

Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas?

Mariane Carloto da Silva¹ 
Sílvia Maria de Oliveira Pavão¹ 

RESUMO

O objetivo do estudo foi discutir sobre as disposições à terminalidade específica na educação superior para estudantes com deficiência. Com abordagem qualitativa e exploratória, os dados foram coletados, por meio de entrevista direcionada aos coordenadores e professores de cursos de graduação de uma instituição federal de ensino superior (IFES) localizada no estado do Rio Grande do Sul. Constatou-se que o tema em questão é pouco conhecido no meio acadêmico e que é preciso ser estudado. Ainda, considerando a aplicação da terminalidade específica no ensino superior, os casos deveriam ser criteriosamente avaliados em comissões pedagógicas, assegurando aprendizagem e atuação profissional. Concluiu-se que há possibilidade de desenvolver a terminalidade específica na educação superior, pautando-se também no que é preconizado nas documentações legais vigentes, visto que se faz necessário implementar ações que possibilitem a permanência, aprendizagem e conclusão na educação superior para estudantes com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE

educação especial; ensino superior; terminalidade específica; pessoa com deficiência.

¹Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

SPECIFIC TERMINALITY FOR STUDENTS WITH DEFICIENCY IN HIGHER EDUCATION: PRACTICES (TO BE) IMPLEMENTED?

ABSTRACT

The purpose of the study was to discuss about the provisions for specific terminality for students with deficiency in higher education. With a qualitative and exploratory approach, the data were collected through an interview directed to the coordinators and professors of graduate courses of a federal institution of higher education (FIHE) located in the state of Rio Grande do Sul. It was verified that the subject in question is little known in the academic environment and that it needs to be studied. Considering its possible application in higher education, the cases should be carefully evaluated through pedagogical commissions, ensuring learning and professional performance. It is concluded that it is possible to develop specific terminality in higher education, including by what is advocated in the current legal documents, since it is necessary to implement actions that allow permanence, learning and conclusion in higher education for students with deficiency.

KEYWORDS

special education; higher education; specific terminality; people with deficiency.

TERMINALIDAD ESPECÍFICA PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿PRÁCTICAS (POR SER) IMPLEMENTADAS?

RESUMEN

El objetivo del estudio fue discutir las disposiciones sobre la terminación específica en la educación superior para estudiantes con discapacidades. Con un enfoque cualitativo y exploratorio, los datos fueron recolectados a través de entrevistas dirigidas a coordinadores y maestros de cursos de pregrado de una institución federal de enseñanza superior (IFES), ubicada en el estado del Rio Grande do Sul. Se constató que el tema aún es poco conocido en el medio académico, necesitando ser estudiado. Considerando su posible aplicación en la educación superior, los casos deben ser cuidadosamente evaluados a través de comités pedagógicos, asegurando el aprendizaje y el desempeño profesional. Se concluye que existe la posibilidad de desarrollar la terminación específica en la educación superior, también guiada por lo que se recomienda en la documentación legal actual, ya que es necesario implementar acciones que permitan la permanencia, el aprendizaje y la conclusión en la educación superior para estudiantes con discapacidad.

PALABRAS CLAVE

educación especial; enseñanza superior; términos específicos; personas con discapacidad.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o acesso de pessoas com deficiência está sendo gradativamente ampliado no que se refere ao ingresso em cursos superiores, em consonância com os dados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2016), afirmando e concretizando, desse modo, o direito de todos ao ensino, à profissionalização e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Nesse contexto, faz-se pertinente problematizar as ações essenciais e necessárias ao processo de permanência, aprendizagem e conclusão do curso. É provável que, de acordo com as características de alguma deficiência, habilidades ou competências requeridas na formação inicial de certos cursos de graduação possam não ser plenamente alcançadas pelos estudantes em pauta. Caso não sejam contempladas, é possível receber a certificação que os autoriza para a atuação profissional?

Mediante essa indagação, pode-se destacar que as políticas de inclusão educacional (Brasil, 1988, 1990, 1994, 1996, 1999, 2001) vêm, de longa data, discutindo possibilidades de acesso e garantias de ensino ao público com deficiência ou com outras características que dificultam, sobremaneira, a aprendizagem. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) (Brasil, 2008) e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), são considerados estudantes público-alvo da educação aqueles que apresentam deficiências: sensorial, mental e motora; transtornos globais do desenvolvimento (TGD) ou transtornos do espectro autista (TEA); e altas habilidades/superdotação. Essas questões remetem-se aos debates e às pesquisas sobre os rumos da educação especial enquanto área de conhecimento e modalidade transversal de ensino, envolvendo os aspectos de matrícula, gestão, mudanças estruturais e curriculares, participação social, recursos necessários para o ensino, para a formação continuada e para o aprimoramento no atendimento de todos os estudantes, garantindo a inclusão.

