

INTERPRETAÇÕES DA TERMINALIDADE ESPECÍFICA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

INTERPRETATIONS OF SPECIFIC TERMINALITY IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SYSTEM: AN INTEGRATIVE REVIEW

Vitória Pardo Borges Freitas

Mestranda em Educação
Universidade Federal da Grande Dourados

Camila Da Silva Teixeira Agrelos

Doutoranda em Educação
Universidade Federal da Grande Dourados

Washington Cesar Shoiti Nozu

Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados

Resumo

A terminalidade específica foi prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no capítulo referente à educação especial. Dada a complexidade, lacuna e ambiguidade desta previsão legal, o presente artigo objetiva revisar o que as pesquisas têm evidenciado quanto às interpretações acerca da terminalidade específica no sistema educacional brasileiro. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica orientada pelo método da revisão integrativa, tendo como materialidade os artigos científicos brasileiros. Definidos as bases, o descritor e os critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados cinco artigos. Feita a sistematização dos dados, os resultados foram apresentados em três eixos analíticos, a saber: terminalidade específica no ensino fundamental; b) terminalidade específica na educação profissional e tecnológica; e c) terminalidade específica na educação superior. A revisão integrativa dos artigos indica que a interpretação da terminalidade específica – legalmente prevista para o ensino fundamental – tem se dado de maneira extensiva a outros níveis, etapas e modalidades de ensino, de modo a acompanhar as mudanças e a expansão do cenário educacional brasileiro.

Palavras-chave: Educação especial. Certificação de terminalidade específica. Níveis, etapas e modalidades de ensino.

Abstract:

Specific terminality is a provision of the Brazilian Federal Law on National Education Guidelines and Bases (LDB) of 1996, in the chapter on special education. Given the complexity, gaps, and ambiguity of this legal provision, this article aims to review what research has shown about the interpretations of specific terminality in the Brazilian educational system. Therefore, a bibliographic research was conducted guided by the integrative review method, using Brazilian scientific articles as material. After defining the databases, the descriptor, and the inclusion and exclusion criteria, five articles were selected. After the data were systematized, the results were presented in three analytical axes, namely: a) specific terminality in elementary school; b) specific terminality in professional technical education; and c) specific terminality in higher education. The integrative review of the articles indicates that the interpretation of specific terminality - legally provided for elementary school - has been extended to other levels, stages, and modalities of education, in order to keep pace with the changes and expansion of the Brazilian educational scenario.

Keywords: Special education. Specific terminality certification. Levels, stages and modalities of education.

1 Introdução

A educação inclusiva é um princípio basilar para o direito universal à educação, em especial, para grupos vulnerabilizados, historicamente marginalizados dos processos de escolarização. Tal princípio vem sendo difundido por organismos internacionais, nas últimas décadas, tendo como marco a Declaração de Salamanca, de 1994, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994).

Desde então, os países signatários têm sido convocados a adotar

medidas com vistas à transformação de seus sistemas educacionais em inclusivos. No Brasil, em um momento de transição entre a emergência do discurso de inclusão escolar e o questionamento da proposta de integração, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996, que dedicou um capítulo à organização da educação especial no país.

No bojo de garantias conferidas pelos sistemas de ensino aos alunos público-alvo da educação especial (PAEE), a LDB assegurou, em seu artigo 59, inciso II, “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...]” (Brasil, 1996). A previsão legal federal não fornece maiores informações acerca da terminalidade específica, deixando lacunas quanto a sua aplicação e cabimento. É somente em 2001 que esse instrumento passa a receber, minimamente, atenção de documentos orientadores da educação especial.

A elaboração do projeto preliminar das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas posteriormente pela Resolução CNE/CEB n. 2/2001, resultante na criação do Parecer n. 17 de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que, por sua vez, conforme nele registrado, é “resultado do conjunto de estudos provenientes das bases, onde o fenômeno é vivido e trabalhado” (Brasil, 2001a, p. 2). Este documento dispõe que:

Terminalidade específica é uma certificação de conclusão de escolaridade – fundamentada em avaliação pedagógica – com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto pedagógico da escola.

O teor da referida certificação de escolaridade deve possibilitar novas alternativas educacionais, tais como o encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de educação profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido (Brasil, 2001a, p. 28).

O parecer restringe o público da terminalidade específica – definido pela LDB como pessoas com deficiência – a alunos com grave deficiência mental ou múltipla. Tal restrição é reforçada pela Resolução CNE/CEB n. 2/2001, que, em seu artigo 16, preceitua que:

Art. 16 É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, *terminalidade específica* do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional (Brasil, 2001b, p. 4).

