

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Educação  
Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica  
Área de Concentração: Educação Inclusiva

**Registro Descritivo de Aprendizagem: uma análise da compreensão  
das professoras de uma escola da Rede Municipal de Belo  
Horizonte**

Camila Roberta de Oliveira

Belo Horizonte, 2019

Camila Roberta de Oliveira

**Registros Descritivos de Aprendizagem: uma análise da  
compreensão das professoras de uma escola da Rede Municipal de  
Belo Horizonte**

Trabalho final de conclusão de curso, apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, como requisito parcial para a obtenção de especialista em Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Terezinha Cristina da Costa Rocha

Belo Horizonte, 2019

O48r

Oliveira, Camila Roberta de, 1987-

Registros descritivos de aprendizagem: [manuscrito]: uma análise da compreensão das professoras de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte / Camila Roberta de Oliveira. - Belo Horizonte, 2019.

64 f., il.

Monografia - (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Terezinha Cristina da Costa Rocha

1. Educação. 2. Educação especial. 3. Educação - Métodos de ensino. 4. Testes e medidas educacionais.

I. Título. II. Rocha, Terezinha Cristina da Costa. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

**Catálogo na Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG**

Catálogo na Fonte\*: Biblioteca da FaE/UFMG Bibliotecária † : Moema Brandão da Silva  
CRB/6- 1581 (Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Curso de Especialização em Formação de Educadores para  
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEPTINGENTÉSIMO OCTOGÉSIMO SEGUNDO TRABALHO FINAL DO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS,  
ACESSIBILIDADE. PRÁTICA EDUCATIVA

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título **"Registros Descritivos de Aprendizagem: uma análise da compreensão das professoras de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte"**, do(a) aluno(a) **Camila Roberta de Oliveira**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Terezinha Cristina da Costa Rocha (orientador) e Adriana Araújo Pereira Borges. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho aprovado, atribuindo-lhe a nota 92, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Camila Roberta de Oliveira  
Camila Roberta de Oliveira

Registro na UFMG: 2018748585

Terezinha Cristina da Costa Rocha  
Terezinha Cristina da Costa Rocha  
Professor(a) Orientador(a)

Adriana Araújo Pereira Borges  
Adriana Araújo Pereira Borges  
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Luciana Gomes da Luz Silva  
Luciana Gomes da Luz Silva  
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização  
Em Formação de Educadores para Educação Básica

## **LISTA DE FIGURAS**

QUADRO 1 - Levantamento das nomenclaturas utilizadas para os instrumentos de avaliação de estudantes com deficiência no Brasil

22

QUADRO 2 - Quadro de estudantes das EMEF's – Regional Leste

35

QUADRO 3 - Quadro de estudantes das EMEI's – Regional Leste

36

QUADRO 4 - Quadro de estudantes das EMEI's – Regional Leste

36

QUADRO 5 – Atendimento Educacional Especializado (AEE)

38

QUADRO 6 - Síntese dos resultados do estudo

56

GRÁFICO 1 – Graduação das professoras participantes do estudo

40

GRÁFICO 2: Cursos de especialização das professoras participantes

41

GRÁFICO 3 - Redes de ensino

41

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 - Experiências com estudantes com deficiência

42

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE – Auxiliar de Apoio ao Educando  
AED – Atendimento Educacional Domiciliar  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
AEH – Atendimento Educacional Hospitalar  
BV – Baixa Visão  
BH – Belo Horizonte  
CEE - Conselho de Estadual de Educação  
CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência  
CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência  
DEID – Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade  
DF - Deficiência Física  
DI – Deficiência Intelectual  
DIRE/L – Diretoria Regional Leste  
DOM – Diário Oficial do Município  
EIE – Equipe de Inclusão Escolar  
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil  
FAE - Faculdade de Educação  
GEMOE - Gerência de Monitoramento da Organização Escolar  
LASEB - Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica  
LBI – Lei Brasileira de Inclusão  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
MEC – Ministério da Educação  
PBH – Prefeitura de Belo Horizonte  
PC – Paralisia Cerebral  
PDI – Plano de Desenvolvimento Individualizado  
PEI – Programa Escola Integrada  
RME/BH - Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte  
SD - Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação  
SGE – Sistema de Gestão Acadêmica  
SMED – Secretaria Municipal de Educação  
TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade  
TEA – Transtorno Espectro Autista

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

## RESUMO

Este trabalho tem como foco analisar a compreensão das professoras da Rede Municipal de Belo Horizonte sobre um instrumento de acompanhamento e avaliação proposto pelo município para o uso com estudantes público-alvo da Educação Especial. Esse documento, chamado de Registro Descritivo de Aprendizagem, foi analisado no trabalho, principalmente, no que diz respeito ao seu uso, preenchimento dos seus campos, funções e contribuições para os processos de avaliação do ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência. O estudo foi realizado em uma escola municipal de ensino fundamental da Regional Leste de Belo Horizonte no ano de 2019 e teve um total de 17 professoras participando do processo. Em relação à metodologia do trabalho, foi utilizada a abordagem qualitativa, com a realização de observação participante e com o apoio de instrumentos como: entrevista semiestruturada, questionário e o registro de observações livres a partir do diálogo de uma Roda de Conversa com as professoras participantes. Os resultados do estudo indicaram que as professoras ainda têm dúvidas quanto à avaliação dos estudantes com deficiência, mesmo com o suporte do instrumento. Isso ficou evidenciado pelas dúvidas apresentadas e, também, pelo próprio desconhecimento do instrumento e das possibilidades de sua utilização. Outro dado apresentado nos resultados do estudo foi certa fragilidade no que diz respeito à formação das professoras para os trabalhos com estudantes público da educação especial.

**Palavras chave:** instrumento de avaliação; deficiência; inclusão escolar.



## Sumário

1. INTRODUÇÃO	12
2. A CONSTRUÇÃO DO TEMA DE PESQUISA	15
3. OBJETIVOS	18
3.1 Objetivo geral	18
3.2 Objetivos específicos	18
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
4.1 A avaliação e os instrumentos de acompanhamento dos processos de ensino-aprendizado dos estudantes com deficiência	19
4.2 Direito a educação, a inclusão e as políticas públicas	25
5. METODOLOGIA	30
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	34
6.1 As características da Regional na qual o estudo foi realizado	34
6.2 O perfil dos participantes do estudo	39
6.3 Roda de Conversa	43
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	60
Apêndice A: Plano de Ação	62
Anexo 1: Registro Descritivo de Aprendizagem do município de Belo Horizonte	64
1. INTRODUÇÃO	

Este trabalho tem como objetivo analisar como as professoras compreendem o documento da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) nomeado de Registro Descritivo de Aprendizagem, que é um instrumento de acompanhamento e suporte para a avaliação dos estudantes com deficiência, instituído por meio da Portaria nº 317/2014 da Secretaria Municipal de Educação (SMED).

A avaliação escolar é um importante componente do processo de formação do educando, pois permite ao professor se orientar em relação a sua prática e conhecer o desempenho dos estudantes no que diz respeito às suas capacidades e habilidades. Quando se trata de um estudante com deficiência a avaliação apresenta-se como um desafio para grande parte dos professores e gestores da escola. Nesse

sentido, algumas questões surgiram: qual é a compreensão das professoras sobre esse instrumento? Qual é o papel que ele tem assumido no acompanhamento do desenvolvimento e avaliação dos alunos?

O conceito de *compreensão* de acordo com o Dicionário Aurélio (2019),

Ação, efeito ou possibilidade de compreender: compreensão de um texto.  
Faculdade de compreender; inteligência: ter a compreensão lenta.  
Condição, característica ou predisposição para aceitar e respeitar opiniões ou comportamentos alheios.  
Expressão de benevolência, indulgência: flata de compreensão.

Além das definições citadas acima, é descrito também como, uma “capacidade de entender o significado de algo” (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2019). Neste trabalho, a compreensão das professoras está sendo entendida pelo processo de instrumentalização e manejo na utilização do documento, com a finalidade para a qual ele é proposto, ou seja, para os processos de acompanhamento e avaliação dos alunos com deficiência.

Para tratar essa noção do que as professoras estavam compreendendo, em relação ao assunto abordado na Roda de Conversa e sobre o documento Registro Descritivo de Aprendizagem, foi utilizada a perspectiva de Bakhtin (1981), que traz o conceito de *compreensão responsiva ativa*, na aprendizagem e na vida social, analisado a partir das interações e do diálogo. Para Bakhtin (1981), a compreensão pode ser percebida a partir do engajamento da pessoa no que está sendo proposto, ou seja, a compreensão responsiva ativa significa que sempre há uma tomada de decisão ativa, mesmo que a resposta não esteja explícita, seja ela inadequada ou qualquer outro tipo de atitude ou ação, independentemente de se tratar de algo específico ou estudado, de algo abordado pelo professor, por uma metodologia ou um livro, ou por qualquer instrumento que regule as práticas escolares.

Ainda segundo o autor, no que diz respeito à visão de compreensão responsiva ativa, quando a pessoa se engaja:

Contém o esboço de uma resposta e que é capaz de apreender o tema, determinado não apenas pelas formas linguísticas, mas também pelos elementos extraverbais da situação. A compreensão implica, assim, a procura de uma contra palavra ao locutor como numa réplica de um diálogo. (BAKHTIN/V OLOCHINOV, 1981, p. 131).

Levando-se em consideração o conceito de compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 1981), as análises do trabalho foram feitas a partir do contexto de

participação ou não dos envolvidos, a fim de contribuir para a análise de como as professoras compreendem o documento denominado Registro Descritivo de Aprendizagem, no que diz respeito às suas contribuições nos processos de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência.

Para realização do estudo, a metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, com a realização de observação participante e com o apoio de instrumentos como: entrevista semiestruturada, questionário e o registro de observações livres a partir do diálogo realizado em uma roda de conversa com as professoras.

O estudo foi realizado numa escola municipal de ensino fundamental da Regional Leste de Belo Horizonte no ano de 2019 e teve um total de 17 professoras participando do processo. Para iniciar os encontros, em que foram feitas as observações, foi proposta uma roda de conversa para que as participantes pudessem compreender melhor sobre a organização do trabalho e respectivas funções em relação à Equipe de Inclusão Escolar (EIE) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Foi apresentado, também o documento de Registro Descritivo de Aprendizagem e a portaria do município de Belo Horizonte que dispõem sobre a organização dos registros de avaliação para o ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH).

No segundo encontro, foi possível abordar com detalhes 'campo por campo' do documento Registro Descritivo de Aprendizagem levando-se em consideração que são muitas as dúvidas quanto ao conteúdo a ser preenchido. Concomitante aos encontros com o grupo de professores, foi possível realizar entrevista com uma pessoa da Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico Racial (DEID), da SMED, para compreender melhor sobre o processo de avaliação do estudante com deficiência na rede regular de ensino público de Belo Horizonte.

Os referenciais teóricos do trabalho incluíram temas como: o processo de análise de instrumentos de avaliação de estudantes com deficiência (ROCHA; PACHECO, 2018; BORGES; NOGUEIRA, 2018); as discussões das políticas nacionais e municipais sobre a promoção da acessibilidade (BORGES; NOGUEIRA, 2018); a caracterização e especificidades em relação às pessoas com deficiência (SASSAKI, 2010); e a abordagem metodológica sobre a realização de pesquisas qualitativas (BUFORD; JUNKER, 1971; MINAYO, 2002; ZABALA, 1998; BARDIN, 2009).

Este trabalho está dividido em sete seções. A introdução, em que é apresentado brevemente o trabalho que foi desenvolvido. A segunda seção discorre sobre como foi o processo de construção do tema da respectiva pesquisa. Na terceira seção foram apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos. Na quarta seção é apresentada a fundamentação teórica. Na quinta seção, a metodologia. Na sexta seção foram exibidos os resultados e discussão. E na última seção, as considerações finais.

## 2. A CONSTRUÇÃO DO TEMA DE PESQUISA

Nesta seção apresento alguns caminhos que foram percorridos para a construção deste estudo, que parte de experiências pessoais<sup>1</sup>.

Em 2013, formei como pedagoga em uma faculdade privada. Desde então, comecei a atuar como professora na rede parceira da PBH, mais especificamente, em uma creche. Concomitante a essa formação conclui, também, o curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), nível médio, com possibilidade de atuação profissional como intérprete de Libras.

No primeiro semestre de 2014, além de iniciar uma pós-graduação em LIBRAS, comecei a trabalhar como Intérprete de Libras em um turno e como professora regente concursada em outro, ambos na rede municipal de Belo Horizonte.

Em maio de 2018, fui informada que na Regional Leste, na Equipe de Inclusão Escolar (EIE), estariam precisando de pessoas para compor o quadro de funcionários. Sendo assim, após passar pelo processo de seleção, fui convidada a participar da equipe. Apesar de já trabalhar na rede há algum tempo, meu conhecimento sobre as funções e competências atribuídas ao cargo era reduzido.