Nesse sentido, a terminalidade específica é focalizada na educação básica como um direito de todos em idade escolar, a fim de se concluir essa etapa. Para estudantes com deficiências, isso se efetiva por meio de 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” (Brasil, 2001, p. 59).

Diante dessa legitimação, com base nos dispositivos legais voltados à educação básica e formação técnica, a terminalidade específica poderia ser também empregada na educação superior, pois contribui para a aprendizagem dos graduandos e para a respectiva conclusão de seus cursos, minimizando a evasão e repetência dos estudantes com deficiência. A terminalidade específica seria aplicada com a finalidade de contribuir com o término da formação dos estudantes público-alvo da educação especial.

Destarte, questiona-se: para possibilitar a conclusão dos cursos pelos estudantes público-alvo da educação especial, torna-se cabível a aplicação da terminalidade específica regulamentada pela instituição de ensino superior (IES), mesmo que facultada sua aplicação na educação básica?

Entende-se que a educação especial no ensino superior não se refere somente a promover o acesso, a acessibilidade e as vagas, por meio de reserva, mas também

a perceber individualmente cada estudante, suas necessidades, suas potencialidades, suprimindo ou minimizando com razoabilidade as barreiras durante sua formação acadêmica. Nessa direção, percebe-se a necessidade do uso de diferentes estratégias de inclusão envolvem aspectos pedagógicos, estruturais, comunicativos e legais — no que tange a documentos institucionais —, entre outros.

Com base nessas problematizações, existe a possibilidade de ampliar a discussão em torno da terminalidade específica aplicada ou não na educação superior, tendo como objetivo discutir sobre suas disposições na educação superior para pessoas com deficiência. Diante do que foi exposto nesta seção, de caráter introdutório, na próxima seção, de natureza teórica, busca-se respaldo para fundamentar o tema terminalidade específica. Na sequência, apresenta-se o método utilizado para a realização deste estudo, para, então, discutir-se os resultados, em que se intenta trazer respostas e/ou problematizações para as indagações levantadas ainda na introdução. Por fim, constam as considerações finais do presente artigo, seguidas das devidas referências.

POSSIBILIDADE DA TERMINALIDADE ESPECÍFICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Considera-se a universidade uma instituição social propulsora da efetivação das políticas de inclusão, pois “gera saberes, ideias e valores que passam, então, a fazer parte da herança. Assim, ela é conservadora, regeneradora, geradora [...]. Dispõe de uma autonomia que lhe permite executar essa missão” (Morin, 2005, p. 81). Nessa perspectiva, portanto, a universidade caracteriza-se como gestora de poder e produção de sujeitos para a vida em sociedade. Além disso, acredita na sua autonomia para a formação de profissionais, na divulgação, na produção de saberes e na criação de ações administrativas e legais.

Nesse cenário, o Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)/do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Isaia, 2011), que publica bibliografias que tratam sobre a qualidade na educação superior, constitui-se como uma iniciativa determinante na união de profissionais, dando voz aos desafios, aos problemas, às dificuldades e aos avanços existentes nas universidades. Entre esses obstáculos e superações, estão as ações daqueles que se envolvem com o entorno da educação especial.

As inquietações do observatório supracitado pautam-se a responder às seguintes questões: como se forma ou como se pretende formar os profissionais na universidade? Quais indicadores poderiam ser inferidos com base nas discussões concernentes à qualidade da formação oferecida nas universidades? Essas perguntas vão ao encontro dos propósitos deste estudo, no que concerne à discussão a respeito da qualidade da formação profissional ofertada pelos cursos de graduação aos estudantes público-alvo da educação especial, garantindo a inclusão, a terminalidade específica como uma ação a favor de um ensino de qualidade na universidade.

Nesse prisma, uma das questões-chave ao se tratar da terminalidade específica é a autonomia das universidades. Para tal, menciona-se a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (Brasil, 1996), a qual assegura, em seu artigo 53, como autonomia das universidades, entre outras: “II- fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; [...] V- Elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes” (Brasil, 1996, p. 19).

Com essa autonomia, as referidas instituições podem efetuar as possíveis e necessárias adaptações curriculares nos cursos de graduação e, até mesmo, a aplicação da terminalidade específica, que consta de normativas gerais da educação básica. Ainda que os níveis de ensino tenham finalidades diferentes, infere-se que, também no que tange ao ensino superior, são necessárias as adequações, adaptações e flexibilizações curriculares. É precisamente por meio desse artifício da autonomia da universidade que se evidenciam as legislações da educação básica e do ensino técnico ao ensino superior, entendendo que, pelas discussões em torno da terminalidade específica, esta poderá ser aplicada na educação superior.