Percebe-se que ambas as alternativas sugeridas para o pós-terminalidade específica do ensino fundamental, quais sejam, o “encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de educação profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido” (Brasil, 2001a), demonstram uma preocupação educacional e econômica com esse estudante.

Apesar de os textos político-normativos apresentados delimitarem alguns aspectos da certificação de terminalidade específica, as formas pelas quais será realizada são deixadas a cargo dos sistemas de ensino, competindo a estes a interpretação e o preenchimento das lacunas deixadas pelos documentos federais.

Nesse sentido, para Stephen Ball e seus colaboradores, a interpretação é entendida como um processo de compreensão do que os textos políticos querem dizer e o que se espera que seja realizado pelos agentes da prática (Ball; Maguire; Braun, 2016). Para esses estudiosos, as políticas educacionais não são meramente implementadas; passam por processos criativos de interpretação, tal qual roteiros teatrais recebem diferentes performances, a depender da criatividade e *know-how* dos atores, na transformação do texto em ação (Avelar, 2016). Essa criatividade, por sua vez, “é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais” – como destaca Stephen Ball em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305).

Assim, os textos das políticas recebem uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores (Mainardes, 2006). Quanto menos prescritivos forem os textos políticos, isto é, quanto mais genéricas, incipientes e cheias de lacunas e/ou incoerentes forem as disposições textuais, maior liberdade de

interpretação encontrarão os atores do contexto da prática (Mainardes, 2006).

A partir dessas considerações iniciais, o presente artigo tem por objetivo revisar o que as pesquisas têm evidenciado quanto às interpretações acerca da terminalidade específica no sistema educacional brasileiro. Almeja-se, com este exercício analítico, explorar os modos pelos quais o instituto da terminalidade específica – ambíguo, lacunar e complexo – tem circulado em diferentes contextos educacionais brasileiros, a partir de registros da produção científica.

2 Percorso Metodológico: a revisão integrativa

Trata-se de pesquisa bibliográfica orientada pelo método da revisão integrativa, o qual, segundo Coleen (2020), sintetiza pesquisas e pode apontar conclusões de diversas fontes sobre um determinado tópico. Isso permite ao revisor fornecer uma compreensão mais holística de um fenômeno específico, proporcionando uma abordagem do estado atual das evidências de um fenômeno, a qualidade das evidências, as lacunas na literatura e a identificação de passos futuros para a pesquisa.

Valendo-se dessa proposta, as revisões integrativas “[...] procuram avançar na análise e integrar e agregar os resultados e as evidências dos estudos analisados” (Mattar; Ramos, 2021, p. 49). Na área da educação, os produtos dessas pesquisas podem ser utilizados para avaliar políticas e também para estabelecimento de boas práticas baseadas em evidências (Mattar; Ramos, 2021).

Convém mencionar que são comuns as dúvidas sobre as diferenças entre revisão sistemática e revisão integrativa, visto que ambas se estabelecem por um nível de rigor e sistematicidade, contudo, podemos citar algumas diferenças, quais sejam: seu propósito, escopo, tipos de literatura incluída e tempo e recursos necessários (Coleen, 2020).

Para que uma revisão integrativa seja executada dentro dos padrões de rigor e sistematicidade apreendidas, faz-se necessário o prosseguimento de seis estágios, descritos a seguir, conforme Coleen (2020, p. 8, tradução nossa):

- (1) formulação de um propósito amplo e/ou questão(ões) de revisão,
- (2) pesquisa sistemática e seleção de literatura utilizando critério pré-determinado, (3) análise da qualidade dos estudos selecionados, (4)

análise e síntese da literatura, (5) discussão sobre novos conhecimentos, e (6) disseminação dos resultados.

Desta forma, tendo em vista cada um desses estágios e respeitando, quando necessário, algumas limitações para a efetivação de todos os passos descritos por Coleen (2020), o presente estudo buscou se aproximar da temática da terminalidade específica no contexto do sistema educacional brasileiro, por meio da revisão integrativa de artigos científicos.

Neste intuito, para o primeiro passo da revisão integrativa, elaborou-se a seguinte questão de revisão: de quais modos os artigos científicos têm evidenciado as interpretações sobre a terminalidade específica no sistema educacional brasileiro?

O segundo passo para elaboração de uma revisão integrativa é a pesquisa sistemática e a seleção de literatura utilizando critério pré-determinado, em que a busca deve ser executada de maneira metódica e abrangente, cujo propósito pode auxiliar no desenvolvimento dos critérios de inclusão/exclusão (Coleen, 2020).

Para tanto, foram eleitas duas bases repositórias de artigos científicos: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Para a realização das buscas foi utilizado o descritor “terminalidade específica”. Foram definidos como critérios de inclusão: a disponibilidade do texto integral em formato eletrônico, gratuito e em português; o foco do artigo na terminalidade específica, possibilitando responder à questão de revisão. Por seu turno, foram adotados como critérios de exclusão: artigos caracterizados como revisão de literatura e com ênfase da área da Saúde.