Aos poucos, a partir das orientações recebidas da Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico Racial (DEID), diretoria imediata e colegas de trabalho da própria Diretoria Regional Leste (DIRE/L), fui compreendendo mais sobre os processos pedagógicos e burocráticos que acometem o estudante com deficiência.

A construção do tema desta pesquisa teve início no segundo semestre de 2018, a partir da visita da EIE numa escola municipal de ensino fundamental da Regional Leste de Belo Horizonte para atendimento às demandas relativas à inclusão escolar dos estudantes com deficiência. Nesse encontro, pude perceber que as professoras tinham dúvidas sobre a avaliação e os usos do documento de registro.

Nesses 4 anos de trabalho percebi que as escolas apresentam inúmeras demandas, e dentre elas existem atribuições que são da EIE que faço parte, na Diretoria Regional de Educação Leste (DIRE-L). Atualmente, a DIRE-L é composta por:

---

<sup>1</sup> As experiências pessoais serão apresentadas na 1ª pessoa, para evidenciar a perspectiva assumida nesse percurso.

Equipes	Funcionários
Equipe de Apoio Pedagógico à Educação Infantil	05
Equipe de Apoio Pedagógico do Ensino Fundamental	02
Programa Escola Integrada (PEI)	01
Programa Família Escola	02
Equipe de Inclusão Escolar	02
Administrativo	03
Estagiários	
Diretora Regional	01

De acordo com o documento orientador, “Inclusão Escolar das Pessoas com Deficiência na Rede Municipal de Belo Horizonte”, de 2012, o trabalho da EIE tem como objetivo acompanhar a escolarização dos estudantes com deficiência e orientar quanto ao planejamento pedagógico de cada estudante junto aos professores, em relação aos espaços da escola, à necessidade de encaminhamento para o AEE e/ou recurso de acessibilidade e avaliação da presença de um Auxiliar de Apoio ao Educando para o estudante.

Além disso, temos as seguintes funções: realizar o levantamento de dados referente às novas matrículas para encaminhar para Secretaria Municipal de Educação (SMED) junto às demandas da escola e em articulação intersetorial com a Saúde, Assistência Social, Conselho Tutelar, família e outros setores que atuam para assegurar o direito das pessoas com deficiência; implementar a Política de Inclusão do Município de Belo Horizonte, que será explicitada ao longo desse trabalho.

Ao conversar com a Diretora de uma das escolas da Regional Leste e sugerir a aplicação da proposta de trabalho deste projeto junto ao grupo de professores, a resposta foi afirmativa. A partir da abertura do grupo de professores, foi possível conversarmos sobre os desafios da escola em busca da inclusão do estudante com deficiência e sua avaliação, especialmente, no que diz respeito ao instrumento de registro.

Em diversas redes do país (municipais e estaduais) existem outros documentos voltados para o acompanhamento e o planejamento das ações para o

público da educação especial. Alguns desses documentos serão abordados brevemente ao longo deste trabalho. No entanto, foram realizadas pesquisas nas seguintes bases de dados: Scientific Eletronic Library Online (SciELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG e no Google Acadêmico não foram encontrados trabalhos que abordam o objeto a ser explorado. Foram utilizados os seguintes descritores: “Registro Descritivo de Aprendizagem”. Dessa forma, compreender a perspectiva das professoras nos usos desse instrumento justifica-se pela ausência de pesquisas que tratem deste tema, da maneira como se pretende abordar neste trabalho.

Portanto, esta pesquisa fornecerá informações relevantes sobre o processo pedagógico da vida escolar do estudante com deficiência. Pretende-se, então, que este trabalho contribua para a promoção de uma reflexão sobre esse instrumento de avaliação de maneira localizada, em uma escola, mas talvez a discussão desse documento, preenchimento e levantamento de possíveis dúvidas poderia ser uma ação a ser adotada em todo o município de Belo Horizonte promovendo assim reflexões sobre os processos de avaliação dos estudantes com deficiência.

### 3. OBJETIVOS

#### 3.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo foi analisar como as professoras da Rede Municipal de Belo Horizonte compreendem as questões sobre o documento Registro Descritivo de Aprendizagem, principalmente, no que diz respeito ao seu uso, no preenchimento dos seus campos, nas suas funções e nas contribuições para os processos de avaliação do ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência.

#### 3.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos estão organizados da seguinte forma:

- realizar um estudo teórico sobre os instrumentos de avaliação de estudantes com deficiência;
- saber se as professoras participantes do estudo conhecem o Registro Descritivo de Aprendizagem e as funções do documento;
- interpretar a opinião das professoras sobre o formato do Registro Descritivo de Aprendizagem;
- identificar se existem dúvidas sobre o documento Registro Descritivo de Aprendizagem, e se sim quais são elas;
- entender, a partir da opinião delas, quais são as funções e contribuições desse documento para os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência;
- contribuir com discussões para que os participantes compreendam e conheçam as funções do documento Registro Descritivo de Aprendizagem.



## 4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção serão apresentados os referencias teóricos utilizados neste trabalho, partindo de discussões sobre instrumentos de acompanhamento dos processos de ensino-aprendizado dos estudantes com deficiência, até às políticas públicas relacionadas ao direito à acessibilidade e inclusão.

### 4.1 A avaliação e os instrumentos de acompanhamento dos processos de ensino-aprendizado dos estudantes com deficiência

Para situar conceitualmente os instrumentos de avaliação e acompanhamento de estudantes com deficiência, o primeiro passo tomado foi buscar por documentos e fontes que pudessem esclarecer sobre esse instrumento.

Em conversa com uma entrevistada da DEID, foi possível saber que após o início do processo mais amplo de inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino em 2010, foram iniciadas conversas com a EIE de todas as regionais de Belo Horizonte, para discutir sobre qualificação pedagógica para o trabalho com os alunos com deficiência. Nesse período, notou-se a necessidade de um registro que elencasse mais informações, necessárias para o processo escolar dos estudantes público-alvo da educação especial. Um ano depois, em 2011, após várias discussões, surgiu um modelo de registro, que é utilizado desde então. Esse documento foi oficialmente publicado pela SMED em outubro de 2014, pela Portaria de nº 317, oficializando a obrigatoriedade do preenchimento do documento Registro Descritivo de Aprendizagem.

Em 2014, a partir da Portaria nº 317 e com objetivo de dispor sobre a organização e os registros de avaliação na RME/BH, a SMED padronizou os resultados da avaliação dos estudantes nos seguintes formulários da escrituração escolar:

- I – Ficha Anual de Avaliação do Aluno;
- II – Boletim Escolar;
- III – Relatório da Situação Escolar do Aluno;
- IV – Certificado de Conclusão do Ensino Fundamental. (BELO HORIZONTE, 2015).

A obrigatoriedade dos documentos informados foi decidida independente dos estudantes terem ou não alguma deficiência, ou seja, todo e qualquer estudante

matriculado tem direito de ter arquivado em sua pasta individual todas essas informações em relação ao seu processo escolar.

O Art. 13, do mesmo documento, dispõe que: “Os resultados de avaliação de estudantes com deficiência deverão ser registrados nos formulários de escrituração escolar, acrescidos de Registro Descritivo de Aprendizagem quanto definido pela SMED.” (BELO HORIZONTE, 2015).

De acordo com estas informações, para os estudantes com deficiência, além dos documentos que todos têm direito, deverá ser acrescido o documento Registro Descritivo de Aprendizagem.

De acordo com a Portaria da SMED Nº 358/2015, toda documentação mencionada acima também deverá ser disponibilizada para registro dos estudantes do Atendimento Educacional Domiciliar (AED), independente do motivo de seu afastamento do ambiente escolar.

Conforme o Art. 4º, Portaria da SMED Nº 358/2015, que trata das atribuições e competências, no Parágrafo 2º dispõem sobre a competência da Coordenação Pedagógica: “IV – monitorar o desenvolvimento pedagógico dos estudantes do AED, trimestralmente, em conformidade com a organização escolar, por meio do Relatório Descritivo da Aprendizagem.” (BELO HORIZONTE, 2015)

Cabe, então, ao coordenador o monitoramento das atividades escolares junto aos professores da turma e ao professor do AED e, em caso de dúvidas relacionadas à acessibilidade, por exemplo, deverá acionar a EIE.

Ainda de acordo com Portaria da SMED Nº 358/201, em seu Art. 4º, Parágrafo 3º diz que compete ao professor: “V – preencher trimestralmente e de acordo com a organização escolar, o “Relatório Descritivo da Aprendizagem” (BELO HORIZONTE, 2015)

O preenchimento desse documento deverá ser feito e assinado pelo professor do AED.

Em entrevista com uma componente da DEID sobre o documento norteador deste trabalho, foi informado que junto às EIE das DIRE's já tinham a preocupação sobre a qualificação do processo escolar da criança com deficiência. Sendo assim, em 2011, a DEID e a EIE elaboraram uma forma de melhor qualificar informações sobre o público da educação especial, com objetivo de dar continuidade ao trabalho de uma maneira mais direcionada e objetiva.

Esse modelo foi utilizado e reformulado algumas vezes, sempre que julgado como necessário. Conforme explicitado anteriormente, a sua versão “final”, que é a atual, foi publicada em 2014 pela SMED, através da Portaria de nº 317/2014, que dispõem sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), para o Programa de Correção de Fluxo Escolar (Entrelaçando) e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), a partir de 2015.

O mesmo documento, de acordo com a Portaria SMED nº 358/2015, é utilizado para estudantes que apresentem atestado médico e impossibilitados de frequentar a escola, em virtude de tratamento de saúde, ou seja, destina-se aos alunos que estão sendo atendidos pelo Atendimento Educacional Domiciliar no Ensino Fundamental Regular, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

De acordo com o Caderno de Orientações sobre Processos de Avaliação no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, no capítulo 3, que trata sobre os instrumentos avaliativos, diz que “a avaliação deve ser multimodal e multidimensional realizada por diferentes instrumentos, linguagens e situações” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 17.) Ou seja, para o desenvolvimento das capacidades/habilidades de introduzir, trabalhar, retomar e consolidar é possível a avaliação das atividades, por exemplo, de leitura e interpretação de textos, discussão e debate de temas e/ou situações problemas; escutar, compreender e produzir textos orais de diferentes gêneros, em diferentes situações; pesquisas; trabalhos escritos; jogos; utilização de tecnologias de informação e comunicação, trabalhos práticos, dentre vários outros (BELO HORIZONTE, 2015, p. 17 e 18).

O fluxo para acesso ao AEE é feito pela EIE, conforme previsto na Portaria da SMED Nº 112/2009. Nesse sentido, dentre várias outras atribuições, estão a de avaliar a necessidade de encaminhamento dos alunos que demandam o serviço além da articulação do mesmo com a família.

Embora este trabalho esteja situado em relação ao Registro Descritivo de Aprendizagem, é importante situar que esses instrumentos de avaliação perpassam uma história em nível nacional a partir das políticas de Educação Inclusiva, principalmente, a partir da segunda década dos anos 2000.

**Levantamento das nomenclaturas utilizadas para os instrumentos de avaliação de estudantes com deficiência no Brasil**

Um levantamento de dados foi feito para entender as diferentes nomenclaturas de instrumentos utilizados em outras redes:

**QUADRO 01**  
**Levantamento das nomenclaturas utilizadas para os instrumentos de avaliação de estudantes com deficiência no Brasil**

Nome	Fonte	Descrição
Plano Educacional Individualizado (PEI)	Lopez (2017) Costa (2016) Coelho (2013) Pereira (2014)	Estes instrumentos servem para o acompanhamento, a avaliação, a regulação da aprendizagem e o planejamento da intervenção pedagógica visando o pleno desenvolvimento e aprendizagem do estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. (PDI - Orientações para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual do estudante).
Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)	Márcia Plast (2012)	
Plano de Ensino Individual (PEI)	Valadão (2010)	
Planejamento Educacional Individualizado (PEI)	Valadão (2010)	
Plano Pedagógico Individualizado (PPI)	Silva (2017)	

Fonte: dados da pesquisa

Estes documentos, denominado com diferentes nomenclaturas, tem como principal objetivo o acompanhamento, a avaliação, a regulação da aprendizagem e o planejamento da intervenção pedagógica visando o desenvolvimento e aprendizagem do estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. (PDI - Orientações para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual do estudante).

Sobre o PDI, foi encontrado estudos como o trabalho de Pletsch (2012) utilizando a mesma nomenclatura, mas em contexto do trabalho apenas do AEE.