É crescente o número de estudantes público-alvo da educação especial que ingressam na educação superior (Brasil, 2016) — fruto de políticas públicas e programas de cotas das IES. Diante disso, é urgente pensar, planejar e desenvolver estratégias para cumprir o previsto em lei, indo além do acesso; desenvolver ações que interfiram, positivamente, na aprendizagem dos estudantes para a futura conclusão do curso de graduação. Com isso, “tais áreas prioritárias exigem uma concepção a partir de carreiras profissionais, visando atender as necessidades sociais contemporâneas. Isso implica em dar força para a ação transdisciplinar no desenvolvimento de produtos e ações educativas” (Gomes, 2011, p. 37).

Com base no exposto, compreende-se, outrossim, que o desafio está na diversidade de estudantes presentes na universidade e no constante processo formativo que abrange desde o foco nas disciplinas até a incorporação das vivências dos estudantes fora da universidade. Dessa maneira, além de atender às necessidades sociais, o currículo requer atentar para como o estudante aprende, como ele assimila o significado dos conhecimentos, adaptando e possibilitando outras metodologias, métodos, técnicas e afins de ensino diferentes dos convencionais.

Tendo em mente esses aspectos, sendo a universidade um espaço de formação, de estudos e de pesquisa, é importante que se tenha um olhar para os estudantes considerando:

- a sensibilidade em perceber suas dificuldades;
- suas formas de responder ao que lhe é exigido;
- maneiras de se relacionar com os outros e com os saberes das áreas.

Ademais, quando o processo de construção de conhecimento não ocorre, é preciso repensar e reinventar suas estruturas, tanto nos aspectos de adaptações curriculares quanto nas habilidades e competências exigidas nos cursos.

Nesse viés, as primeiras iniciativas desenvolvidas pensando na escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial que se efetivaram foram em 1961, com a publicação da LDBEN nº 4.024/61, na qual continha, no título X: “Da Educação de Excepcionais”, defendendo a educação como forma de integração na comunidade (Brasil, 1961). Passadas três décadas e meia, em 1996, a LDBEN nº 9.394/96 direciona alguns artigos para a educação especial, enfatizando no art. 59

a possibilidade da 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” (Brasil, 1996, p. 22).

Embora se levem em conta as políticas, os decretos e as leis para a educação básica, tem-se a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis e etapas. Entre esses níveis, está o ensino superior, o qual, em determinados casos, requer que o estudante utilize recursos diferenciados para promover a aprendizagem. Tais recursos podem envolver: flexibilizações, adaptações e/ou a terminalidade específica, que possibilita sua aplicação em todos os níveis. Assim, a aplicação da terminalidade específica pelas instituições de ensino básico confirma a efetivação de mudanças curriculares e nos diferentes olhares sobre os estudantes, podendo, de fato, estender-se ao ensino superior (Brasil, 2006; Silva, 2016).

Com a LDBEN nº 9.394 (Brasil, 1996), novas políticas foram promulgadas, abarcando a importância da inclusão nas diferentes etapas de ensino. Em 1999, foi decretada a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil, 1999), a qual regulamenta o acesso dos estudantes público-alvo da educação especial ao longo de cada uma das fases estudantis, assegurando, desse modo, matrícula na educação profissional ofertada em instituições públicas e privadas, para que, futuramente, estejam no mercado de trabalho. Nessa ótica, é importante salientar que, no art. 28, § 3º, se entende “por habilitação profissional o processo destinado a propiciar à pessoa portadora de deficiência, em nível formal e sistematizado, aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados à determinada profissão ou ocupação” (Brasil, 1999, p. 8).

Assim, observa-se que, apesar das intenções de assegurar o acesso e a matrícula dos estudantes, o currículo era visto como instrução, ordenamento de disciplinas e conteúdos direcionados à execução da profissão. Isso implica no prejuízo de não se pensar nas adaptações curriculares, pois o ensino se direcionava ao instrumental, e não às identidades dos estudantes.

No que diz respeito a adaptações, destaca-se o parecer CNE/CEB nº 17. O referido documento trouxe às diretrizes a conceitualização e aspectos importantes sobre a terminalidade específica aos alunos com necessidades educacionais especiais que, mesmo com o desenvolvimento das adaptações necessárias, não alcançam os resultados previstos: “As escolas devem fornecer-lhes uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada terminalidade específica” (Brasil, 2001, p. 59). Nesse trecho do parecer, verifica-se a ênfase na certificação.

Todavia, a sua importância não está apenas na certificação, como também na percepção de os gestores e de o professor avaliar as habilidades e competências dos estudantes em detrimento das suas dificuldades, na situação de graduandos. Além disso, dependendo da compatibilidade dos cursos, poderá haver troca/substituição de alguns componentes curriculares.