Passando aos resultados das buscas, no Portal de Periódicos da CAPES, na data de 12 de outubro de 2023, obteve-se um total de 53 produções e, após aplicados os critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados cinco artigos científicos. Por sua vez, na base da SciELO, na mesma data, foram localizadas um total de três produções, sendo que uma delas era da área da Medicina e, portanto, foi excluída, e as outras duas correspondiam a trabalhos já encontrados no Portal de Periódicos da CAPES. Logo, o corpus de análise constituiu-se de cinco artigos, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 01. Artigos selecionados para revisão integrativa

Título	Autoria	Base	Periódico e ano de publicação
Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares	Solange Rodovalho Lima e Enicéia Gonçalves Mendes	CAPES e SciELO	Revista Brasileira de Educação Especial (2011)
Institutos federais de educação: as discussões sobre a terminalidade específica e a necessidade do atendimento educacional especializado	Eliane Brunetto Pertile e Nerli Nonato Ribeiro Mori	CAPES	Teoria e Prática da Educação (2018)
Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas?	Mariane Carlota da Silva e Sílvia Maria de Oliveira Pavão	CAPES e SciELO	Revista Brasileira de Educação (2019)
Terminalidade específica nos institutos federais: um panorama	Wanessa Moreira de Oliveira e Cristina Maria Carvalho Delou	CAPES	Revista Educação Especial (2020)
Terminalidade específica na educação superior como escuta da diversidade	Daniele Claudia Miranda, Sonia Maria Ribeiro e Rita Buzzi Rausch	CAPES	Revista Educação Especial (2022)

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A partir do Quadro 1, pode-se verificar que o primeiro artigo selecionado é do ano de 2011 e o último foi publicado no ano 2022, havendo uma lacuna de

publicações de artigos sobre a temática de 2012 a 2017, seguida de recorrência de um trabalho por ano, com exceção do ano de 2021. Nota-se que apenas um artigo selecionado trata da temática na educação básica (ensino fundamental), dois artigos tratam de pesquisas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e outros dois, sobre a terminalidade específica na educação superior.

As políticas de inclusão escolar do PAEE receberam suas primeiras iniciativas a partir de 2003 (Kassar, 2011). Nesse processo, sobretudo a partir de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem-se um aumento exponencial do número de alunos PAEE matriculados na escola comum. Desta forma, o interesse pela terminalidade específica na educação profissional e tecnológica e na educação superior, evidenciado nos artigos a partir de 2018, pode decorrer da chegada daqueles alunos a esses âmbitos de escolarização, sobretudo, pela existência de políticas afirmativas que destinam reserva de vagas para alunos com deficiência nas instituições federais de ensino.

Em seguida, para a continuidade dos passos da revisão integrativa, o terceiro passo aconselha uma análise da qualidade dos estudos selecionados. Nesse sentido, Coleen (2020) afirma que a avaliação da qualidade dos estudos é importante para que o pesquisador consiga mitigar o viés nos estudos escolhidos, bem como garantir um melhor resultado quando a qualidade das pesquisas selecionadas se faz presente. Contudo, uma vez que a pesquisa empreendida na data citada, com os critérios de inclusão e exclusão aplicados, resultou em apenas cinco artigos, não se mostrou pertinente o empreendimento de uma avaliação da qualidade metodológica de cada produção. Ademais, os quatro periódicos – Revista Brasileira de Educação Especial, Teoria e Prática da Educação, Revista Brasileira de Educação e Revista Educação Especial – que publicaram os cinco artigos selecionados adotam critérios rigorosos de avaliação por pares, além de possuírem estratificação Qualis A na mais recente avaliação disponibilizada na Plataforma Sucupira.

Prosseguindo com os passos da revisão integrativa, o quarto passo indica a análise e síntese da literatura, etapa que envolve a sistematização do conteúdo do estudo tendo como base a questão de revisão. Durante esse processo, o pesquisador precisa utilizar os dados das pesquisas para aprofundamento conceitual do conhecimento relacionado à sua investigação (Coleen, 2020).

Na sequência, o quinto passo envolve a discussão sobre os novos conhecimentos, o que corresponde ao passo de textualização dos resultados obtidos, da discussão das principais descobertas e contribuições. Além disso, envolve comentários sobre limitações metodológicas da revisão e recomendações e implicações para pesquisa, prática, teoria ou política, quando necessárias (Coleen, 2020).