Ao analisar os dados do QUADRO 1, é possível perceber que existe mais de um documento de avaliação dos estudantes com deficiência com o mesmo nome, porém suas nomenclaturas variam. No contexto da rede estadual de Minas Gerais, o documento PDI:

Embora a avaliação ocupe um papel de suma importância na elaboração do PDI, esse instrumento não se resume a isso. Por se articular intimamente com o Projeto Político Pedagógico da escola, o PDI consubstancia a sua proposta educativa, uma vez que engloba também planejamentos pedagógicos processos para sua implementação e correção de rumos (PLANO DE DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE, p. 6).

Dessa maneira, é possível tanto por parte da família do estudante quanto por parte dos professores e do próprio estudante acompanhar de maneira mais efetiva a vida escolar.

As referências no debate acerca da educação especial Pletsch e Glat (2012), realizaram trabalhos visando identificar a prática docente frente ao aluno PAEE dizendo que “a pesquisa mostrou que os professores do ensino comum não assumem, na prática, a responsabilidade didática pelos alunos com deficiências incluídos em suas turmas”.

É preciso disponibilizar conhecimentos teórico-prático e suporte aos profissionais da Educação para que possam realizar mediações pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, sobretudo daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. (GLAT; PLETSCH, 2012 , p. 203)

O incentivo a formação continuada contribui significativamente para ampliar o olhar não só sobre os instrumentos de avaliação, mas para os processos que acometem o público alvo da educação especial

O Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE) na Resolução de Nº 460, de 12 de dezembro de 2013, que consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, em seu Art. 7º, é previsto algumas competências às instituições de ensino para oferta da educação especial, dentre elas:

- I – identificar e elaborar recursos pedagógicos, produzir e organizar serviços de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos;
- II – elaborar e aplicar o PDI, visando avaliar as condições e necessidades específicas dos alunos;
- III – elaborar e executar o AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2013, p. 3)

Conforme previsto na Lei 9394/96, o Estado, na Resolução de Nº 460, de 12 de dezembro de 2013, também prevê em seu Art. 8º a prioridade de matrícula,

independentemente da condição física, sensorial, intelectual, social, entre outras, em classes de ensino regular em todos os níveis e modalidades de ensino, quando essa alternativa for a mais apropriada, respeitando a decisão da família. Em seu Parágrafo Único prevê que:

A instituição deve proceder a avaliação inicial e continuada dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades com a colaboração dos profissionais do AEE e da família, de forma a orientar a elaboração do PDI, contendo as ações a serem desenvolvidas durante todo o processo escolar. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2013, p. 3)

De acordo com a Orientação da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação (SD) Nº 01/2005, sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais decorrentes de deficiências e condutas típicas nas escolas da rede estadual:

No âmbito escolar, a avaliação integra o conjunto das ações educacionais sendo da maior importância para o planejamento pedagógico, para a definição de metodologias e estratégias de ensino e para a apreciação e análise do desempenho dos alunos. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 5)

Para tal, faz-se necessário, que a avaliação seja dinâmica, contínua e mapeadora de processos, assumindo muitas vezes a forma de relatórios circunstanciados para alcançar sua finalidade. Ainda de acordo com as orientações:

A organização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), para o aluno com deficiência e condutas típicas, pode constituir-se em instrumento importante para a escola e a família no acompanhamento da trajetória do aluno. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 5)

Ou seja, trata-se de um documento que contempla toda a trajetória escolar do estudante com deficiência, desde o início de sua vida escolar e condutas típicas, norteando-se, assim, a ação educacional, podendo ser consultado a qualquer momento, já que há um registro sistemático.

Ao levar em consideração esse documento, as escolas, a partir de um movimento democrático, tem a oportunidade de ouvir outras partes envolvidas no processo educativo desse público-alvo, mesmo apresentando insegurança para tal como podemos perceber na fala a seguir:

Muitos professores acreditam que não tem competência e que sua formação não os habilita a realizar sozinhos a avaliação desses alunos. Dessa forma, acabam por transferir, erroneamente, essa função somente para profissionais da área da saúde, que se utiliza de testes com caráter eminentemente clínico determinando, sem a efetiva participação dos profissionais da educação, os aspectos da prática pedagógica e curriculares a serem desenvolvidos com esses alunos. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 5)

A responsabilidade e a competência da avaliação são dos profissionais que atuam no ambiente escolar, o que não impede de podermos articular o trabalho em conjunto com a equipe multidisciplinar, com objetivo de alinhar o que compete cada profissional.

O processo de avaliação envolve necessariamente a política educacional vigente, os compromissos assumidos no Projeto Pedagógico da escola, a atuação do professor, sua interação com os alunos, o ambiente físico da sala de aula, os recursos instrucionais e metodológicos disponíveis, todas as relações que se desencadeiam no contexto escolar, além da família dos alunos e eles próprios como sujeitos do processo. Os resultados da avaliação expressos no PDI do aluno e no Certificado de Terminalidade Específica devem servir para orientar as famílias nos encaminhamentos futuros do aluno. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 5)

Desta maneira, as famílias em suas responsabilidades ao longo da vida com o estudante com deficiência terão mais clareza sobre os processos que acometem seu aprendizado, ao compreender e levar em consideração contextos que interferem direta ou indiretamente em seu desenvolvimento.

#### 4.2 Direito a educação, a inclusão e as políticas públicas

Antes de apresentar o panorama histórico educacional da pessoa com deficiência, faz-se necessário entender quem é esse público. Segundo a convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1988, Art. 1, Propósito, as pessoas com deficiência são “aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”.

Segundo Borges e Nogueira (2018, p. 143-144), antigamente o conceito de deficiência era restrito às pessoas com algum tipo de incapacidade física ou mental. Com o desenvolvimento da medicina e dos critérios diagnósticos sobre prejuízos ao longo da vida, o conceito de deficiência foi ampliado, abrangendo, também, entidades neológicas dos transtornos mentais e transtornos do neurodesenvolvimento. Sendo assim, a partir da LBI (2015) o conceito de deficiência se desloca para a interação entre o sujeito e o ambiente, e com isso, para efeitos da Lei, o Transtorno Espectro Autista (TEA) é considerado uma deficiência.

A mudança do conceito de deficiência relacionado a movimentos políticos considera que a partir da ampliação desse conceito, altera-se a visão de deficiência centrada no sujeito para uma visão que relaciona a deficiência ao contexto.

No Brasil, após um longo período de inserção e permanência dos estudantes com deficiência em Escola Especial, familiares e apoiadores da causa, a partir de políticas internacionais, realizaram movimentos em prol de Políticas Públicas Educacionais para a inclusão desse público-alvo, da educação especial, em escolas inclusivas e não mais somente em escolas ditas “comuns” (ROCHA; PACHECO, 2018).

Segundo Rocha e Pacheco (2018), no final da década de 1990 e início dos anos 2000, tornou-se crescente no país o movimento em defesa de que todas as escolas se tornassem inclusivas, já que antes eram chamadas de ‘escolas comuns’. Os estudantes passaram a ter o direito de se matricular, de terem garantidas a inclusão e a acessibilidade na escola de escolha da família, como qualquer outro aluno, “seja em instituição de rede pública ou privada, o que foi ratificado mais tarde pela Lei Brasileira de Inclusão em 2015” (ROCHA; PACHECO, 2018, p. 271).

Eram chamadas de *escola comuns* as que usualmente não estavam voltadas para os processos de acessibilidade e inclusão. Somente depois dos movimentos em defesa das escolas inclusivas é que passou a ser obrigatório a inclusão, no sentido de receber as matrículas e promover acessibilidade do público da educação especial em todas as atividades.

No Art. 58, da Lei 9394/96, “entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando portador de necessidades especiais”. Já na ementa da Lei nº 12.796 de 2013, o texto é alterado de maneira a especificar o que anteriormente era compreendido como portador de necessidade especial, da seguinte maneira:



Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Lei nº 12.796/2013)

A Organização das Nações Unidas (ONU) realizou uma convenção internacional em que o Brasil teve participação na construção da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, iniciado em 2002. Esse documento, que representou um marco legal, contou com o grupo da missão diplomática no Brasil junto a ONU, formado por especialistas da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE) e por entidades ligadas ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) (ROCHA; PACHECO, 2018).

Em 2007, o governo brasileiro, assinou o texto da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que atribuiu responsabilidades ao Estado de monitorar e cumprir as metas estabelecidas a partir de uma série de discussões sobre direitos humanos (ROCHA; PACHECO, 2018).

No ano seguinte, 2008, em relação às escolas especiais, houve um aumento considerável do número de estudantes matriculados em *escolas comuns*, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a implementação do AEE (ROCHA; PACHECO, 2018).

Desde então, a Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência na rede de ensino do município de Belo Horizonte vem consolidando a estrutura do serviço em consonância com a ONU, LDB e LBI.

Concomitante ao processo do aumento da matrícula no ensino regular houve, também, mudanças em relação aos termos, quando direcionados à pessoa com deficiência. Borges e Nogueira (2018) publicaram um livro envolvendo o estado da arte sobre autismo na escola.

Em relação aos termos, Sasaki (2010) diz que:

Usar ou não usar termos técnicos corretamente não é uma mera questão semântica ou sem importância, se desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano. E a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente eivados de preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências que aproximadamente 14,5% da população brasileira possuem. (SASSAKI, 2011, p. 1)

Neste sentido, a terminologia é considerada extremamente relevante, já que respeito a uma concepção sobre o assunto abordado.

Na Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, ficou decidido que o termo correto a ser utilizado seria pessoas com deficiência. Vários foram os motivos que levaram os movimentos a chegarem à expressão *pessoa com deficiência*, quais sejam: “não esconder ou camuflar a deficiência, mostrar com dignidade a realidade, valorizar as diferenças e as necessidades decorrentes da deficiência [...] defesa de igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais em termos de direito e dignidade, o que exige a equiparação de oportunidades atendendo às diferenças individuais” (BORGES; NOGUEIRA, 2018, p. 138-139).

Ainda segundo as autoras:

A condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência. Ela tem uma deficiência. Tanto o verbo “portar” como o substantivo ou adjetivo “portadora” não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa. (BORGES; NOGUEIRA, 2018, p. 139)

Portanto, atualmente utiliza-se o termo *pessoa com deficiência*, já que estamos nos referindo à pessoa que nasceu ou adquiriu uma determinada condição ao longo da vida.

Conseqüentemente, mudanças foram realizadas, em especial na legislação, como por exemplo, na Lei 9394/96, no Art. 59 que previa que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. (LEI 9394/96)

Atualmente, com a Lei 12.796/13, especifica-se que os itens I e II, mencionados anteriormente, deverão ser assegurados aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e, ainda, complementa em seu Art. 4º a gratuidade do Atendimento Educacional Especializado, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em Belo Horizonte, tendo em vista a demanda das famílias e dos apoiadores da causa, mais intensamente, a partir de 1995, foram criadas políticas educacionais para a escolarização das pessoas com deficiência, síndromes e condutas típicas nas escolas comuns, já que os familiares não mais queriam seus filhos em escolas segregadas de ensino especial.

Com a inclusão escolar, os estudantes com deficiência passam a fazer parte das propostas curriculares e da organização do trabalho escolar. A partir dessa proposta, é concedido um novo olhar à valorização humana e à pluralidade, reorganizando os tempos de aquisição dos conhecimentos e o reconhecimento das diferenças e das diferentes formas de aprendizagens.

Sendo assim, em 2010, a partir da Portaria N° 112/2009, é implementado o serviço do AEE, de maneira complementar/suplementar, ou seja, não substitui a escolarização em qualquer nível de ensino. Conforme o Decreto N° 6.571/08, este serviço do AEE, é oferecido aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular.

## 5. METODOLOGIA

Neste estudo foi utilizada a metodologia qualitativa para compreender a percepção das professoras a respeito do preenchimento, das funções e das contribuições do instrumento Registro Descritivo de Aprendizagem nos processos de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência. Segundo Minayo (2002):

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (MINAYO, 2002, p. 22)

Tendo em vista a abordagem escolhida, para este trabalho as visões das professoras participantes foram consideradas, suas interpretações sobre o documento em questão e as interações, focando, principalmente, na troca de experiências entre elas. De acordo com Minayo (2002, p. 22): “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.”

Além disso, por considerar importante situar o trabalho dentro de um contexto, foi feita a análise documental sobre informações da Regional na qual o estudo foi desenvolvido, para poder conhecer questões relativas aos estudantes com deficiência e sobre os professores.

Segundo Junker (1971), existem 4 maneiras de os pesquisadores se envolverem nas investigações, , que vão desde a total explicitação até a não-revelação. No caso do *participante total*, o pesquisador não tem a sua identidade revelada ao grupo e nem o propósito do estudo, portanto, não faz registro na presença dos informantes. O *participante como observador*, informa parte do que pretende, podendo não mencionar tudo sobre a pesquisa. Já o *observador total* não interage com o grupo a ser observado e pode desenvolver o trabalho sem ser visto ou pode estar na presença do grupo sem estabelecer relações interpessoais. Para esta pesquisa, o *observador como participante* foi a opção escolhida:

[...] é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo a cooperação do grupo. Contudo, terá que em geral aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.” (JUNKER, 1971, p. 29)

Desde o primeiro contato da diretora com os participantes, afim de verificar a possibilidade de ser realizada esta pesquisa na instituição, a identidade da autora foi revelada junto ao objeto de estudo, e o acesso às informações confidenciais foi sendo realizado.

