.). *Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade*. São Carlos: M & M, 2015, p. 11-22.

DUTRA, C. P. Inclusão. *Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 1-61, jan./jun, 2008.

FERNANDEZ-ANDRÉZ, M. I.; PASTOR-CEREZUELA, G.; SANZ-CERVERA, P.; TÁRRAGA-MÍNGUEZ, R. A comparative study of sensory processing in children with and without autism spectrum disorder in the home and classroom environments. *Research in developmental Disabilities*, v. 38, p. 202-212, 2015. Disponível em:

<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25575284>>. Acesso em: 04 dez.2018.

FONSECA, K. A. *Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores*. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências de Bauru, 2011. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/97506> >. Acesso em: 02 out. 2018.

GRÊMIO EM FORMA. *Projeto Grêmio em forma*, Instituto Sou da Paz, 2005b. Disponível em: <http://www.soudapaz.org/upload/pdf/guia_gremioemforma.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

GRÊMIO ESTUDANTIL. *É hora de participar*. Instituto Sou da Paz, 2008. Disponível em: <http://www.soudapaz.org/upload/pdf/cartilha_gr_mio_04_2008.pdf>. Acesso em: 29 set. 2018.

GRÊMIO ESTUDANTIL: *Direito de todos os estudantes*. União dos jovens estudantes do Brasil-UJE, 2015. Disponível em: http://www.uje.com.br/gremio/cartilha_2015/cartilha-como-montar-um-gremio-estudantil.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. *Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2012.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J.C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2014.

LIMA, F. C. D. A.; DAL RI, N. M. *Gestão democrática: grêmio estudantil, participação e juventude na escola pública do município de Marília*. In: *Anais... Jornada do Núcleo de*

Ensino de Marília - Ensino e aprendizagem como processos humanizadores - proposta da teoria histórico-cultural para a educação básica. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2010, p. 1-15.

LOBO, L. F. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2008.

LUCK, H. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARTÍNEZ, Y. M; PORTER, G. L. Planning for all students: promoting inclusive instruction. *International Journal of Inclusive Education* [online], v. 22, nov. 2018. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2018.1544301>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

MENDES, E.G. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11 n. 33, p. 387-406, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2018.

MENDES, E.G; CIA, F. ONEESP – Um observatório nacional para a comunidade da educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). *A pesquisa sobre Inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*. Marília: ABPEE, 2012, p. 363-383.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho)

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v.15, n.57, p.511-524, out./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a04v5715.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2018.

OLIVEIRA, A. A. S.; PAPIM, A. A. P.; PAIXÃO, K.M. G. Educação Especial e Inclusiva: perspectivas e problematizações. In: OLIVEIRA, A. A. S.; PAPIM; A. A. P.; PAIXÃO, K. M.

G. (Orgs.). *Educação Especial e Inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde*. Curitiba: CRV, 2018, p.13-32.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008, p. 15-32.

OMOTE, S. Inclusão escolar e social: a ética entre o estigma e a inclusão. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L.; PIRES, J. (Orgs.). *Inclusão escolar e social: novos contextos, novos aportes*. Natal: EDUFRN, 2012, p. 39-54.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Washington, EEUU, 13 de dezembro de 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 jan. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Declaração mundial sobre educação para todos* (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, mar.1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais>. Acesso em: 01 out. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Coordenadoria nacional para integração da pessoa com deficiência, jun.1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2018.

PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação. *Manual Grêmio Estudantil*. SEE, 2012. Disponível em: <http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gremio_estudantil/manualgremioportal.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

PARO, V. H. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. *Educar em Revista*. Curitiba: UFPR, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011.

PINTO, Z. A. *Trim: A hora do grêmio é essa!* União Brasileira dos Secundaristas - UBES, nov. 2014. Disponível em:

<https://issuu.com/contraregras/docs/cartilha_capa___miolo_45jj>. Acesso em: 01 out. 2018.

PISTRAK, M. M. *A Escola Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POERNER, A. J. *O poder jovem*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1979.

PRADO FILHO, K.; LOBO, L. F.; LEMOS, F. C. S. A história do presente em Foucault e as lutas atuais. *Fractal Revista Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 29-42, 2014.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922014000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 out. 2018.