O presente estudo apresentará o quarto e o quinto passos da revisão integrativa na próxima seção, para melhor apresentação dos resultados e discussões, para aprofundamento dos estudos levantados e busca por respostas à questão de revisão, a fim de que seja possível explorar as formas pelas quais a terminalidade específica tem sido utilizada nos diferentes contextos da educação nacional.

Por fim, o sexto e último passo da revisão integrativa corresponde à disseminação dos resultados, que “[...] podem ocorrer por meio de apresentações em pôsteres ou palestras em conferências profissionais, publicações revisadas por pares, notícias e mídia social, e são essenciais para o desenvolvimento da base de conhecimento de uma disciplina” (Coleen, 2020, p. 8, tradução nossa). Nessa direção, espera-se que a publicação deste artigo contribua para a disseminação do conhecimento acerca da temática.

Diante do exposto, a próxima seção, de resultados e discussão, intenta analisar a literatura selecionada, considerando o quarto e quinto passos descritos anteriormente como necessários para uma revisão integrativa que leva em conta a sistematicidade e o rigor científico que caracterizam este método (Coleen, 2020).

3 Resultado e Discussões

Diante de questão de revisão – de quais modos os artigos científicos têm evidenciado as interpretações sobre a terminalidade específica no sistema educacional brasileiro? – e a partir da identificação inicial das ênfases dos artigos em diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, optou-se pela descrição e análise dos dados por meio de três eixos, a saber: a) terminalidade específica no ensino fundamental; b) terminalidade específica na educação profissional e tecnológica; e c) terminalidade específica na educação superior.

3.1 Terminalidade específica no ensino fundamental

O artigo de Lima e Mendes (2011), intitulado “Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares”, que foca na terminalidade específica no ensino fundamental, teve por objetivo geral “[...] analisar a coerência entre a finalidade legal da escolarização da pessoa com deficiência intelectual e os sentidos atribuídos pela família a essa escolarização na classe comum da escola regular” (p. 197). Adotou, ainda, como objetivo específico situar a terminalidade específica de escolaridade do ensino fundamental do aluno com deficiência intelectual nas políticas de educação especial nacional e regional (Lima; Mendes, 2011).

Nessa perspectiva, as autoras empreenderam uma pesquisa de campo de caráter analítico, que envolveu entrevista com famílias de alunos com deficiência intelectual “aptos” para a certificação de terminalidade específica, bem como, pesquisa em documentos nacionais e regionais que abordam a terminalidade específica (Lima; Mendes, 2011). O trabalho de Lima e Mendes (2011) constituiu-se a partir de um recorte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida em nível de mestrado.

Para as autoras, a terminalidade específica opera dentro de uma lógica em que mecanismos são criados com o intuito de correção de atrasos e desvios e que, portanto, “o mesmo sistema que advoga promover a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual cria mecanismos para excluí-lo” (Lima; Mendes, 2011, p. 205). Também, concluíram que a terminalidade específica não vai ao encontro da expectativa dos familiares, bem como pode apresentar riscos desfavoráveis de escolarização de alunos com deficiência intelectual no Brasil, pois se mostra uma forma oportuna de controlar o tempo de permanência do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental” (Lima; Mendes, 2011, p. 205), podendo atender aos interesses dos sistemas de ensino de correção de distorções de idade e série.

As autoras apontaram que as preocupações com a permanência e o sucesso do aluno com deficiência intelectual na escola ficam sobrestadas aos interesses neoliberais para a área da educação de modo geral, e em particular da educação especial, “porque, quanto mais tempo ele permanecer sem

alcançar a progressão nas séries escolares, mais gastos são gerados e recursos empregados” (Lima; Mendes, 2011, p. 215). Sugerem, ainda, que sejam repensadas as ações de adaptação e práticas escolares, devendo envolver também nessas reflexões os próprios sujeitos afetados.

Nesse contexto, é importante repensar as ações que visam adaptar as práticas escolares sem mudar a forma como a escola está organizada. Mais especificamente, é preciso discutir exaustivamente o sentido da terminalidade específica, principalmente, mas não somente, com os principais sujeitos afetados pela proposta, isto é, os educandos com deficiência intelectual e suas famílias. Nesse processo é preciso deixar claros as contradições e o caráter estigmatizante dessa forma de certificação escolar. Diante disso, essa proposta deveria ser abolida, pois acima de tudo o horizonte deve ser a construção coletiva de um novo modelo de escola (Lima; Mendes, 2011, p. 207).

Para as autoras, a terminalidade específica é sintoma de uma escola que permanece engessada quanto às formas de aprendizagem e de avaliação, tendo parâmetros pré-concebidos, sobretudo, “no estabelecimento de comparações tendo como referência a forma e o ritmo de aprendizagem dos alunos ditos normais [...]” (Lima; Mendes, 2011, p. 207). Defendem, assim, que, para a constituição de uma escola verdadeiramente democrática, “é preciso que as práticas educativas e a forma de avaliar considerem a pessoa em sua especificidade [...]” (Lima; Mendes, 2011, p. 207), tendo em vista os diferentes tempos e modos de aprendizagem.