Mediante a autorização do grupo de professores, como parte do procedimento de pesquisa, foi organizada uma sequência didática com objetivo de responder às questões levantadas para esta pesquisa. Segundo ZABALA (1998, p. 54), sequência didática significa “série ordenada e articulada de atividades que formam unidades didáticas”, que facilitam o reconhecimento dos tipos de atividades e maneira de se articular, que podem ser realizadas entre métodos expositivos ou manipulativos, por recepção ou descoberta, indutivos ou dedutivos: “A sequência se justifica se levamos em conta a importância capital das intenções educacionais na definição dos conteúdos de aprendizagem e, portanto, do papel das atividades que se propõem.”

Desse modo, levando em consideração o referencial teórico de Zabala (1998, p. 53), utilizou-se aplicação da sequência didática, já que se trata de uma “série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas, porque é mais fácil de reconhecer como elemento diferenciador das diversas metodologias ou formas de ensinar.” Foi elaborado um Plano de Ação composto de quatro etapas, que está organizado da seguinte forma:

A primeira etapa foi a de planejamento. Aconteceu no momento em que realizei o levantamento de dados sobre a instituição. No Sistema de Gestão Acadêmica (SGE), sistema utilizado na rede pública de educação no município de Belo Horizonte, consta que no turno da tarde da escola escolhida, há doze turmas. Destas, 3 turmas são de 1º ano, 3 turmas de 2º ano, 3 turmas de 3º ano e 3 turmas de 4º ano. Nessas turmas, temos a presença de alguns estudantes com deficiências/síndromes/transtornos, que são: Transtorno Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Misto de Conduta e das Emoções, Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física (DF), Baixa Visão (BV) e Paralisia Cerebral (PC). Ainda nessa primeira etapa, foi feita análise do Registro Descritivo de Aprendizagem, da Portaria da SMED Nº 317/2014, da SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2005 e do caderno “Saberes e práticas da inclusão - avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais”, do MEC. Caulley (1981, p. 38), diz que: “a análise

documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Phillips (1974, p.187), complementa dizendo que, são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Guba e Lincoln (1981) contribuem destacando que os documentos constituem fontes estáveis e ricas que podem ser consultados a qualquer momento para vários tipos de estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

Na segunda etapa, foi aplicado um questionário<sup>2</sup> para levantamento do perfil das professoras participantes, já que para esta pesquisa considera-se relevante conhecer o perfil das participantes e o contato destas com os estudantes com deficiência. Posteriormente, no auditório da própria escola, foi feito registro manuscrito no caderno de campo e da Roda de Conversa que foi proposta, com os seguintes objetivos: escutar o que as participantes tinham a dizer sobre o Registro de Aprendizagem; saber se todas conheciam o documento e suas funções; opinião sobre o formato e compreensão sobre como preenchem o documento; se há dúvidas sobre esse documento, funções e atribuições para os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência; e apresentar o documento do MEC que fala sobre avaliação e a Portaria da SMED de nº 317/2014, que dispõe sobre a organização do ensino regular e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, a partir do ano de 2015. Em relação à forma de registro realizada nessa pesquisa, e de acordo com Ludke e André (1986), utilizou-se de uma maneira, mais provável de encontrar dificuldades ao realizar anotações e fazer observação ao mesmo tempo, papel de “observador e participante”.

Enquanto professora-pesquisadora, estar atenta a fala dos participantes, observar e, ao mesmo tempo participar atentamente dos diálogos, são tarefas complexas, porém importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

Na terceira etapa, considerando o que foi exposto no grupo de professoras, conversamos pontualmente sobre como cada campo do Registro Descritivo de Aprendizagem deveria ser preenchido.

Na quarta e última etapa, as professoras, em grupo, após análise de um Registro Descritivo de Aprendizagem preenchido de um estudante com identidade preservada realizaram um novo registro, baseando-se nas informações do estudante,

---

<sup>2</sup> O questionário está em anexo, na seção de apêndice deste estudo.

após as orientações e os assuntos abordados na primeira e na segunda etapa. O Plano de Ação se findou após reflexão sobre como o documento foi preenchido anteriormente e como nos propomos a registrá-lo.

Concluída a parte da sequência didática da pesquisa, o foco passou a ser direcionado para a análise do conteúdo e dos resultados obtidos. Em relação à análise de conteúdo, Bardin (2009) entende que:

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetos de descrição dos conteúdos das mensagens. Mas isto não é suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo [...]. O interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados relativamente a outras coisas. (BARDIN, 2009, p. 38)

Ou seja, após uma descrição que inicialmente parece ser insignificante, faz-se necessário extrair ao máximo as informações mais relevantes para continuidade da pesquisa, de maneira clara e objetiva. Ainda segundo Bardin (2009, p. 38): “É, portanto, necessário completarmos os segmentos de definições já adquiridas, pondo em evidência a finalidade (implícita ou explícita) de qualquer análise de conteúdo.”

Desse modo, na próxima seção, será apresentado o resultado de todo o processo em torno da discussão realizada com as participantes.

## **6. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados serão apresentados em quatro etapas. A primeira etapa, o subitem 6.1, é sobre o levantamento de dados da escola, como por exemplo, localização, o público alvo, número de professores que participaram da pesquisa e estudantes com deficiência acompanhados ou não por auxiliares. Na segunda etapa, subitem 6.2, realizada com a equipe de professoras, será apresentado os dados do questionário aplicado sobre o perfil de cada participante e a discussão realizada a partir da proposta de uma Roda de Conversa. A terceira etapa, subitem 6.3, consiste em apresentar o passo a passo do preenchimento do Registro descritivo de Aprendizagem feito com todas as professoras. Na quarta e última etapa, subitem 6.4, são apresentadas as contribuições e a reflexão final sobre todo o processo. A informações relacionadas à entrevista com membros da DEID serão apresentadas ao longo de todo o trabalho.

### **6.1 As características da Regional na qual o estudo foi realizado**

A partir da análise documental realizada pela Equipe de Inclusão Escolar da Rede Municipal de Belo Horizonte, foi possível conhecer um pouco sobre o atendimento aos estudantes com deficiência, especialmente na regional na qual o estudo foi realizado.

A Rede Municipal de Belo Horizonte atende crianças e adolescentes com quaisquer deficiências, sem restrições, seguindo o que é determinado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015). Na Regional Leste existem crianças com as mais variadas deficiências. São 14 escolas de ensino fundamental que possuem atendimento do Programa Escola Integrada (PEI). No quadro abaixo, serão apresentados os dados quantitativos relacionados aos estudantes com deficiência matriculados na Regional Leste de Educação, os respectivos turno e acompanhamento do profissional AEE.

#### **QUADRO 2**



Escolas Municipais De Ensino Fundamental	Ciclos	Turnos	Estudantes com deficiência matriculados	Matriculados no PEI	Acompanhados pelo AAE
05	1º e 2º	Manhã e tarde	95	10	72
09	1º, 2º e 3º	Manhã, tarde e noite	190	30	152

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica - SGE (BELO HORIZONTE, 2019).

De acordo com o QUADRO 2, é possível perceber que nem todas as escolas atendem o terceiro ciclo, nem todos os estudantes são acompanhados por AAE e que poucas são as matrículas no PEI.

A matrícula no PEI não é obrigatória em nenhum momento da vida escolar do estudante. Inclusive, este é um dos motivos do número reduzido de matrículas. Outro ponto importante tem a ver com o acompanhamento da equipe multidisciplinar que normalmente é realizado no contra turno dos estudos.

Em relação ao acompanhamento do AAE existem duas Notas Técnicas: a de nº 57/2013, de 17 de maio de 2013, do Ministério da Educação (MEC) que fala sobre a necessidade de um profissional de apoio aos estudantes que necessitam de Nutrição Parenteral no âmbito escolar; e a de Nº 22/2013, de 07 de março de 2013 do MEC, que dispõem de profissionais de apoio para estudantes com deficiência e TEA matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Com o objetivo de garantir o direito estabelecido em lei e promover a inserção desse aluno no espaço escolar, a PBH disponibiliza o Auxiliar de Apoio ao Educando (AAE) aos estudantes que não possuem autonomia para se locomover, se alimentar ou promover ações de cuidados com a higiene pessoal. A solicitação desse auxiliar é feita pela escola e passa pela avaliação da EIE.

Isto explica o motivo de nem todos os estudantes com deficiência serem acompanhados pelos AAE, em especial os que têm Deficiência Intelectual, já que na maioria das vezes as intervenções são pedagógicas, o que é de responsabilidade do professor. A seguir, serão apresentados no QUADRO 3 dados sobre os estudantes

das EMEI's da Regional Leste. Vale destacar, que o número de profissionais não corresponde ao número de estudantes matriculados com deficiência:

**QUADRO 3**

Escolas Municipais de Educação Infantil	Faixa etária	Turnos	Estudantes com deficiência matriculados	Acompanhados pelo AAE
07	0 a 6 anos	Manhã e tarde	38	32
02	1 a 6 anos	Manhã e tarde	12	06

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica – SGE (BELO HORIZONTE, 2019).

Nas escolas com turmas que atendem a faixa etária de 0 a 2 anos, independentemente de realizar atendimento parcial ou integral, fica à disposição um profissional AAE para ajudar nas atividades de vida diária de todas as crianças que ali estão, mesmo que não possua nenhuma deficiência.

Além das EMEI's, há o trabalho de algumas creches que são conveniadas a PBH e que realizam atendimento as crianças de 0 a 6 anos:

**QUADRO 4**

Creches	Faixa etária	Turnos	Estudantes com deficiência matriculados	Acompanhados pelo auxiliar
0	0 a 6 anos	Manhã e tarde	08	04
6	1 a 6 anos	Manhã e tarde	08	05

Fonte: Elaborado pela autora.

Diferente das EMEF's e EMEI's, que tem a prestação de serviço do AAE oferecido por uma empresa terceirizada, as creches realizam a contratação por caixa escolar, através da verba concedida, mas o critério para contratação desse auxiliar é o mesmo utilizado paratoda a rede.

A reorganização dos espaços físicos para atender as pessoas com deficiência está em constante mudança, não só nos espaços escolares, mas na sociedade como um todo.

Em sua maioria, as escolas de educação infantil e ensino fundamental mencionadas anteriormente, possuem salas de aula, secretaria, biblioteca ou cantinho de leitura, cantina, pátio, sala e banheiro adaptado para professores e para alunos. Nos locais que ainda não possuem rampas, normalmente tem elevadores e vice-versa. Existem duas EMEF's que não possuem nenhum dos dois tipos de acessibilidade. Isso ocorre porque uma delas é muito antiga e precisa de uma obra mais detalhada; e a outra por ter a estrutura subterrânea comprometida, conforme relato da direção da escola que em 2015, após a análise dos engenheiros. Nesses casos, quando a escola recebe um estudante cadeirante ou com dificuldade de locomoção, por exemplo, são utilizadas as salas de aula do 1º andar. As creches, em sua maioria, mesmo tentando realizar as adequações físicas necessárias ainda não possuem estrutura adequada para receberem estudantes com este tipo de deficiência. Portanto, quando há demanda desse tipo de atendimento, as vagas em EMEI's que possuem suportes mais adequados são priorizadas.

Na Regional Leste, há também a prestação de serviço do AEE desde 2010. Trata-se de um serviço que não substitui a escolarização em qualquer nível de ensino e que realiza um conjunto de atividades pedagógicas e possui recursos de acessibilidade, que são organizados institucionalmente com objetivo de:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (DECRETO N° 6.571/08)

O trabalho é realizado em conjunto com o professor da sala de aula regular. As contribuições do atendimento vão desde acessibilidade das questões pedagógicas até a organização do pensamento em relação à rotina e atividades de vida diária de

cada estudante, ou seja, o trabalho é desenvolvido a partir da flexibilização do pensamento respeitando as limitações. Abaixo, QUADRO 5 mostra o panorama da regional:

**QUADRO 5**

Quantidade de salas	Estudantes atendidos em cada sala	Quantidade de professor
04	41	02
	39	02
	20	01
	21	01

Fonte: Elaborado pela autora.

Trata-se de 4 salas de atendimento, sendo que duas contam com o trabalho de dois professores e as outras tem um professor em cada sala.