Dessa forma, para que haja a terminalidade específica, inicialmente é preciso realizar uma avaliação sobre a aprendizagem, considerando aspectos no âmbito individual, social e coletivo, no processo de ensino-aprendizagem, na postura dos professores e nas relações entre todos os fatores que envolvem a prática pedagógica.

Após essas percepções, será possível pensar a respeito da aplicação da terminalidade específica ou no investimento de novas adequações curriculares.

No ano de 2007, com a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 68/2007 (Brasil, 2007), foi realizada a fixação de normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino, com concepções sobre a terminalidade específica, enfatizando no art. 12 que, “esgotadas todas as possibilidades de avanço no processo de escolarização [...], é facultado às escolas viabilizar ao aluno, com severa deficiência mental ou grave deficiência múltipla, grau de terminalidade específica” (Brasil, 2007, p. 3). Quando for realizada a avaliação, verificada a necessidade da terminalidade específica, após o ano letivo ou o período de aprendizagem referente, o estudante terá o termo de conclusão e o histórico escolar com apresentação descritiva das competências desenvolvidas. Nota-se que a terminalidade específica é mais usual para a deficiência mental ou múltipla e, ainda, voltada para a educação básica, ressaltando no processo de certificação por terminalidade que o histórico escolar deve focalizar as habilidades do estudante, e não suas dificuldades.

Posteriormente à deliberação mencionada, foi definida a Portaria do Conselho Executivo das Normas Padrão (CENP)/da Coordenadoria do Ensino da Grande São Paulo (COGSP)/dos Centros de Educação Infantil (CEI) de 6 de julho de 2009 (Brasil, 2009), a qual dispõe acerca da terminalidade específica na área da deficiência mental nas escolas da rede estadual e dá outras providências. De acordo com essa portaria, a terminalidade específica é direcionada aos estudantes com deficiência mental ou deficiência múltipla que não podem atingir as habilidades, as competências nem os conhecimentos correspondentes à série em que estão matriculados. Para isso, cabe aos professores da sala comum, professores especializados, diretor e supervisores identificarem as dificuldades, as necessidades de apoio constante na aprendizagem, a carência de competências e as habilidades até na vida diária. Após esses trâmites, deve ser organizada uma coletânea de documentos individuais dos estudantes para encaminhamento da terminalidade específica. Conforme o art. 2º, os documentos consistem em “fichas de observação periódica e contínua; cópia da avaliação das habilidades e competências atingidas pelo aluno nas diversas áreas do conhecimento e histórico escolar do aluno” (Brasil, 2009, p. 1-2). Sublinha-se que as fichas de observação e as avaliações são realizadas pelo Serviço de Apoio Pedagógico Especializado da instituição, delineando alternativas com vistas à inclusão dos alunos nos âmbitos social e produtivo (Brasil, 2009).

Essa portaria traz novos olhares para os estudantes e para o contexto educacional, pois ressalta constantemente a relevância do envolvimento de todos os profissionais na avaliação do estudante, assim como a percepção da importância de vê-lo como aprendiz e capaz de aprender em outros espaços, em outras áreas. Tomam-se esses dizeres para escopo deste estudo, estendendo essas possibilidades ao ensino superior.

Em 2012, outro documento muito importante para a área da educação especial, ao qual se dedica um espaço de discussão a partir desse momento, nesta seção, é o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 11, o qual regulamenta alterações na formação profissional em nível técnico e tecnológico e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2012). Tal parecer, por sua vez, define novas orientações para os cursos e programas de especialização e qualificação profissional, na busca de ofertas mais amplas e politécnicas, respeitando os direitos de acesso e conclusão de cursos profissionalizantes como direito de todos.

Nesse viés, a educação especial tornou-se parte integrante da proposta pedagógica da educação profissional, garantindo a acessibilidade, a autonomia dos estudantes, as orientações às famílias. Logo, compete à instituição planejar ações adequadas aos estudantes, “incluindo as possibilidades de dilatamento de prazo para conclusão da formação, de certificação intermediária, ou antecipação de estudos, que não limitem o direito dos estudantes de aprender com autonomia” (Brasil, 2012, p. 21).

Atenta-se, novamente, para o fato de que os estudantes são reconhecidos como atores do processo educativo e formativo e o currículo se mostra dinâmico, respeitando a diversidade e identidade dos estudantes. Destarte, à medida que há um dilatamento, possibilita-se refletir sobre a prática, pensar adequações curriculares de pequeno e grande porte (Brasil, 2006). Essas perspectivas de inclusão implicam na necessidade de atualizações constantes no currículo, em consonância com as mudanças no mundo do trabalho e, simultaneamente, a centralidade no sujeito, assegurando o atendimento às necessidades de cada um. Nesse âmbito, destaca-se a terminalidade profissional: “Seguindo itinerários formativos estruturados por eixos tecnológicos, é uma das formas de flexibilizar e organizar um currículo centrado na aprendizagem e no desenvolvimento contínuo do estudante” (Brasil, 2012, p. 47). Segundo o exposto no parecer, pode-se observar que existem caminhos para desenvolver ou planejar ações de ensino que contemplem as diferentes necessidades de aprendizagem.