3.2 Terminalidade específica na educação profissional e tecnológica

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) (Brasil, 2008). O acesso pelos estudantes se dá por meio de processo seletivo, o qual, por força da Lei n. 13.409/2016, deve ter vagas reservadas a pessoas com deficiência nos curso de nível médio e superior das instituições federais de ensino, em proporção, no mínimo, igual à da federação onde está instalado (Brasil, 2016).

Avançando para os dois estudos referentes ao Institutos Federais e seguindo a ordem cronológica, iniciaremos pelo trabalho “Institutos Federais de Educação: as discussões sobre a terminalidade específica e a necessidade do

atendimento educacional especializado”, de Pertile e Mori (2018). Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo documental, que discutiu os desafios da rede federal de ensino profissional decorrentes da sua expressiva expansão, que também acarretou o crescimento do ingresso de estudantes com deficiência. As autoras pontuaram a necessidade de serem consideradas e discutidas formas de organização para o processo educacional desses estudantes e destacaram “a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino profissional para a permanência dos alunos e constituição de uma formação que atenda às necessidades desses sujeitos, principalmente da indicação do uso da terminalidade específica para a certificação” (Pertile; Mori, 2018, p. 83).

Segundo Pertile e Mori (2018), existem limites na melhoria da condição do acesso educacional desses estudantes, uma vez que a realidade estrutural e do trabalho ainda é subjugada pela lógica do capital, mas que apesar desses limites é preciso avançar nos serviços voltados às pessoas com deficiência nos Institutos Federais.

Com relação à terminalidade específica, as autoras mencionaram incoerências que permeiam essa temática, como, por exemplo, o risco de antecipar a finalização do processo educacional de um estudante, visto que a terminalidade pode não garantir uma verdadeira inclusão social. Apesar das incoerências constatadas, o estudo apontou uma expectativa de que a certificação possa favorecer a formação para o trabalho desses estudantes.

Ademais, as autoras afirmam que a terminalidade específica na educação profissional e tecnológica é diferente daquela prevista para o ensino fundamental, principalmente pela possibilidade de uma certificação profissional com adequações para a conclusão do curso:

A terminalidade específica **teria na educação profissional uma característica diferente da que se podia esperar no Ensino Fundamental**. Neste a finalização dessa etapa da Educação Básica se daria por meio da certificação. No Ensino Profissional, explicaria uma formação com apropriações diferenciadas e portanto, para um exercício profissional especificado a partir da individualidade do sujeito. Seria assim uma expressão em termos de certificação profissional após um processo de adaptações e adequações indispensáveis e que permitiram ao aluno a conclusão do curso (Pertile; Mori, 2018, p. 91, grifo nosso).

Conforme o excerto supracitado, percebe-se uma diferença na

interpretação da terminalidade específica para o Ensino Fundamental, de modo que é mencionado como uma certidão de conclusão/finalização da etapa da Educação Básica, diferentemente da forma descrita por Lima e Mendes (2011). Além disso, concluíram que, na rede federal profissional, essa certificação possui suas próprias características e que pode “ser entendida como uma alternativa dentre os encaminhamentos educacionais disponíveis” (Pertile; Mori, 2018, p. 93). Por fim, as autoras também apontaram que a terminalidade pode colaborar “para que a educação profissional responda ao interesse da pessoa com deficiência de inserção na vida profissional sem abreviar-lhe a formação acadêmica na medida que as práticas que a implementam forem munidas de compreensão teórica suficiente para torná-las conscientes” (Pertile; Mori, 2018, p. 93).

De forma semelhante, Oliveira e Delou (2020), no artigo intitulado “Terminalidade específica nos Institutos Federais: um panorama”, investigaram a terminalidade específica nos Institutos Federais, por meio de uma pesquisa qualitativa realizada com documentos disponíveis pelos sistemas eletrônicos dessas instituições que regulamentam e dispõem sobre a organização da Educação Especial e fazem menção normativa à terminalidade específica. Os dados documentais levantados foram analisados utilizando a análise de conteúdo.

As autoras reiteram o crescimento dos Institutos Federais e a expansão das matrículas do PAEE. Neste cenário, são impostos novos desafios, de forma que se constatou um movimento de normatização e organização da terminalidade específica nos Institutos Federais, sobretudo após o entendimento firmado pelo Conselho Nacional de Educação, de que esse instrumento pode ser adotado no ensino técnico de nível médio, consubstanciado no Parecer CNE/CEB n. 02/2013 (Oliveira; Delou, 2020).