Outro serviço disponibilizado pela rede municipal é o Atendimento Educacional Domiciliar (AED), que conforme Portaria da Secretaria Municipal de Educação N°358/2015, o Atendimento Educacional Domiciliar é destinado aos estudantes matriculados no Ensino Fundamental Regular da Rede Municipal de Educação (RME) de Belo Horizonte, que se encontram impossibilitados de frequentar a escola, em virtude de solicitação de tratamento de saúde, permitindo-lhes a continuidade do processo de escolarização. Esse serviço é ofertado em caráter temporário, considerando o período em que o estudante apresentar o atestado médico de no mínimo 15 dias, justificando o afastamento para o tratamento de saúde e autorizando o atendimento domiciliar. Após autorização da DEID, a EIE junto à direção da escola inicia a busca por um professor que já trabalha na rede municipal do município que tenha perfil para o atendimento. É providenciado o Termo de Extensão de Jornada com a carga horária de no máximo 15 horas semanais, sendo 10 horas em atendimento (horário flexível, acordado com a família os dias e o turno) e as outras 5 horas são destinadas ao planejamento, e devem ser cumpridas na escola de origem do estudante. Esse professor recebe o planejamento da turma de todas as disciplinas para dar continuidade às atividades pedagógicas, inclusive avaliações. Tudo o que é

desenvolvido é registrado e vai para a pasta do aluno que fica na secretaria da escola, para que no final do ano letivo os profissionais da Gerência de Monitoramento da Organização Escolar (GEMOE) confirmem tudo o que foi feito desde o início do atendimento. Nesta regional, temos 4 crianças sendo atendidas por um professor em casa.

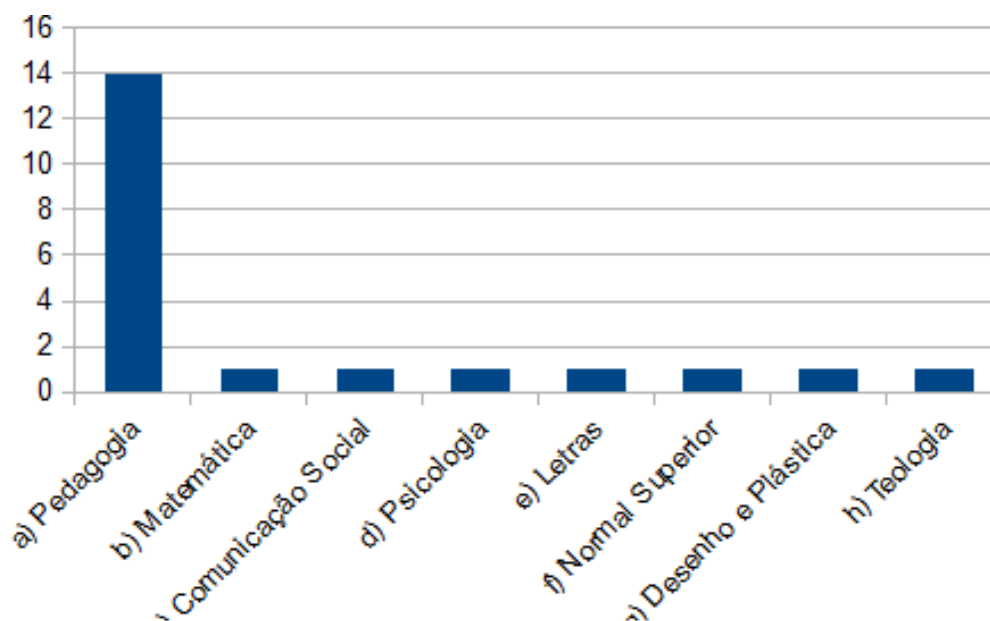
Com o objetivo de garantir o direito de acessibilidade em relação à locomoção, a PBH disponibiliza transporte gratuito para estudantes com mobilidade reduzida e que fazem uso de cadeira de rodas, com o objetivo de levar e buscar as crianças de casa para a escola e da escola para a casa. A solicitação é feita pela família do estudante na secretaria da escola. Posteriormente é preenchido um formulário que é encaminhado para as EIE, para realizar os devidos encaminhamentos para a Secretaria de Educação Municipal, junto à documentação exigida (comprovante de endereço, laudo médico, carteira de identidade ou certidão de nascimento e CPF).

## **6.2 O perfil dos participantes do estudo**

O Plano de Ação foi aplicado em uma escola da Regional Leste do Município de Belo Horizonte, no 2º turno de aula, ou seja, à tarde. Essa escola foi escolhida por ser uma das quais desenvolvo trabalhos, por ter estudantes indicados para o uso do Registro Descritivo de Aprendizagem e por ter tido abertura por parte dos professores, após conversar com a diretora da instituição. Outro ponto contribuiu para a escolha do horário de aplicação da intervenção ser no turno da tarde. No ano de 2019 esse turno atendeu somente estudantes do 1º e 2º ciclo, o que facilitou a comunicação, já que em cada turma tem somente dois professores, diferente do terceiro ciclo que recebe um professor para cada disciplina. Com objetivo de conhecer o perfil dos profissionais dessa escola, foi aplicado um questionário, disponível no apêndice A, em que cada participante foi identificado com uma letra do alfabeto com objetivo de preservar as identidades, conforme acordado.

Com os dados obtidos, observou-se que no segundo turno a escola conta com uma equipe de 17 professoras. Destas, doze tem mais de 40 anos de idade e as outras cinco professoras têm entre 31 e 40 anos. Além da prevalência do sexo feminino, se igualam também ao fato de todas serem graduadas e não somente possuírem o magistério.

GRÁFICO 1 – Graduação das professoras participantes do estudo

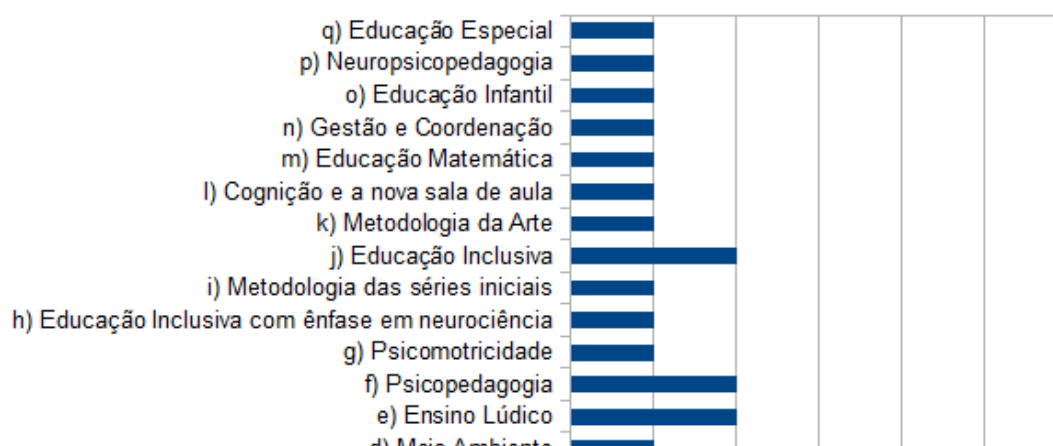


Fonte: elaborado pela autora a partir das respostas do questionário aplicado.

O GRAF. 1 aponta que as professoras possuem formação em diversos cursos de graduação, sendo que algumas possuem mais de uma.

Em relação à pós-graduação, muitas professoras possuem mais de uma formação e as áreas são diversificadas. E, ainda, 3 professoras estão em andamento em cursos de pós-graduação.

GRÁFICO 2: Cursos de especialização das professoras participantes



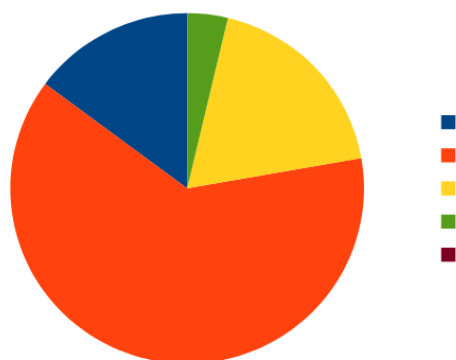
Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

É possível perceber, também, que as professoras estão sempre em busca de novas formações.

Já em relação ao mestrado, somente a professora F tem formação em Educação e Sociologia da Educação – relação professor / aluno em sala de aula. Do tempo que trabalham na educação, apenas 1 informou ter menos de 5 anos, 2 informaram trabalhar nessa área de 5 a 10 anos, 3 estão com tempo estimado de 10 a 15 anos, 3 atuam de 15 a 20 anos e apenas 1 professora respondeu que já atua entre 20 e 30 anos. As outras 7 estão na educação há mais de 30 anos.

É possível identificar, então, que se trata de uma escola com corpo docente que já atua há muito tempo na área educacional. O gráfico abaixo mostra as redes de atuação:

GRÁFICO 3: Redes de ensino



**Fonte:** elaborado pela autora a partir das respostas do questionário aplicado.

A partir da análise do GRAF. 3, é possível identificar que há profissionais que atuam em outras redes, mas todas atuam em pelo menos um turno e em uma rede que adota a perspectiva educacional inclusiva.

De todas as participantes, somente 3 disseram nunca terem trabalhado

com estudantes com Deficiência/Síndrome/Transtorno, e deixaram em branco esses campos. A seguir, na TAB. 1 será possível identificar exatamente com quais especificidades tiveram contato:

**TABELA 1  
EXPERIÊNCIAS COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

<b>Professor</b>	<b>Especificidade</b>	<b>Estimativa de tempo que trabalhou com estudante com deficiência</b>
A"	Deficiente Auditivo, Deficiente Visual, Transtorno Espectro Autista	Mais de 10 anos
B"	Paralisia Cerebral, Transtorno Espectro Autista	Mais de 10 anos
C"	Deficiente Físico	De 2 a 5 anos
D"	Síndrome de Down, Transtorno Opositor Desafiador, Transtorno Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Osteogênese	De 2 a 5 anos
E"	Transtorno Espectro Autista, Paralisia Cerebral, Síndrome de Down, Deficiente Visual, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Osteogênese	Até 1 ano
F"	Transtorno Espectro Autista, Paralisia Cerebral, Esquizofrenia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	De 2 a 5 anos
G"	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno Espectro Autista, Deficiência Global, Síndrome de Down, Transtorno Opositor Desafiador, Atraso do Desenvolvimento Neuropsicomotor, Hidrocefalia, Esquizofrenia	De 2 a 5 anos
H"	Transtorno Espectro Autista, Deficiência Intelectual, Deficiente Auditivo, Deficiente Físico	De 1 a 2 anos
I"	Psicose	Até 1 ano
J"	Transtorno Espectro Autista, Transtorno Opositor Desafiador, Paralisia Cerebral, Atraso do Desenvolvimento Neuropsicomotor, Demência	Mais de 10 anos
K"	Deficiente Auditivo	Até 1 ano
L"	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Síndrome de Down, Déficit Cognitivo	De 5 a 10 anos
M"	Deficiente Físico, Paralisia Cerebral, Deficiente Auditivo	De 2 a 5 anos
N"	Deficiente Auditivo, Transtorno Espectro Autista, Paralisia Cerebral	De 2 a 5 anos



O"	Deixaram em branco	Deixaram em branco
P"	Deixaram em branco	Deixaram em branco
Q"	Deixaram em branco	Deixaram em branco

**Fonte:** elaborado pela autora a partir das respostas do questionário aplicado.

Chama a atenção que poucas são as professoras que não tiveram contato com estudante com deficiência. Dentre as que tiveram contato direto, a maioria foi com estudantes com Transtorno do Espectro Autista e Paralisia Cerebral.

### 6.3 Roda de Conversa

Em um primeiro encontro realizado no início do mês de maio, enquanto professora-pesquisadora e componente da EIE, fui apresentada pela diretora às professoras participantes, que me receberam com muita atenção e carinho. Ao iniciar minha fala sobre o motivo da minha pesquisa e a proposta para aquele encontro, uma das participantes propôs que todas continuassem assentadas, porém em círculo. Antes mesmo de chegar à escola, já imaginava esta situação, todas sentadas em círculo, seria a melhor opção, mas optei por deixá-las o mais à vontade possível. Com o pedido da colega, todas concordaram em se posicionar da maneira proposta. Sendo assim, antes de iniciarmos as discussões, solicitei a cada uma que preenchesse o questionário sobre o perfil das participantes. Feito isto, partimos para a Roda de Conversa com uma pergunta de abertura do assunto: quem já conhecia e quem estava tendo, pela primeira vez, a oportunidade de conhecer o documento Registro Descritivo de Aprendizagem?

Das dezessete professoras, somente professora "M" informou que "não conhecia o documento". Informei da disponibilidade do documento Registro Descritivo de Aprendizagem na página da intranet da PBH para que depois pudessem acessá-lo na íntegra através do endereço: <<http://intranet.educacao.pbh/formulario/registro-descritivo-de-aprendizagem>>. Das outras dezesseis, que já conheciam o Registro Descritivo de Aprendizagem, algumas informaram não saber que ficava disponível na Intranet da PBH.