Seguindo essa abordagem, as etapas podem ser entendidas como “um conjunto de estudos que, estruturados pedagogicamente, respondem a uma fase do processo formativo, e possuem terminalidade profissional se tiverem como referência básica uma ocupação reconhecida no mundo do trabalho” (Brasil, 2012, p. 47). Nesse excerto, também, nota-se o respaldo que pode ser buscado na terminalidade profissional.

Entende-se 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. Quando o aluno utiliza a terminalidade, “faz jus à correspondente certificação profissional e está apto tanto para um trabalho qualificado como para continuar seus estudos, percorrendo outras fases de seu itinerário formativo” (Brasil, 2012, p. 47). Segundo o que está disposto no parecer, ele tem respaldo legal que valida sua qualificação, bem como ancora a continuidade de sua qualificação, o que o auxilia, como também ajuda a empresa/ organização em que vai se inserir.

Dessa maneira, valorizam-se o estudante e a organização curricular, o que pode ser constatado no excerto a seguir, do parecer em pauta: “Deve se orientar pelos princípios da flexibilidade, da interdisciplinaridade e da contextualização” (Brasil, 2012, p. 47). Tais elementos são relevantes em todo e qualquer espaço de ensino (escola, universidade, curso técnico, instituição de formação profissional): manter as disciplinas básicas da área profissional e, ao mesmo tempo, minimizar a fragmentação do conhecimento, promovendo a relação dos conhecimentos com a realidade e atividades do estudante.

Para que se efetive a valorização do discente no processo de ensino-aprendizagem, a contextualização é fundamental, posto que viabiliza a comunicação entre os pares do referido processo, o diálogo e a aproximação entre teoria e vivência da prática profissional. Diante desse cenário discursivo sobre diferentes políticas/normativas de inclusão da educação básica, técnica, tecnológica e ensino superior, acentua-se o Parecer CNE/CEB nº 2/2013 (Brasil, 2013a), o qual dispõe acerca da “Consulta sobre a possibilidade de aplicação de ‘Terminalidade Específica’ nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio”, pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Uma motivação desse parecer é a constatação de que as normativas legais da terminalidade específica vão “além de se constituir como um importante recurso de flexibilização curricular, possibilita à escola o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada” (Brasil, 2013a, p. 3). Então, acerca do abordado, é possível permitir que o estudante avance ao máximo no seu processo educativo “e ao longo de sua trajetória educacional ir estabelecendo novas perspectivas de itinerários formativos” (Brasil, 2013a, p. 3).

Sublinha-se que, no mesmo ano de 2013, a Resolução nº 102/2013 (Brasil, 2013b), que trata da terminalidade específica como um recurso possível, demanda constar do regimento e do projeto pedagógico institucional e se configura “como um direito e uma possibilidade de inserção deste público no mundo do trabalho, com vistas à sua autonomia e à sua inserção produtiva e cidadã na vida em sociedade” (Brasil, 2013b, p. 26).

Essa configuração não diz respeito a uma forma desqualificada de conclusão de um nível de ensino. Ao contrário disso, refere-se a uma maneira de (re)conhecer o outro e, até mesmo, de superar o prognóstico predeterminado. Ainda na intenção de realizar um caminho discursivo e provocativo, é citada a Resolução do Conselho Superior (Consup) nº 060/2016 (IFFar, 2016), na qual é regulamentada a terminalidade específica para estudantes dos cursos técnicos e superiores, além de proporcionar importantes reflexões sobre a terminalidade específica no ensino superior. A resolução define, em seu art. 2º, a terminalidade específica como “certificação de conclusão de cursos Técnicos e Superiores do Instituto Federal Farroupilha (IFF) expedida pela instituição à estudantes com grave deficiência mental ou múltipla” (IFFar, 2016, p. 3-4).

O consentimento e a expedição da terminalidade específica somente vão ocorrer em casos justificados, por meio de avaliações e pareceres da equipe pedagógica da instituição e acompanhada de todo um acervo documental individual do estudante. Além dos pareceres da equipe pedagógica (coordenação das ações inclusivas, docente da educação especial, assistente social), incluem-se as avaliações emitidas por psicólogo e médico (IFFar, 2016).