PRIETO, R. G. Perspectivas para a construção de uma escola inclusiva no Brasil. In:

PALHARES, M.S.; MARINS, S. C.F. (Orgs.). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EDUFSCAR, 2002, p. 45-60.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

PRIETO, R. G.; ANDRADE, S. G.; SOUZA M. M. *Inclusão escolar e novas exigências nos campos político, da gestão e pedagógico: focalizando práticas de professores de educação especial*. São Paulo: FAPESP, 2013 (Relatório de Pesquisa).

PUIG, J. M.; MARTÍN, X.; ESCARDIBUL, S.; NOVELLA, A. M. *Democracia e participação escolar: propostas de atividades*. São Paulo: Moderna, 2000.

PUJOLÀS, P. *Aprender juntos alumnos diferentes*. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Eumo-Octaedro, Facultad de Educación.- Laboratorio de Psicopedagogía, fev. 2004.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. N. *Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade*. Unesp/Redefor II - curso de Especialização em Educação Especial. p. 1-17, mar. 2014. Disponível em:
<https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155246?locale=pt_BR>. Acesso em: 01 out. 2018.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. *Metodologia de Pesquisa*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Gremistas desenvolvem o protagonismo juvenil no ambiente escolar*, 2017. <Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/gremio-estudantil>> Acesso em: 02 out. 2018.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – parte 1. *Revista Nacional de Reabilitação*, v.10, n. 57, p. 8-16, jul./ago. 2007.

SELAU, B.; DAMIANI, M. F. Quando não se falava em inclusão: a história de vida do primeiro advogado cego formado no Brasil. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v.27, n. 49, p. 417-430, mai/ago. 2014. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/html/3131/313131528011/>>. Acesso em: 02 out. 2018.

SILVA, T. R. *Grêmios estudantis: A participação do aluno na Gestão Democrática*. Secretaria da educação do Paraná, 2013. Disponível em:
<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/>>. Acesso em: 02 out. 2018.

SIQUEIRA, I. As primeiras ações e organizações voltadas para as pessoas com deficiência. In: LANNA JÚNIOR, M. C. M. *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010, p. 21-30.

SUPLINO, M. A inclusão de pessoas com autismo em escola regular: desafios e possibilidades. In: NUNES, L.; WALTER, C. (Orgs.). *Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla*. Marília: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2013, p. 161-170.

TEZANI, T. C. R. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? *Revista online de política e gestão educacional*, Araraquara, n. 6, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/issue/view/576/showToc>>. Acesso em: 02 out. 2018.

VALENTE, A. B. F.; MARTINEZ, C. T.; HARMS, C.; ASBAHR, F. S. F.; BULHÕES, L. F. *Formação de grêmios estudantis em escolas públicas municipais de Bauru*. Congresso de Extensão Universitária da UNESP, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/142116/ISSN2176-9761-2015-01-07-valente-neto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02 out. 2018.

VYGOTSKI, L. S. *Obras completas*. Tomo V. Fundamentos de defectologia. Trad. de Maria Del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

ZONTA, C.; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. F. S.; MEIRA, M. E. M.; SANTOS, S. M. P. Gestão democrática e instrumentos de representação: conselhos escolares e grêmios estudantis. In: MESQUITA, A.M; FANTIN, F.C.B; ASBHAR, F. F. S. (Orgs.). *Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru*. Prefeitura Municipal de Bauru, 2016, p. 263-279. Disponível em: <http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018

WERLE, F. O. C. *Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Solicitamos o **consentimento** do Sr (a), _____ da Escola Municipal de Ensino Fundamental _____ deSP para a participação na pesquisa "**PARTICIPAÇÃO DO ALUNO PAEE NO GRÊMIO ESTUDANTIL: uma proposta de formação na escola**", em nível de Mestrado. A pesquisa será desenvolvida por revisão bibliográfica, análise de documentos escolares, entrevistas e intervenção. O objetivo será o de promover situações de ensino a fim de ampliar a autonomia e participação do aluno PAEE, que frequenta o 4º ano do ensino fundamental I, para o grêmio estudantil, na rede municipal de educação de uma cidade do interior de São Paulo.

O estudo proposto integra o Programa de Pós-Graduação em "Docência para a Educação Básica" da UNESP de Bauru-SP, sob a orientação da Profª. Drª. Vera Lucia Messias Fialho Capellini. Os dados colhidos serão eticamente tratados, seguindo as normas prescritas pelo Comitê de Ética em pesquisa envolvendo seres humanos, sendo vinculada ao Projeto "Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos público - alvo da educação especial em escolas públicas da Comarca de Bauru", aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências (FC), UNESP, campus de Bauru e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº CAAE: 57741416.7.0000.5398 cujo parecer é de nº 1.817.954 datado de 10/11/2016.