Entreguei o Registro Descritivo de Aprendizagem impresso para todas participantes terem ciência do documento. Indiquei também sobre o que dispõem a Portaria 317/2014, mencionada no documento.

Dei continuidade às atividades, informando que teríamos num próximo encontro oportunidade de fazer o passo a passo de preenchimento, mas antes disso gostaria de saber se quem já conhecia o documento teria alguma contribuição ou crítica.

A primeira crítica feita sobre o Registro Descritivo de Aprendizagem foi da professora “E”, no que diz respeito aos espaços de cada campo a ser preenchido. Considera-os pequenos para o que precisa colocar. Todas as outras participantes concordaram com a opinião da participante “E”. O Manual de Escrituração Escolar orienta quanto ao preenchimento dizendo que deverá ser sucinto e descritivo evitando-se vocabulário teórico técnico que dificulte a compreensão por parte da família. (MANUAL DE ESCRITURAÇÃO ESCOLAR – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, p. 102). Mesmo assim, caso ainda seja necessário, orientei-as a baixar o documento para descrever o que desejam pelo computador mesmo, já que manualmente, dependendo do tamanho da grafia de cada professora poderá não comportar o que acreditam ser mais importante relatar. Assim, todas contribuíram com informações sem preocupação com o espaço, já que pelo computador permite-se formatação da fonte e tamanho.

A professora “A” disse ter dúvidas ao preencher os campos: *Outras habilidades e Interação Social*: “Nesses campos preencho a mesma coisa?” (PARTICIPANTE “A”, 2019).

Como o Plano de Ação foi organizado e quatro momentos, respondi que no próximo encontro conversaríamos sobre cada parte a ser preenchida no documento. A professora “M, que não conhecia o Registro Descritivo de Aprendizagem perguntou: “Esse documento diz respeito ao desenvolvimento do estudante com deficiência?” (PARTICIPANTE “M”, 2019).

Respondi que sim. Mas, nesse momento, foi necessário pedir a colaboração de todas em relação às conversas paralelas para que pudéssemos ouvir e compreender melhor quem faz parte desse público-alvo, já que a dúvida, naquele

momento, perpassava e confundia a todas, em relação à pessoa com deficiência, as síndromes, os transtornos e os acometimentos de saúde que podem ou não caracterizar um indivíduo em situação de deficiência, por exemplo. Sendo assim, com objetivo de esclarecer, fez-se necessário conceituar o que caracteriza uma pessoa com deficiência, conforme mencionado anteriormente no subitem 4.3 deste trabalho.

A participante “K”, apresentou a seguinte dúvida: “Esse documento serve para todos com deficiência/síndrome/transtorno ou só pessoa com deficiência?” (PARTICIPANTE “K”, 2019).

De acordo com o MANUAL DE ESCRITURAÇÃO ESCOLAR – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, p. 102, no Registro Descritivo de Aprendizagem devem ser descritos os objetivos estabelecidos para o estudante com deficiência no trimestre e o seu desenvolvimento em cada um dos aspectos propostos no relatório. (MANUAL DE ESCRITURAÇÃO ESCOLAR – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, p. 102).

O documento abordado neste trabalho consiste em ser apresentado anexo ao Boletim Escolar, sem ser substituído. (MANUAL DE ESCRITURAÇÃO ESCOLAR – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, p. 102). Dois anos depois, com objetivo de alinhar e normatizar os registros pedagógicos dos estudantes com deficiência, o Art. 13, da Portaria Nº 317 de 2014, formaliza que além de fazer registro nos formulários de escrituração, conforme informado no Art. 12 acima mencionado, deverão ainda acrescentar o Registro Descritivo de Aprendizagem, quando definido pela SMED (BELO HORIZONTE, 2014).

A participante “O”, apresentou o seguinte questionamento: “Gostaria de saber se essa “ficha” é anual ou trimestral? Por que tem escolas que preenchem três e outras preenchem somente uma ao final do ano.” (PARTICIPANTE “O”, 2019).

De acordo com a fala da participante e, enquanto pesquisadora, levanto a hipótese de que o documento Registro Descritivo de Aprendizagem não seja utilizado para fins de estabelecer objetivos e possíveis caminhos para o estudante, já que em algumas escolas é preenchido somente um documento ao final do ano.

O Manual de Escrituração Escolar da Secretaria Municipal de Educação afirma sobre o preenchimento trimestral nos casos dos estudantes com deficiência ou

TGD, em que peculiaridades do desenvolvimento escolar não possam ser descritas com fidedignidade ou apenas por meios referenciais propostos pelo Boletim Escolar, exigindo a flexibilização de seu preenchimento e a complementação descritiva por meio do relatório (MANUAL DE ESCRITURAÇÃO ESCOLAR – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, p. 102).

Segundo a Portaria nº 317/2014, Art. 14, em relação à Ficha Anual de Avaliação do Aluno deverá de ser colada no diário da Turma e assinada pelo professor referência no início do ano letivo. Nela deverá conter os pontos adquiridos pelo estudante ao final de cada trimestre e na Recuperação Parcial, se for o caso. Essa pontuação é cumulativa, totalizando cem pontos anuais, sendo trinta pontos para o 1º e o 2º trimestre e quarenta pontos para o 3º trimestre (BELO HORIZONTE, 2014).

Mesmo outras participantes confirmando que percebem a dúvida de algumas outras escolas quanto à periodicidade do preenchimento desse documento, ressaltei que é importante compreendermos que conforme Parágrafo 1º do Art. 16, o objetivo é padronizar o registro das escolas e a comunicação com as famílias sobre o desempenho e a frequência dos estudantes. (BELO HORIZONTE, 2014).

Enquanto pesquisadora, a forma como o documento vem sendo adotado possibilita pensar se o mesmo tem sido realmente um instrumento de acompanhamento e avaliação do estudante ou apenas um documento burocrático a ser preenchido ao final do ano.

Segundo a portaria, nº 317, em seu Art. 16, Parágrafo 4º: “Até a data limite do encerramento de cada trimestre, a escola deverá registrar, no Boletim escolar eletrônico, os resultados do trimestre antes dos estudos de recuperação.” (BELO HORIZONTE, 2014, p. 5).

Dessa maneira, tornamos acessível a informação dentro do prazo estipulado a todos estudantes e, conseqüentemente, o processo se torna cada vez mais democrático, levando-se em consideração que em caso de recuperação terão o mesmo tempo para se prepararem.

Na opinião da professora “J”: “A logomarca que aparece no plano de fundo do documento atrapalha na visualização do que se escreve, seja através da escrita manual ou digitada.” (PARTICIPANTE “J”, 2019).

As colegas concordam que a logomarca da PBH no fundo do Documento dificulta a visualização para leitura do que foi registrado:

Sentimos falta de um neurologista, na escola, para direcionar o trabalho pedagógico, nos informar como trabalhar com essa criança na escola. Muitas vezes recebemos laudos superficiais, alguns somente com o CID, que não informam sobre possíveis comprometimentos e/ou sequelas. É como se “engatinhássemos no escuro. (PARTICIPANTE “M”, 2019)

Enquanto membro da EIE é possível perceber que esse é um discurso recorrente entre os profissionais da escola que precisa ser desconstruído. Como professora-pesquisadora, seria importante pensar se seria adequado e relevante o laudo de um neurologista em relação à atuação pedagógica do professor em sala de aula, partindo do pressuposto de que é o professor que precisa realizar o levantamento de conhecimentos prévios para saber o que o aluno já é capaz de realizar, e a partir daí, planejar as aulas, independentemente da situação ou não de deficiência.

A partir da fala da professora “M”, foi possível notar através da expressão facial e corporal o sentimento de angústia de alguns participantes e discordância de outros.

Segundo SASSAKI (2005), as concepções que antecedem o conceito de inclusão partiam do pressuposto de que, para haver a inserção escolar, seria necessária a vigência de dois sistemas educacionais: o regular e o especial. Os alunos com alguma deficiência poderiam estudar nas escolas regulares se fossem capazes de acompanhar os demais colegas “normais”. O autor ainda argumenta que a origem dessa concepção encontra-se no modelo médico de deficiência, “segundo o qual o problema está na pessoa deficiente e, por esta razão, ela precisa ser “corrigida” (melhorada, curada, etc.) a fim de poder fazer parte da sociedade” (SASSAKI, 2005, p. 20)

Outra professora “E” complementou com a seguinte opinião:

Não existe cuidado com o professor que recebe o aluno com deficiência. Não é tirado da sala para conversar com a família e não recebe orientações pedagógicas, se sente impotente diante da situação. A rede deveria ter formações para o professor. (PARTICIPANTE “E”, 2019)

Levando-se em consideração a fala da participante, o problema pode não ser o fato de ter um estudante com deficiência na sala de aula, mas a forma como o professor está sendo tratado nesta situação, que é complexa.

A participante “G” complementou dizendo que: “Tem recebido muito apoio do professor do AEE em relação as práticas em sala de aula.” (PARTICIPANTE “G”, 2019).

Nesse momento, considerei importante fortalecer o trabalho em relação ao que os professores do AEE realizam com os estudantes em parceria com os professores da sala de aula regular.

Todas concordaram com a contribuição da professora “G”. A participante “O” fez a seguinte colocação: “O professor interessado corre atrás e consegue buscar estratégias para trabalhar.” (PARTICIPANTE “O”, 2019).

Sabemos que várias são as atribuições do professor nos processos pedagógicos. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9394/96, que dispõem sobre a formação inicial de professores, no art. 13 diz das incumbências dos professores em qualquer etapa de atuação:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação com as famílias e a comunidade. (LDB nº 9394/96)

Ou seja, o professor é implicado diretamente na proposta pedagógica, na avaliação, desenvolvimento e aprendizagem do estudante. Dentre essas atribuições, enquanto docente seu papel é o de:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (MEC, 2000, p. 5, grifo nosso)

De acordo com o gráfico “Especialização das Professoras” mencionado anteriormente, percebe-se que existe sim uma formação continuada ainda em andamento por várias professoras. No entanto, a busca por essa formação é por conta das próprias professoras, ou seja, fazem uso de recurso financeiro próprio para dar continuidade a um trabalho oferecido ao sistema público de educação.

Outra dúvida surgiu da professora “C”: “O professor que é responsável pelos casos de inclusão da sua turma, por exemplo pelo estudante com deficiência?” (PARTICIPANTE “C”, 2019).

Conduzi a equipe de professores a pensar a partir do seguinte questionamento: “se o indivíduo não tivesse nenhuma deficiência, o que ele continuaria sendo da escola?”. A primeira reação foi de silêncio, seguida de uma reflexão em silêncio. Ao retomarmos o diálogo, a professora “J” começa a falar, concluindo que esse indivíduo, independente de ter ou não algum comprometimento, é um aluno sob responsabilidade da escola e respectivamente do professor presente em sala de aula. Então, nesse contexto, a professora “D” perguntou: “O aluno com deficiência pode ter nota abaixo da média?” (PARTICIPANTE “D”, 2019).

As decisões de progressão e retenção devem estar pautadas por critérios utilizados para todos os estudantes. No caso de haver necessidade de propor objetivos individualizados, esses serão o parâmetro para a decisão da escola. Para acompanhamento do processo de planejamento, escrituração, retenção e progressão, a escola poderá contar com a orientação da EIE. (ORIENTAÇÕES SOBRE PROCESSOS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE,, 2015, pág. 60)

Sendo assim, se o estudante apresenta condições cognitivas, intelectuais e físicas e as atividades estão acessíveis para que alcance o proposto, independente da limitação que apresente, é necessário avaliá-lo e refletir se será benéfico ou não a retenção dos estudantes.

Apesar do desafio, a política educacional do município de BH dimensiona o trato da pluralidade das possibilidades formadoras da escola de tal modo a permitir que as mudanças atitudinais e as propostas de trabalho se concretizem de forma contextualizada e em terreno fértil. A concepção de aprendizagem e avaliação é mais ampla do que os aspectos cognitivos tradicionais, a criança é avaliada em relação ao próprio processo e cabe a descrição e não a pontuação como registro da aprendizagem. (Inclusão

Desse modo, na situação de professora-pesquisadora, informei que o estudante é quem melhor pode dizer de suas habilidades e potencialidades, a partir de suas respostas e ações. Como professoras, o dever é de oferecer possibilidades pedagógicas, da mesma maneira como já são oferecidas a todos os outros estudantes sem deficiência ou diagnóstico médico.

Perguntei se acreditam ter alguma informação importante a ser acrescentada em uma nova versão do documento. Após algum tempo de silêncio, em que todas olhavam para o documento e pensavam, a professora “G” pontuou: “Acho importante ter um campo para colocar informações sobre a participação das famílias.” (PARTICIPANTE “G”, 2019).