Do diploma e do histórico escolar deverão constar, explicitamente, as flexibilizações que foram desenvolvidas, os acompanhamentos específicos da equipe pedagógica em relação ao discente, as aprendizagens construídas e as limitações que implicaram na indicação da terminalidade específica (IFFar, 2016) no período escolar referente. Também torna válido o certificado quando apresentado junto ao histórico e “parecer da banca examinadora dos registros dos processos de ensino e aprendizagem para casos de certificação por terminalidade específica” (IFFar, 2016, p. 9). Os docentes das disciplinas terão autonomia e compromisso para com a terminalidade específica, utilizando metodologias de ensino voltadas às individualidades dos estudantes.

A premissa da terminalidade específica pode se estender ao ensino superior, por ser este um nível de ensino basilar e responsável pela formação de profissionais na sociedade contemporânea. É preciso que ocorram na IES, estudos, reuniões, pesquisas científicas, portarias e regulamentos para o conhecimento e a regulamentação da terminalidade específica como direito legal de conclusão de curso, capacitação para exercer o trabalho e cidadania, enquanto profissional capacitado na área, entretanto não necessariamente da mesma forma como ocorre na educação básica. Essa autonomia é prevista no art. 207 da Constituição Federal (Brasil, 1988), da qual consta que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Seguindo o que está disposto em lei, conforme explanado anteriormente, 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.

Retoma-se que a determinação da terminalidade específica é cumprida depois de avaliações contínuas sobre o processo de aprendizagem e estudada de curso para curso, levando em consideração as necessidades dos estudantes e as peculiaridades das disciplinas. Nos casos em que a terminalidade específica é passível de aplicação, entende-se que seja feita por uma comissão colegiada. Ou seja, são os docentes do curso de graduação em questão que poderão decidir sobre qual ou quais componentes curriculares serão, para efeito de conclusão do curso sem prejuízo ao exercício profissional, substituídos em detrimento daqueles que em virtude de deficiência não sejam passíveis de realização.

Exemplar nesse sentido é o caso de uma estudante com deficiência visual/cegueira matriculada na IES que fez parte deste estudo. Após uma consulta ao Ministério da Educação (MEC), foi autorizada a substituição de um componente curricular por outro, posto que em decorrência de sua deficiência a aluna não conseguiria cursar com qualidade a disciplina. Nessa consulta ao MEC, a solicitação com vistas à substituição do componente passou pela aprovação do colegiado do curso. As alterações realizadas foram pautadas no que prevê o art. 53 da LDBEN (Brasil, 1996), no que concerne ao exercício da autonomia das universidades no quesito “prescrição dos currículos de seus cursos”. No caso da estudante mencionada, em conformidade com o regimento interno da IES e com o colegiado do curso, observa-se que foi possível essa alteração/troca de disciplina.

Com relação à autonomia das universidades, compete aos colegiados dos cursos, no art. 53, parágrafo único, entre outros, a “III - elaboração da programação dos cursos” (Brasil, 1996). Então, por intermédio da coordenação, que percebeu as dificuldades da estudante, foi realizada essa alteração de disciplina no colegiado e de acordo com o que preveem a legislação e o regimento. Por conseguinte, infere-se

que, se não houvesse a atuação dessa equipe, formada para avaliar o caso, a estudante enfrentaria sérias dificuldades para concluir a disciplina e, talvez, tivesse evadido ou a repetido várias vezes.

A substituição de determinado componente curricular por si só não configura a diplomação por terminalidade específica, principalmente quando essa substituição ou alguma adequação no interior de algum componente curricular não afeta o núcleo básico da formação profissional. Nessas condições, os casos deverão ser avaliados criteriosamente para que não sejam causadas dificuldades para o estudante/a instituição nem para a inserção no mercado de trabalho. Com esses apontamentos elencados, pode-se inferir que, diante dessas questões, casos de aplicação de terminalidade específica na educação superior não configuram um quantitativo expressivo.

A verificação do rendimento dos estudantes nas outras disciplinas é percebida pelos professores de forma diversificada, mediante o uso ou não de adaptações curriculares, diferentes estratégias de ensino e acompanhamentos do estudante, a fim de contemplar as exigências curriculares dos cursos e as demandas dos estudantes. Essas disciplinas farão parte do histórico escolar, da avaliação e dos pareceres emitidos pelos professores, para que a gestão, professores, estudantes e familiares percebam se essas disciplinas abarcam as necessidades profissionais da área e se contribuem para a constituição do ser profissional.

Ainda, com o intuito de sintetizar as principais políticas na temática proposta neste artigo, sinaliza-se a Portaria Interministerial nº 5/2014, que dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional. No capítulo III da certificação profissional, é alegado como um dos princípios de certificação profissional respeito às “especificidades dos trabalhadores e das ocupações laborais no processo de concepção e de desenvolvimento da certificação profissional, com assunção de avaliação de caráter diagnóstico-formativa” (Brasil, 2014, p. 6).