Em respeito às normas de ética (Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde), cumpre salientar que a pesquisa supracitada tem exclusivamente objetivos de natureza acadêmica e científica. Deste modo, esclarecemos que **não haverá nenhum tipo de divulgação comercial** das informações coletadas. Informamos também que nenhuma das ações propostas envolverá risco de dano físico ou moral aos envolvidos na pesquisa.

Agradecemos a participação na referida pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente,

Profª Drª Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Pesquisadora responsável

Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01

Bairro Vargem Limpa – Bauru, SP – CEP 17033-360

17033-360

vlmfcapellini@gmail.com

Tel: (14)99775-4269

Cássia Aparecida Magna Oliveira

Pesquisadora discente

Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01

Bairro Vargem Limpa – Bauru, SP – CEP

cassiamagoliveira@gmail.com

Tel: (14) 98138-6301

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (AUTORIZAÇÃO)

Eu, _____, RG _____, residente e domiciliada à Av./Rua _____, Bairro _____, na cidade de Bauru UF/SP CEP _____, e-mail _____, telefone (14) _____, declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa "**PARTICIPAÇÃO DO ALUNO PAEE NO GRÊMIO ESTUDANTIL: uma proposta de formação na escola**" de responsabilidade da Profª Drª Vera Lucia Messias Fialho Capellini e da discente Cássia Aparecida Magna Oliveira, **manifestando o meu consentimento** para a realização dessa pesquisa, no âmbito da Secretaria Municipal da Educação – Bauru-SP, com a publicação do material coletado e produzido por meio desta, na forma de Dissertação de Mestrado Profissional.

Bauru,de..... de.....

Nome: _____

APÊNDICE B

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: " PARTICIPAÇÃO DO ALUNO PAEE NO GRÊMIO ESTUDANTIL: uma proposta de formação na escola "	
Orientadora: Prof. ^ª . Dr. ^ª . Vera Lucia Messias Fialho Capellini	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14)99775-4269	Endereço Eletrônico: vlmfcapellini@gmail.com
Aluna responsável: Cássia Aparecida magna Oliveira	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 98138-6301	E-mail: cassiamagoliveira@gmail.com
<p>Justificativa: Na representatividade escolar, precisam ser contemplados também aqueles alunos caracterizados como público-alvo da educação especial - PAEE (2008), que apresentam deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas habilidades/Superdotação, para que possam participar no grêmio escolar, contribuindo para a organização de uma escola para todos e ainda mais acessível às suas necessidades educacionais especiais, seja nas dimensões arquitetônica, administrativas e pedagógicas.</p>	
<p>Objetivo: Promover situações de ensino a fim de ampliar a autonomia e participação do aluno PAEE, que frequenta o 4º ano do ensino fundamental I, para o grêmio estudantil, na rede municipal de educação de uma cidade do interior de São Paulo.</p>	
<p>Metodologia: O caminho a ser percorrido será a aplicação de oficinas em sala de aula com toda a sala de um 4º ano e intervenção junto ao aluno público - alvo da educação especial (PAEE), com atividades planejadas para participação no grêmio estudantil.</p>	
<p>Outras informações: -As identificações dos alunos serão mantidas em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos nesta pesquisa. -</p>	

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do responsável:
RG:
Declaro ter sido informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada " PARTICIPAÇÃO DO ALUNO PAEE NO GRÊMIO ESTUDANTIL: uma proposta de formação na escola ", bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a privacidade será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento

que possa, de qualquer forma, identificar serão mantidos em sigilo.

Estou ciente de que posso recusar a participação e retirar meu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem precisar justificar.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Estou ciente de que não será identificado(a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho.

Declaro que concordo com a participação como voluntário(a), da pesquisa acima descrita.

Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru,/...../.....

Assinatura

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO AOS DIRETORES
MAPEAMENTO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS INCLUSIVOS (2013 - 2017)

1-Desde quando você trabalha nesta unidade escolar?

2-Entre 2013 e 2017, foi trabalhado o grêmio estudantil na escola?

SIM

NÃO

3-Dentre os alunos participantes do grêmio, teve aluno (os) público-alvo da educação especial (PAEE) ?

SIM

NÃO

-Se sim, identifique, marcando quantas forem necessárias:

aluno (s) com deficiência aluno (s) com TGD

aluno (s) com Altas Habilidades/Superdotação

4-Como foi a iniciativa para a participação dos alunos PAEE no grêmio?