Antes mesmo que eu pudesse levá-las a outra reflexão, a professora “J” entrevistou mediante a fala dizendo: “Será que a informação sobre a família não caberia no campo *Observações*?” (PARTICIPANTE “J”, 2019).

Foi possível perceber, então, que é imprescindível refletir sobre qual tipo de informação que a família poderá fornecer e que de fato contribuirá com prática pedagógica do professor.

Ao encerrar a Roda de Conversa, informei a todas que no próximo encontro conversaríamos detalhadamente sobre cada campo de preenchimento do documento Registro Descritivo de Aprendizagem.

### **6.3 Passo a passo do preenchimento do documento Registro Descritivo de Aprendizagem**

No segundo encontro que aconteceu no mês de maio de 2019 participou dezoito professoras, uma pessoa a mais em relação ao primeiro. Essa nova participante terminou de cobrir a licença médica de uma colega e, como estava interessada na discussão sobre o Registro Descritivo de Aprendizagem, pediu para fazer parte do grupo. As outras participantes não fizeram nenhum questionamento ou oposição. E, ainda, independente de onde estiver atuando como professora da Rede



Municipal de BH com estudante com deficiência é preciso preencher este documento, o que justifica, também, a entrada da nova integrante.

As atividades foram retomadas a partir do documento impresso entregue anteriormente, o Registro Descritivo de Aprendizagem. Foi orientado que as professoras poderiam, caso achassem necessário, ir adicionando observações e/ou questionamentos em cada campo que seria preenchido, conforme as exigências do documento.

No item 1, no campo “Dados da Escola”, e no item 2, “Dados do Aluno”, foi questionado se elas tinham dúvidas quanto ao preenchimento de algum campo, já que se trata de informações de cada instituição e do indivíduo. Em relação a esses itens, surgiu uma dúvida em relação ao item que trata dos “Dados da Escola”: “O que devo preencher no campo Situação Legal? Como vou preencher sem saber o que é?” (PARTICIPANTE ‘Q’, 2019).

A orientação foi de que preenchessem todos os outros campos e deixassem essa parte em branco para que a secretaria carimbe com as informações da situação legal da instituição.

Partimos, então, para o campo de número 3, “Dados do Relatório”. Foi necessário esclarecer quais os nomes que deveriam ser colocados no campo “Referência de Equipe de Apoio”, pois percebi que muitas confundiam com o professor que atua na sala do AEE com a EIE.

Sobre o campo intitulado “Professores da Turma”, a participante “D” perguntou: “É necessário colocar o nome dos dois professores da turma, para o caso do primeiro e segundo ciclos ou somente do professor regente daquela turma?” (PARTICIPANTE “D”, 2019)

As orientações do Manual de Escrituração Escolar conta que o relatório deverá refletir a síntese da avaliação dos professores envolvidos no trabalho com o estudante, sendo deles a responsabilidade do seu preenchimento. (MANUAL DE ESCRITURAÇÃO ESCOLAR – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, p. 102). Sendo assim, deverá ser colocado o nome de todos os professores que lecionam naquela turma.

A professora “B” fez a seguinte pergunta em relação ao campo “Diagnóstico”:

Como devemos preencher o diagnóstico, é só com CID? Porque em relação aos relatórios médicos mais novos costumam ter o CID e descrição do que se trata, já os relatórios mais antigos, muitas vezes tem somente o CID, o que fazer, como saber o que é? (PARTICIPANTE “B”, 2019)

Enquanto membro da EIE, a orientação foi que para o caso de dúvida é preciso solicitar junto à coordenação o contato na Regional Leste. Em seguida, surgiu a seguinte questão: “Só devemos preencher esse documento se tiver laudo médico?” (PARTICIPANTE “K”, 2019).

A resposta foi de que só deverão preencher o Registro Descritivo de Aprendizagem se o Laudo Médico informar que se trata de um indivíduo com algum tipo de deficiência ou Transtorno do Espectro Autista.

A professora “Q” fez a seguinte pergunta em relação ao item “Síntese dos objetivos estabelecidos para o período”: “É para colocar o que foi proposto a turma, ou para aquela criança? É o que o indivíduo com deficiência alcançou?” (PARTICIPANTE “Q”, 2019).

Como já informado anteriormente, esse documento se destina somente aos estudantes com deficiência. Com isso, é necessário informar resumidamente o que foi proposto para o estudante em questão e não para a turma.

No campo “Descrição do Desenvolvimento do Estudante” não houve nenhuma demanda por parte das professoras, mas mesmo assim, foi realizada a sistematização da informação sobre esse campo, dizendo que se trata do desenvolvimento perante o que foi proposto pedagogicamente para aquele período.

Com objetivo de contribuir ainda mais em relação às informações a serem prestadas sobre o estudante, no campo “Interação Social”, cabe detalhar como se relaciona com os colegas, equipe pedagógica, funcionários da escola, entre outros. É importante relatar, também, de que maneira esse indivíduo interage e responde aos estímulos: sinestésica (ver, tocar), auditiva, visual. Relatar se utiliza somente de uma maneira ou mais de uma.

No campo “Participação nas Atividades com a Turma” nenhuma das participantes apresentou dúvidas ou questionamentos. Foi informado, então, que cabe aos professores envolvidos no processo escolar, destacar se o estudante participa ativamente das atividades propostas, sejam elas, em dupla, em grupo, dentro e fora de sala de aula. Necessário relatar, ainda, que se o estudante precisar de auxílio é preciso informar o período de tempo.

No caso do preenchimento do Campo “Autonomia para Atividades de Vida Diária”, caso o estudante tenha o Auxiliar de Apoio ao Educando, é necessário que informe ao professor qual é a demanda que precisa de auxílio e, quando necessário, o deslocamento para acompanhá-lo ao banheiro, cantina ou qualquer outro espaço da escola. Para o caso do estudante que não tem auxiliar, o professor deverá responder se é necessário que algum colega acompanhe o indivíduo com deficiência/síndrome/transtorno nas dependências da escola.

Também não foram apresentadas dúvidas em relação ao preenchimento do Campo “Desenvolvimento da Linguagem (receptiva e expressiva)”. No entanto, foi importante lembrar as possibilidades que os estudantes com deficiência matriculados na rede normalmente apresentam devido às suas limitações. Nesse sentido, algumas informações são relevantes, no que diz respeito à maneira como esse estudante interage com o meio, como por exemplo: Consegue responder ao que está sendo proposto verbalizando? Apenas sorri? Chora? Fica irritado? Só aponta para o que deseja? Responde somente com o movimento dos olhos?

No Campo “Exploração do Meio” é importante informar como o estudante realiza contato dentro do espaço escolar: sinestesia, audição, visão. E, ainda, se necessita de uma ou mais formas para perceber quem está ao redor e o que está acontecendo. Esse tipo de dado impacta diretamente no trabalho que os professores se propõem a realizar em sala de aula e contribui, significativamente, para a recepção desses indivíduos posteriormente

No campo “Conhecimentos e Aquisições Relativos aos Conteúdos Curriculares” foi orientado colocar os conhecimentos relativos às disciplinas.

A professora “O” perguntou “como informar no Campo “Leitura e Escrita” em relação ao estudante que só folheia as páginas de um livro”. Diante dessa fala, enquanto professora-pesquisadora, o simples fato de um estudante pegar um livro para folheá-lo já é motivo para incentivar e analisar a sua postura. Outro ponto importante tem a ver com a leitura. Por exemplo: se em um dado momento o estudante tem a possibilidade de realizar a leitura através das imagens, isso pode significar que a leitura da grafia pode não estar sendo realizada, mas não quer dizer que não está compreendendo o contexto do que está sendo apresentado no livro.

No Caderno de Orientações para o Ensino Fundamental e EJA, em relação às avaliações, é permitido intervenções no processo educativo a partir do diagnóstico da situação de cada turma e estudante:

Devem ser realizadas, de forma intencional e sistemática, para aferir o aprendizado dos estudantes por meio de diversos instrumentos (observações, diagnósticos, registros, provas fechadas e abertas, auto-avaliação, seminários, trabalhos em grupo, portfólios, etc) verificar como o processo de ensino aprendizado tem ocorrido e indicar as intervenções necessárias. (Orientações sobre Processos de Avaliação no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, 2015, p. 17)

Sendo assim, independente de como o estudante realiza a leitura ou o registro, é importante detalhar como a leitura é feita, pois se trata de uma das formas de externalizar o que esse indivíduo está compreendendo, tendo em vista que mesmo com determinadas limitações físicas e intelectuais muitos estudantes apresentam condições dentro das especificidades para acompanhar, por exemplo, a leitura de um texto longo.

É possível, detalhar se o estudante consegue fazer leitura de mundo, de textos gráficos ou somente imagéticos, se consegue se adequar as normas de uso da pontuação em um texto escrito, qual a sua interpretação do que foi proposto, quais são as suas dificuldades ortográficas, qual é o seu nível de escrita, dentre outras questões.

No campo “Habilidades Matemáticas” é importante descrever se o estudante diferencia letras de números, se relaciona ou não com as respectivas quantidades, se já realiza as quatro operações, se compreende medidas, se compreende conceitos e o que domina em relação ao que foi proposto.

No campo “Outras Habilidades” é possível mencionar se o estudante apresenta habilidades do tipo: pintura, desenho, música, poesia, entre outros.

No Campo “Observações” é importante registrar o que o documento não contemplou, mas que são relevantes para o estudante.

Em relação ao campo 4, que trata da parte da “Assinatura” do responsável pelo preenchimento, nenhuma das participantes apresentou dúvidas. Segundo as orientações do Manual de Escrituração Escolar, deverá ser assinado pelo professor regente da turma. (MANUAL DE ESCRITURAÇÃO ESCOLAR – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, p. 102)

Nesta etapa, em especial, diante das discussões, hipóteses, dúvidas e questionamentos levantados pelas participantes, a discussão apresentada mostra-se produtiva. levando-se em consideração a análise responsiva ativa de Bakhtin (1981).

A seguir, serão apresentadas algumas reflexões acerca do trabalho que foi desenvolvido.

#### 6.4 Reflexões sobre o processo

Na terceira e última etapa foi realizada juntamente com as professoras uma análise reflexiva sobre a importância da continuidade de avaliação e registro no documento em questão, mesmo que exista a necessidade de se retirar, acrescentar ou modificar algum campo do documento de Registro Descritivo de Aprendizagem.

É importante destacar que as participantes agradeceram pelas contribuições que resultaram da discussão sobre o documento Registro Descritivo de Aprendizagem e os assuntos relacionados aos estudantes com deficiência.

A seguir, será apresentado o quadro síntese dos desafios encontrados neste trabalho, com respectivos exemplos e a descrição.

**QUADRO 6**  
**Síntese dos resultados do estudo**

<b>Desafio</b>	<b>Percepção</b>	<b>Exemplo(s)</b>
Entender a proposta do documento Registro Descritivo de Aprendizagem	Pode ser que os professores já utilizem esse documento para outros estudantes	Esse documento diz respeito ao desenvolvimento do estudante com deficiência? (PARTICIPANTE “M”, 2019).
Refletir que atuamos em uma rede de educação inclusiva	Provavelmente, os estudantes de inclusão são somente os que têm deficiência, o que muitas vezes corresponde a uma quantidade de dois, três estudantes por turma.	O professor que é responsável pelos casos de inclusão da sua turma, por exemplo, pelo estudante com deficiência?(PARTICIPANTE “C”, 2019).
Compreender que a responsabilidade dos estudantes matriculados	Pelo motivo da maioria dos estudantes com deficiência serem acompanhados pelo profissional	O professor que é responsável pelos casos de inclusão da sua turma, por exemplo pelo estudante com

<p>naquela turma, independente das limitações e AEE, são de todos os professores que ali atuam, mesmo que temporariamente.</p>	<p>AAE, foi possível perceber que existem dúvidas quanto aos processos pelo qual é acometido</p>	<p>deficiência?(PARTICIPANTE “C”, 2019).</p>
<p>Pensar sobre que tipo de informação a família poderá fornecer que de fato contribua com o desenvolvimento das práticas pedagógicas.</p>	<p>Diante da fala da participante “G”, penso que de alguma maneira os professores subjugam que é o acompanhamento da família fator responsável para o sucesso ou fracasso do desenvolvimento do estudante com deficiência</p>	<p>Acho importante ter um campo para colocar informações sobre a participação das famílias. (PARTICIPANTE “G”, 2019). Será que a informação sobre a família não caberia no campo “Observações”? (PARTICIPANTE “J”, 2019).</p>
<p>Compreender a quem se destina esse documento.</p>	<p>Pode ser que confunda deficiência, transtorno, síndrome e problema de saúde.</p>	<p>Esse documento serve para todos com deficiência/síndrome/transtorno ou só pessoa com deficiência? (PARTICIPANTE “K”, 2019). Só devemos preencher esse documento se tiver laudo médico? (PARTICIPANTE “K”, 2019).</p>
<p>Refletir sobre as funções do documento Registro Descritivo de Aprendizagem.</p>	<p>Como os professores fazem planejamentos trimestrais para a turma, provavelmente surgem dúvidas do tipo: devo fazer um planejamento separado para o estudante com deficiência?; ou devo criar objetivos específicos dentro do que já foi proposto para a turma para acessibilizar o currículo para o estudante com deficiência.</p>	<p>É para colocar o que foi proposto para a turma, ou para aquela criança? É o que o indivíduo com deficiência alcançou? (PARTICIPANTE “Q”, 2019).</p>
<p>Refletir sobre a concepção de apropriações do discurso médico</p>	<p>Possivelmente acreditam que um médico é quem deveria realizar o diagnóstico pedagógico por causa da limitação apresentada pelo estudante com deficiência, principalmente nos casos em que</p>	<p>“Sentimos falta de um neurologista, na escola, para direcionar o trabalho pedagógico, nos informar como trabalhar com essa criança na escola. Muitas vezes recebemos laudos superficiais, alguns somente com o</p>

	há comprometimento motor e na comunicação.	CID, que não informam sobre possíveis comprometimentos e/ou sequelas. É como se “engatinhássemos no escuro”. (PARTICIPANTE “M”, 2019).
Compreender a importância do registro para a vida escolar do estudante.	Provavelmente, diante da fala da participante, pode ser que o documento não seja utilizado para fins de estabelecer objetivos e possíveis caminhos para o estudante, já que em algumas escolas é preenchido somente um ao final do ano.	Gostaria de saber se essa “ficha” é anual ou trimestral? Por que tem escolas que preenchem três e outras preenchem somente uma ao final do ano. (PARTICIPANTE “O”, 2019).