Destarte, a pesquisa concluiu que: o número de estudantes certificados é baixo; alguns institutos não possuem normativas para a terminalidade específica; alguns documentos ampliam o público da terminalidade específica, considerando-o para além do público definido em legislação, que são estudantes com deficiência intelectual/múltipla; nenhum outro documento examinado define a terminalidade específica sem fazer referência direta ou muito próxima do texto da legislação. Para as autoras, tais constatações representam “um indicativo da

dificuldade de interpretação do significado da proposta” (Oliveira; Delou, 2020, p. 17).

Outrossim, o estudo também apontou que há interpretações dúbias sobre a terminalidade específica nas políticas educacionais e nas práticas dos Institutos Federais. Isso porque alguns institutos têm utilizado a terminalidade específica para certificar estudantes que já haviam sido certificados por terminalidade específica em etapas anteriores de ensino. Para as autoras essas interpretações dúbias podem prejudicar a inclusão educacional dos estudantes com deficiência intelectual/múltipla (Oliveira; Delou, 2020).

Ademais, a terminalidade específica “tem representado a possibilidade de finalização de uma etapa formativa nos IFs [Institutos Federais] para que o estudante da EE [Educação Especial] possa prosseguir na formação profissional ou ser inserido em contextos de trabalho” (Oliveira; Delou, 2020, p. 7). Em suma, Oliveira e Delou (2020) concluíram que é necessário promover discussões sobre o tema para estabelecer o papel da terminalidade específica em consonância com o princípio da educação ao longo da vida.

Da análise dos artigos apresentados, nota-se um processo de reinterpretção da terminalidade específica no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Os dados indicaram a expansão das etapas e modalidades de ensino previstas na LDB, pelo Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB n. 02/2013, a partir de provocação dos Institutos Federais, tensionados pelo aumento do número de alunos com deficiência em seu quadro discente (Brasil, 2013). Demonstam, ainda, que para além das modalidades, os Institutos Federais têm feito interpretação expansiva do público-alvo da terminalidade específica, aplicando-a a alunos que não têm deficiências intelectual ou múltipla. Vê-se, também, maior ênfase no uso do instrumento para inserção do estudante no mundo do trabalho, a despeito do favorecimento a novas alternativas educacionais, tal qual, como um dos propósitos previstos no Parecer CNE/CEB n. 17/2001.

3.3 Terminalidade específica na educação superior

Sobre as produções relativas à terminalidade específica na educação superior, apresenta-se, inicialmente, o artigo de Silva e Pavão (2019) intitulado

“Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas?”. O objetivo do trabalho foi “discutir sobre as disposições à terminalidade específica na educação superior para estudantes com deficiência” (Silva; Pavão, 2019, p. 1). Para o desenvolvimento da pesquisa, as autoras utilizaram a abordagem qualitativa do tipo exploratória, realizando entrevista com coordenadores e professores de cursos de graduação de uma instituição federal de educação superior, localizada no estado do Rio Grande do Sul. Os dados foram coletados por meio de instrumento de entrevista semiestruturada e analisados a partir da análise de conteúdo.

As autoras concluíram pela necessidade de implementar estratégias de adequação curricular, entre as quais se insere a terminalidade específica para o PAEE nas instituições de educação superior e que há uma carência de regulamentações para estes casos em tal nível de ensino (Silva; Pavão, 2019). Ademais, também compreendem que a “terminalidade profissional representa para os estudantes com deficiência a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, mediante o exercício de atividades profissionais escolhidas por eles” (Silva; Pavão, 2019, p. 8). Contudo, para a certificação do estudante, as autoras apontaram a necessidade de algumas especificidades:

[...] a universidade pode, com respaldo legal e autonomia, atentando para a questão de que a aplicação da terminalidade específica, acompanhada de documentação, histórico e diploma de formação, requerer: documentação detalhada do aprendiz com avaliação da equipe pedagógica, parecer do docente da disciplina e comprovação pela universidade – explicando as habilidades e competências do estudante na área de formação. Além disso, devem constar da terminalidade específica as disciplinas obrigatórias que não são cursadas e que possam vir a faltar no exercício da atividade profissional (Silva; Pavão, 2019, p. 10).

Ante o exposto, para a aplicação da terminalidade específica, é preciso pensar em estratégias para garantia de que somente seja “viabilizada após ampla análise da aprendizagem do sujeito e esgotadas todas as estratégias e tecnologias assistivas, além de o processo ser acompanhado por uma equipe pedagógica capaz de orientar a aprendizagem dessa pessoa” (Silva; Pavão, 2019, p. 18). A autoras, ainda, sustentaram que a aplicação da terminalidade específica não deverá ser compreendida partindo da deficiência e precisa estar previamente prescrita nos documentos das universidades para que seja utilizada

partindo de especificações necessárias (Silva; Pavão, 2019).