Esse panorama, disposto na portaria aludida, valida a necessidade de elaboração de regimentos, pareceres, leis que regulamentam a terminalidade específica no ensino superior como uma forma possível de repensar o currículo dos cursos, mantendo a qualidade no ensino — um processo de reconstrução coletiva elaborado pela gestão, direção, coordenação, professores, técnicos e estudantes, contando com recursos financeiros, administrativos e humanos.

Dessa forma, entende-se que a terminalidade específica, para ser aplicada, precisa antes estar inserida nos documentos oficiais das universidades, tais como: projeto político-pedagógico (PPP), projeto político dos cursos (PPC), regimento geral e plano de desenvolvimento institucional, pois isso significa que foi discutido democraticamente.

Diante da discussão desta seção, observa-se que os diferentes modos de olhar e compreender a aprendizagem e o desenvolvimento humanos são pré-requisitos para identificação da validade da terminalidade específica como mediadora na aquisição de conhecimentos, habilidades e orientações ao meio profissional, mudando o foco da ênfase nas disciplinas para a multidimensionalidade humana. O saber disciplinar na universidade é desafiado pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas transdisciplinares, abrangendo a complexidade e promovendo a valorização e o (re) conhecimento das pessoas como sujeitos com identidades.

MÉTODO

Para que esta investigação atingisse os objetivos propostos, o estudo contou com uma abordagem qualitativa do tipo exploratória, com base no princípio de que o tema a ser investigado foi “pouco explorado”, o que repercutiu na dificuldade em “formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”, tal como pontuado por Gil (2008, p. 27). Os participantes desta pesquisa foram professores e coordenadores de uma IES. Os dados foram coletados por meio de entrevistas abertas semiestruturadas, as quais estavam organizadas na forma de um roteiro para professores de disciplinas com expressivo quantitativo de evasão/repetência, e outro roteiro foi usado para os coordenadores. Todo o processo desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Os participantes deste estudo foram: 12 coordenadores dos cursos de graduação pertencentes ao centro de ensino com maior número de ingressos de estudantes pela Cota B (cota destinada às pessoas com deficiência ou público-alvo da educação especial) e oito professores de disciplinas com expressivo quantitativo (evasão/repetência) dos estudantes.

A demarcação das disciplinas com o quantitativo expressivo (evasão/repetência) foi realizada no Núcleo de Acessibilidade da instituição, tendo como critério as disciplinas em que os estudantes reprovaram no mínimo duas vezes. Por meio do Sistema Integrado de Ensino da instituição, obteve-se acesso ao histórico escolar dos estudantes ingressantes pela Cota B nos cursos de graduação. A partir daí, viabilizou-se a identificação das disciplinas com alto índice de evasão e repetência, para, depois disso, entrar em contato com os professores ministrantes dos componentes que revelaram esses índices.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011) e dados estruturados em categorias. Na apresentação dos resultados, os participantes tiveram seus nomes e cursos mantidos em sigilo. Para tal, utilizou-se a seguinte denominação: C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11 e C12, para os coordenadores dos cursos e P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8, para os docentes das disciplinas.

Para a análise dos dados, operou-se com os três polos cronológicos: “a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 2011, p. 125). Posteriormente ao plano referencial e às teorias desenvolvidas, passou-se para a parte prática da pesquisa, a análise, a qual se refere ao momento de colocar em prática as hipóteses, as técnicas de coleta de dados e as interpretações.

Na pré-análise, realizou-se a sistematização das ideias, estabeleceram-se as leituras e fundamentações necessárias ao problema de pesquisa, além das análises e discussões de documentos, seguidas das formulações dos objetivos. Essas missões enriqueceram a interpretação final. A preparação do material também esteve presente na pré-análise, bem como a organização das entrevistas, a preparação do gravador para posterior preparação formal e a “edição” (Bardin, 2011, p. 130), abrangendo os propósitos da pesquisa. Finalizada essa sistematização inicial, adentrou-se na exploração do material, por meio das entrevistas com os coordenadores e professores dos cursos de graduação, organizando o *corpus* de análise, de acordo com os objetivos e as hipóteses elaborados na pré-análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em consonância com os objetivos propostos para este estudo e pelo tratamento e pela interpretação (Bardin, 2011) dos dados, os quais foram coletados por meio das entrevistas, a categoria de análise que problematiza aspectos considerados essenciais ao campo em discussão é a seguinte: “Impressões e expectativas sobre a terminalidade específica”, elencada como grande categoria temática. Esses achados para a pesquisa foram fundamentais, visto que direcionaram a busca de explicações sobre o que acontece com os estudantes com deficiência, além de verificar a imprescindibilidade e a possibilidade da aplicação da terminalidade específica e, até mesmo, identificar estratégias que possam contribuir com os coordenadores de curso na gestão pedagógica e com os professores na gestão dos processos de ensino e aprendizagem.