Fonte: elaborado pela autora.

O QUADRO ressalta alguns desafios que surgiram durante o desenvolvimento do Plano de Ação. São questões que perpassam por vários campos de discussão em relação ao público da educação especial: a concepção de inclusão; a formação do professores; o conceito de deficiência; a concepção do papel da escola e da família; os processos burocráticos do sistema escolar; dentre outros.

Em relação ao cuidado com o professor que recebe o estudante com deficiência em sala de aula e não sabe como proceder nas tarefas pedagógicas diárias parece que uma pequena intervenção talvez seja possível para avançar em tais aspectos.

É importante ressaltar que outras intervenções foram planejadas para dar continuidade ao trabalho dentro da proposta da PBH, mas devido a um recorte temporal, não foi possível mencioná-las no respectivo estudo.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar a compreensão das professoras da Rede Municipal de Belo Horizonte sobre o documento Registro Descritivo de Aprendizagem, principalmente, no que diz respeito ao seu uso, funções, preenchimento e contribuições para os processos de avaliação do ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Em um primeiro momento, foi possível realizar o levantamento de dados como as características da Regional Leste para contextualizar e situar o estudo. Em seguida, a partir de uma Roda de Conversa, foi possível fazer o levantamento dos desafios sobre a avaliação e o acompanhamento de estudantes com deficiência, tendo como referência o uso do documento Registro Descritivo de Aprendizagem. Posteriormente, foi analisado a atividade de passo a passo do preenchimento do documento Registro Descritivo de Aprendizagem. Na última parte do trabalho, foram apresentadas reflexões em relação às conversas que aconteceram nos encontros com as professoras.

Como professora-pesquisadora, este trabalho permitiu várias percepções mediante as falas das participantes. Para tanto, a noção *compreensiva responsiva* segundo Bakhtin (1981) foi extremamente válida para as análises deste trabalho, porque possibilitou observar e ampliar a interpretação sobre as falas das participantes.

Diante das observações e entrevistas, foi possível identificar o que é avaliado no documento Registro Descritivo de Aprendizagem, e possíveis entraves e limitações em relação ao trabalho realizado pelos professores com os estudantes com deficiência.

Através do uso do documento é possível avaliar em relação ao estudante: sua interação social; seu desempenho e forma de relacionar-se nas atividades com a turma; sua autonomia em relação às atividades de vida diária; sua forma comunicação e exploração do meio; sua compreensão em relação aos conteúdos curriculares; sua leitura e escrita; como se dá o desenvolvimento de sua linguagem receptiva e expressiva; seu desenvolvimento em relação às habilidades matemáticas; entre outras.

Embora, segundo o Manual de Escrituração Escolar da Secretaria Municipal De Educação de Belo Horizonte, este documento sirva para complementar o Boletim Escolar dos estudantes com deficiência, considero que possa ser



amplamente utilizado para os estudantes com altas habilidades/superdotação, síndromes e transtornos, impactando direta ou indiretamente em seus processos de escolarização.

A questão da ampliação da oferta de formação continuada oferecida pelo sistema público para os professores foi apontada como uma das fragilidades do trabalho pedagógico, em especial quando se considera a diversidade e a diferença encontrada no ambiente escolar.

Outro entrave que parece dificultar a compreensão do processo de avaliação dos estudantes com deficiência foi a forte influência do modelo médico nas atividades escolares, identificado na fala de uma das participantes ao mencionar sobre a interferência de um neurologista na proposta pedagógica.

Por fim, este trabalho apresentou, dentro de seus contornos definidos, um mapa local dos usos de um instrumento que tem grande potencial para contribuir para os processos de inclusão. Porém, certamente, outros estudos sobre os usos e potencialidades de instrumentos de acompanhamento e avaliação podem contribuir para a ampliação e, até mesmo, a formação de professores, no que diz respeito à promoção da acessibilidade e da inclusão escolar. Portanto, esse é um aspecto que pode ser melhor analisado em estudos futuros.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Rev. Estud. Discurso*. v.7, n.1. jan./jun, 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BELO HORIZONTE. *Portaria nº 317*. Dispõem sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar – Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME/BH, a partir de 2015. Secretaria Municipal de Educação, 2014.

BELO HORIZONTE. *Portaria nº 358*. Institui normas para o Atendimento Educacional Domiciliar, no Ensino Fundamental Regular, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, para estudantes que apresentem atestado médico e encontrem-se impossibilitados de frequentar a escola, em virtude de tratamento de saúde. Secretaria Municipal de Educação, 2015.

BRASIL. DECRETO nº 6.571/08. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>>. Acesso em: 02 ag. 2019.

BORGES, A. A. P.; NOGUEIRA, M. L. M. *O Aluno com Autismo na Escola*. Belo Horizonte: Mercado de Letras, 2018. Série “Toda Criança pode Aprender”.

CAULLEY, D. N. *Document Analysis in Program Evaluation*. N. 60. Portland, Or. Northwest Regional Educational Laboratory, 1981. Série “Paper and Report Series of the Research on Evaluation Program”.

FRANCO, M. A. M.; GUERRA, L. B (Orgs.). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão: situações de sala de aula*. v. 1. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

Guba, E. G.; Lincoln, Y. S. *Effective Evaluattion*. San Francisco: Ca., Jossey-Bass, 1981.

LUDKE, M.; André, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986. Coleção “Temas Básicos de Educação e Ensino”.

Dados de Catalogação na Publicação (CIP) Internacional (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Lüdke, Menga. L975p Pesquisa em educação: abordagens qualitativas I Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. - São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

Bibliografia. I. Pesquisa educacional I. André, Marli E. D. A. li. Título. III. Série. 86-0030 CDD-370.78

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

Notas Técnicas: a de nº 57/2013, de 17 de maio de 2013, do Ministério da Educação (MEC) que fala sobre a necessidade de um profissional de apoio aos estudantes que necessitam de Nutrição Parenteral no âmbito escolar; e a de Nº 22/2013, de 07 de março de 2013 do MEC, que dispõem de profissionais de apoio para estudantes com deficiência e TEA matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino

PHILLIPS, B. S. *Pesquisa Social*. Rio de Janeiro. Agir, 1974.

BELO HORIZONTE. *Inclusão Escolar das Pessoas com Deficiência na Rede Municipal de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

ROCHA, T. C. C. Atendimento Educacional Especializado e os desafios do trabalho com crianças com TEA na Educação Infantil. In. BORGES, A.; NOGUEIRA, M. L. M. (Orgs.). *O aluno com Autismo na Escola*. Belo Horizonte. Mercado de Letras, 2018.

SASSAKI, R. Inclusão: o paradigma do século 21. *Revista Educação Especial*, v. 1, n 1,

PREFEITURA BELO HORIZONTE. *Educação inclusiva*. 2019. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/informacoes/pedagogico/educacao-inclusiva>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

SASSAI, R.K. *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*. 7. Ed. Rio de Janeiro: WA, 2006.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. São Paulo: Editora Artmed, 1998.

## Apêndice A: Plano de Ação

### Questionário

Prezado (a) Professor (a),

*Este questionário tem como objetivo identificar o perfil das professoras e professores que atuam em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. A identidade de todos os participantes será preservada, por isso não se faz necessário sua identificação pessoal.*

#### 1 - Sexo:

Feminino:

Masculino:

#### 2 - Faixa etária de idade:

De 20 a 30  
40

De 31 a 40

Mais de

#### 3 - Qual a sua formação? Marque mais de uma opção com um X e especifique, se houver necessidade.

a) Ensino Médio

b) Ensino Médio Profissionalizante - Especificar o Curso: \_\_\_\_\_

c) Graduação/bacharelado - Especificar o Curso: \_\_\_\_\_

d) Graduação/Licenciatura - Especificar o Curso: \_\_\_\_\_

e) Pós-graduação *Lato-Sensu* - Especificar o Curso: \_\_\_\_\_

f) Mestrado - Especificar o Curso: \_\_\_\_\_

g) Doutorado - Especificar o Curso: \_\_\_\_\_

h) Pós-doutorado - Especificar a Área: \_\_\_\_\_

#### 3.1 - Em relação a(s) formação(ões) que você assinalou, marque um X em relação a última delas:

a) Está concluída:

b) Em andamento:

#### 4 - Trabalha na área da educação há quanto tempo:

a) Menos de 5 anos

c) De 10 a 15 anos

e) De 20 a 30 anos

b) De 5 a 10 anos

d) De 15 a 20 anos

f) Mais de 30 anos

**4.1 - Em caso afirmativo na questão 4, especifique a(s) rede(s):**

- a) Rede privada de ensino (aproximadamente quanto tempo)? \_\_\_\_\_
- b) Rede Pública Municipal (aproximadamente quanto tempo)? \_\_\_\_\_
- c) Rede Pública Estadual (aproximadamente quanto tempo)? \_\_\_\_\_
- d) Rede Pública Federal (aproximadamente quanto tempo)? \_\_\_\_\_
- e) Outros. Especifique: (aproximadamente quanto tempo)? \_\_\_\_\_

**5 - Trabalha ou já trabalhou com estudante com Deficiência/Síndrome/Transtorno?**

- a) Sim
- b) Não

**5.1 - Se a resposta for sim, informe qual Deficiência/Síndrome/Transtorno:**

\_\_\_\_\_

**5.2 - Por quanto tempo:**

- a) até um ano
- b) de um a dois anos
- c) de 2 a 5 anos
- d) de 5 a 10 anos
- e) mais de 10 anos

**Agradecida pelo interesse e disponibilidade em preencher o questionário.  
Sua contribuição é muito importante para o levantamento de dados.**

Atenciosamente,

Camila Roberta de Oliveira  
Pedagoga especialista em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS  
Estudante do Curso de Educação Inclusiva da UFMG (LASEB)



**1 DADOS DA ESCOLA**

ESCOLA MUNICIPAL			
SITUAÇÃO LEGAL			
ENDEREÇO (RUA, AV.)		N.º	CEP
BAIRRO		E-MAIL	
TELEFONE	CIDADE BELO HORIZONTE		UF MINAS GERAIS

**2 DADOS DO ALUNO**

NOME		
DATA DE NASCIMENTO	NATALIDADE	NACIONALIDADE
NOME DA MÃE		
NOME DO PAI		
CICLO	TURNO	IDADE

**3 DADOS DO RELATÓRIO**

REFERÊNCIA DE EQUIPE DE APOIO
PROFESSORES DA TURMA
DIAGNÓSTICO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
E.M.
SÍNTESE DOS OBJETIVOS ESTABELECIDOS PARA O PERÍODO
DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE
INTERAÇÃO SOCIAL
PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES COM A TURMA





AUTONOMIA PARA ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM (RECEPTIVA E EXPRESSIVA)

EXPLORAÇÃO DO MEIO

CONHECIMENTOS E AQUISIÇÕES RELATIVOS AOS CONTEÚDOS CURRICULARES

LEITURA E ESCRITA

HABILIDADES MATEMÁTICAS

OUTRAS HABILIDADES

OBSERVAÇÕES:

**4 ASSINATURA**

DATA

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO PREENCHIMENTO

BM