Por sua vez, Miranda, Ribeiro e Rausch (2022) publicaram o artigo intitulado “Terminalidade específica na educação superior como escuta da diversidade”, cujo objetivo geral foi identificar os elementos críticos-reflexivos que motivaram uma professora do curso de Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria, durante o planejamento e aplicação da terminalidade específica para uma estudante com cegueira. Metodologicamente, o estudo foi caracterizado como uma pesquisa qualitativa e exploratória, do tipo estudo de caso, com análise de conteúdo dos dados obtidos através de entrevista com uma professora universitária.

As autoras registraram que a estudante com cegueira recebeu o certificado de terminalidade específica após um processo colaborativo dentro da universidade. A professora responsável pela terminalidade específica substituiu uma das disciplinas do currículo regular por disciplinas de interesse da estudante (Miranda; Ribeiro; Rausch, 2022).

Segundo as autoras, a certificação que ocorre nas instituições de educação superior difere substancialmente daquela realizada na educação básica, uma vez que a terminalidade específica “na educação superior vai além da previsão legal descrita para a educação básica” (Miranda; Ribeiro; Rausch, 2022, p. 5). Isso porque as autoras destacam que “o diferencial no tratamento da TE [terminalidade específica] na educação superior está presente na autonomia que a Universidade possui para planejar e desenvolver ações afirmativas de cunho inclusivo” (Miranda; Ribeiro; Rausch, 2022, p. 5).

A pesquisa indicou que a terminalidade específica pode ser vista como uma forma de inclusão do PAEE na educação superior, como uma medida de redução da evasão e uma possibilidade para progressão dos estudos com conhecimentos suficientes que a formação requer para a qualificação profissional (Miranda; Ribeiro; Rausch, 2022). Ainda sobre essa perspectiva, para as autoras, a terminalidade deve ser concebida como mais do que apenas uma certificação e “deve-se considerar aspectos nos âmbitos individual, social, nas relações coletivas, no processo formativo e principalmente na possibilidade do estudante ser inserido futuramente no mundo do trabalho” (Miranda; Ribeiro; Rausch, 2022, p. 17).

Desta forma, o estudo concluiu que há complexidades diferentes no

contexto da educação superior, em que, para utilização da terminalidade específica, é necessário avaliar cada caso e desenvolver um plano de ação com uma equipe multiprofissional (Miranda; Ribeiro; Rausch, 2022).

Nota-se que, tal qual tem ocorrido nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Profissional e Tecnológica, instituições de educação superior têm aplicado a terminalidade específica e expandido seu público-alvo, a despeito da LDB prevê-la apenas para alunos com deficiência intelectual ou múltipla do ensino fundamental. Apesar de ser indicada como importante recurso para viabilizar a inserção de alunos PAEE no mercado de trabalho, as produções indicam que as instituições de educação superior carecem de documentos orientadores para implantação da terminalidade específica.

4 Considerações Finais

O campo da educação especial é permeado, frequentemente, de dúvidas, ambiguidades e inquietações, sobretudo em relação a serviços e institutos previstos, mas não explorados, pelos documentos político-normativos. Quanto à terminalidade específica, não é diferente, pois, apesar de prevista em lei, constata-se uma insuficiência de orientações para sua compreensão textual e aplicação no contexto da prática, mormente em razão das mudanças provocadas pelas políticas de educação inclusiva.

A presente revisão integrativa foi empreendida na tentativa de responder à questão: de quais modos os artigos científicos têm evidenciado as interpretações sobre a terminalidade específica no sistema educacional brasileiro?

A revisão resultou em cinco achados, sendo que apenas um artigo trata da terminalidade específica na educação básica (ensino fundamental), dois na educação profissional e tecnológica e outros dois na educação superior. Após 2008, viu-se um aumento exponencial do número de alunos PAEE matriculados na escola comum, de modo que o interesse de estudos pela terminalidade específica em Institutos Federais de ensino médio profissionalizante e em universidades, a partir de 2018, pode decorrer da chegada desses estudantes a esses níveis de escolarização. A partir dos achados, os artigos foram agrupados em eixos analíticos, conforme nível, etapa ou modalidade de educação.

Quanto à resposta da questão de revisão, o trabalho de Lima e Mendes (2011), que trata da terminalidade específica no ensino fundamental, sinalizou que o uso desse instrumento é sintoma de uma escola que permanece engessada quanto às formas de aprendizagem e de avaliação, tendo parâmetros pré-concebidos e como referência comparativa alunos ditos normais. Isto porque, é utilizada como instrumento para correção de distorções de idade e série, de modo a se evitar gastos com a permanência prolongada de alunos com deficiência e melhorar os resultados da instituição.