Os alunos PAEE manifestaram vontade própria de participar.

Foram indicados por outras pessoas da escola.

5-Como foi a efetivação dos alunos PAEE, no grêmio?

Por votação dos demais alunos da escola, no processo de eleição do grêmio.

Foram indicados por outras pessoas da escola.

Faça comentários, se necessário.....

.....

.....

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO AOS TUTORES
MAPEAMENTO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS INCLUSIVOS (2013 - 2017)

1-Desde quando você trabalha nesta unidade escolar?

2-Entre 2013 e 2017, foi trabalhado o grêmio estudantil na escola?

- () SIM
() NÃO

3-Dentre os alunos participantes do grêmio, teve aluno (os) público-alvo da educação especial (PAEE) ?

- () SIM () NÃO

-Se sim, identifique, marcando quantas forem necessárias:

- () aluno (s) com deficiência () aluno (s) com TEA
() aluno (s) com Altas Habilidades/Superdotação

4-Como foi a iniciativa para a participação dos alunos PAEE no grêmio?

- () Os alunos PAEE manifestaram vontade própria de participar.
() Foram indicados por outras pessoas da escola.

5-Como foi a efetivação dos alunos PAEE, no grêmio?

- () Por votação dos demais alunos da escola, no processo de eleição do grêmio.
() Foram indicados por outras pessoas da escola.

Faça comentários, se necessário.....

.....

6- Como foi a permanência do(s) aluno(s) PAEE no grêmio?

- () Ficaram pouco tempo
() Ficaram até o final da vigência

Faça comentários, se necessário.....

.....

7- Como foi a participação do aluno PAEE no grêmio?

- () Participavam por vontade própria.
() Participavam somente se solicitados.

Faça comentários, se necessário.....

.....

.....

APÊNDICE E

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES AEE
MAPEAMENTO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS INCLUSIVOS (2013 - 2017)

1-Desde quando você trabalha nesta unidade escolar?

2-Entre 2013 e 2017, foi trabalhado o grêmio estudantil na escola?

- SIM
 NÃO

3-Dentre os alunos participantes do grêmio, teve aluno (os) público-alvo da educação especial (PAEE)?

- SIM NÃO

-Se sim, identifique, marcando quantas forem necessárias:

- aluno (s) com deficiência aluno (s) com TEA
 aluno (s) com Altas Habilidades/Superdotação

4-Como foi a iniciativa para a participação dos alunos PAEE no grêmio?

- Os alunos PAEE manifestaram vontade própria de participar.
 Foram indicados por outras pessoas da escola.

5-Como foi a efetivação dos alunos PAEE, no grêmio?

- Por votação dos demais alunos da escola, no processo de eleição do grêmio.
 Foram indicados por outras pessoas da escola.

Faça comentários, se necessário.....

.....

6- Como foi a permanência do(s) aluno(s) PAEE no grêmio?

- Ficaram pouco tempo.
 Ficaram até o final da vigência.

Faça comentários, se necessário.....

.....

7) Como foi a sua participação, enquanto apoio especializado?

- Participou do planejamento com o tutor.
 Participou com planejamento somente com o aluno.
 Não participou.

Faça comentários, se necessário.....

.....

APÊNDICE F

QUESTIONÁRIO AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA SOBRE A FORMAÇÃO E ATIVIDADES NO GRÊMIO.

1)-VOCÊ PARTICIPOU DAS ATIVIDADES NA SUA SALA DE AULA COM OS COLEGAS?

()SIM ()NÃO

2)-VOCÊ GOSTOU DE FAZER AS ATIVIDADES?

()SIM

QUAIS ATIVIDADES QUE GOSTOU?.....

.....

()NÃO

QUAIS ATIVIDADES QUE NÃO GOSTOU?.....

.....

3) NO GRUPO DO GRÊMIO, QUANDO TEM ATIVIDADES PARA FAZER, OS COLEGAS CHAMAM VOCÊ PARA PARTICIPAR?

.....

.....

4)- E VOCÊ CHAMA SEUS COLEGAS PARA PARTICIPAR NAS ATIVIDADES ?

.....

.....

5)- VOCÊ SABE PARA QUE A GENTE DÁ OPINIÕES?

.....

.....

6)- DURANTE AS ATIVIDADES NO GRUPO DO GRÊMIO VOCÊ DÁ OPINIÕES?

()SIM

()NÃO