Por sua vez, a própria existência de investigações quanto ao uso da terminalidade específica na educação profissional e tecnológica e na educação superior se mostra um dado interessante, considerando que a LDB e a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 preveem a terminalidade específica apenas para o ensino fundamental.

Pertile e Mori (2018) e Oliveira e Delou (2020) investigaram o uso da terminalidade específica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Indicaram que, com a expansão dessas instituições de ensino no país e com o conseqüente aumento de alunos PAEE em seus quadros, constatou-se um movimento de normatização e organização da terminalidade específica nos Institutos Federais, sobretudo, após entendimento firmado pelo Conselho Nacional de Educação de que esse instrumento pode ser adotado no ensino técnico de nível médio, consubstanciado no Parecer CNE/CEB n. 02/2013.

Para além da aplicação extensiva da terminalidade específica nesse âmbito de ensino, os Institutos Federais têm feito interpretação expansiva do público-alvo da terminalidade específica, aplicando-a para alunos que não têm graves deficiências intelectual ou múltipla, como prevê a Resolução CNE/CEB n. 2/2001. Notou-se, ainda, que o uso do instrumento tem maior enfoque na inserção do estudante no mundo do trabalho, à despeito do favorecimento a novas alternativas educacionais, tal qual, como um dos propósitos previstos no Parecer CNE/CEB n. 17/2001.

Por fim, os artigos de Silva e Pavão (2019) e de Miranda, Ribeiro e Rausch (2022) indicaram a terminalidade específica como uma medida de redução da evasão nas universidades e uma possibilidade para progressão dos estudos com conhecimentos suficientes que a formação requer para a qualificação, sendo,

portanto, um recurso para viabilizar a inserção de alunos PAEE no mercado de trabalho. Tal qual se constatou no ensino médio profissionalizante, as pesquisas indicam que as instituições de nível superior carecem de documentos orientadores para implantação da terminalidade específica e que sua aplicação tem se estendido para além do público previsto na Resolução CNE/CEB n. 2/2001, qual seja, alunos com deficiência intelectual ou múltipla graves.

Os achados revelam um paradoxo, pois, embora indiquem que a temática tem sido pouco explorada pelos pesquisadores da área da Educação, também, demonstram que a interpretação da terminalidade específica – legalmente prevista para o ensino fundamental – tem se dado de maneira extensiva a outros níveis, etapas e modalidades de ensino, de modo a acompanhar as mudanças e a expansão do cenário educacional brasileiro. Ainda que com ênfases, metodologias e *locus* de pesquisas diferentes, há unanimidade na conclusão dos trabalhos que aponta para a necessidade maiores de discussões sobre a temática. Desta forma, é importante que a sociedade e os profissionais da Educação reflitam sobre os objetivos e as implicações da terminalidade específica, de forma a garantir que a sua aplicação não coadune com violações do direito humano-fundamental à educação.

Referências

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, 2016.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de

Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília/DF: 2008.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 2/2013, de 31 de janeiro de 2013**. Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 17/2001, de 3 de julho de 2001**. Brasília: CNE/CEB, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001b.

COLEEN, Toronto. Overview of the Integrative Review. *In*: COLEEN, Toronto; REMENGTON, Ruth. **A Step by Step Guide do Conducting an Integrative Review**. Cham, Switzerland: Springer Nature, 2020. p. 1-9.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, Jul./Set. 2011.

LIMA, Solange Rodovalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 17, n. 2, p. 195-208, Maio-Ago. 2011. Disponível em: scielo.br/j/rbee/a/PgRXmvHmtHzLwTMskSZSv8s/?format=pdf&lang=pt. Acesso

em: 22 out. 2022.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, Jan./Abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, Jan./Abr. 2009.

MIRANDA, Daniele Claudia; RIBEIRO, Sonia Maria; RAUSCH; Rita Buzzi. Terminalidade específica na educação superior como escuta da diversidade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-18. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68333/46789>. Acesso em: 12 out. 2023.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Terminalidade específica nos institutos federais: um panorama. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-36, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/48006>. Acesso em: 22 out. 2023.

PERTILE, Eliane Brunetto; MORI, Nerli Norato Ribeiro. Institutos federais de educação: as discussões sobre a terminalidade específica e a necessidade de atendimento educacional especializado. **Teoria e Práticas da Educação**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 83-95, Jan./Abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45228>. Acesso em: 22 out. 2023.

SILVA, Mariane Carloto da; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Terminalidade

específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/f8drxrBXYWTTnhwsvnJmxyy/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.