Diante disto, a discussão acerca dessas impressões e expectativas mostram as especificidades constantes em cada área do conhecimento científico que podem trazer ainda mais dúvidas acerca da aplicação da terminalidade específica.

IMPRESSÕES E EXPECTATIVAS SOBRE A TERMINALIDADE ESPECÍFICA

De início, enfatiza-se que, durante a realização das entrevistas, foi necessário contextualizar os participantes acerca da terminalidade específica quanto aos seguintes aspectos: conceito, qual legislação a prevê e sua finalidade, para, assim, ir delineando a entrevista. Parte-se do pressuposto de que, em alguns casos, cursos, áreas de conhecimento e situações, torna-se cabível a aplicação da terminalidade específica nos cursos de graduação. Para isso, é preciso conhecê-la, problematizá-la e regulamentá-la institucionalmente, uma vez que não há formalização explícita, salvo por meio da interpretação da transversalidade dos níveis de ensino, pois a terminalidade é prevista na educação básica. Mediante as questões referentes a essa categoria, foi possível informar os participantes, considerar as situações existentes em cada curso e firmar provocações futuras.

Em defesa de apontar a terminalidade específica como uma oferta de prosseguimento da vida acadêmica e profissional aos estudantes público-alvo da educação especial, é fundamental estender essas possibilidades ao ensino superior. Para isso, reafirma-se o já mencionado sobre a extensão da terminalidade a todos os níveis de ensino. Ademais, enfatiza-se que essas discussões carecem de fortalecimento no campo da educação superior.

Pensar em mudanças apenas na estrutura de ensino e manter as mesmas “concepções que determinam seus objetivos, conteúdos, forma de avaliação [...] as quais acabam sinalizando e centrando a responsabilidade pelo insucesso e fracasso escolar no próprio indivíduo” (Lima, 2009, p. 23), não resultarão em avanço no processo educacional. É preciso ir além para atender à demanda educacional atual — nesse caso, principalmente o crescente número de pessoas que fazem parte do público-alvo da educação especial que ingressa no ensino superior.

Nesse seguimento, certificou-se de que os coordenadores e os professores, até aquele momento da realização da entrevista, desconheciam as possibilidades da terminalidade específica, bem como seus objetivos e suas contribuições ao processo formativo. Embora a terminalidade específica esteja presente em artigos

de lei direcionada à educação básica, a existência de pareceres voltados à educação profissional técnica e tecnológica de nível médio, como o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 (Brasil, 2012) e o Parecer CNE/CEB nº 2/2013 (Brasil, 2013a), além da resolução que aprova a terminalidade específica (IFFar, 2016), torna-se balizador e amplia as possibilidades de haver a terminalidade específica no ensino superior. Portanto, com esses documentos como referência, tem-se o entendimento de que é possível, pois ainda por ser articulada para um nível de ensino que é a educação básica, pensar a terminalidade e aplicá-la para o nível da educação superior.

As percepções dos coordenadores e professores durante as entrevistas permitiram identificar que há possibilidade de desenvolver a terminalidade específica nos cursos e na instituição como um todo, contudo é preciso ser estudado, fazer leituras, apontar os casos que cabem à terminalidade, deixar claro que é uma forma democrática de conclusão do nível de ensino e que é de fato direcionado aos estudantes ingressantes pela reserva de vaga direcionada a pessoas com deficiência que não conseguem concluir alguma disciplina por determinada dificuldade ou limitação. Ou seja, a terminalidade não pode ser instituída abrangendo todos os estudantes (que não a reserva de vaga mencionada).

Em alguns casos, os participantes mencionaram exemplos de como seriam realizadas substituições de disciplinas por outras. Nesse sentido, P3 afirma que a terminalidade específica seria interessante nas disciplinas teóricas do curso de h.

Ainda, apresentando exemplos de como poderia ser feita a terminalidade específica, resgata-se aqui o que disse C1:

Por exemplo, um estudante na disciplina de R.J., dependendo das características desse aluno, caso o aluno tenha dificuldades de fala, teria dificuldades na disciplina, assim, poderia ser um exemplo de adaptação. Até agora nós não tivemos, tem algumas características no curso em geral que não foi tentado. Seria possível! Nunca foi proposto, porque não foi vivenciado.

Ao serem questionados se seria possível institucionalizar a terminalidade específica nos cursos, os entrevistados demonstraram indicação positiva (pelos diálogos estabelecidos na entrevista e pelas explicações referentes à terminalidade). Segundo eles, seria uma boa política, mas a questão teria de ser avaliada curso por curso, prevista pela instituição, mencionando novamente os documentos da universidade e o PPP do curso.

Como um expressivo número de participantes citou o currículo em suas respostas, descobre-se que é preciso discutir esse documento, o qual exerce uma forma de poder e regulação sobre as práticas. Isto posto, considerando que o currículo se constitui em diferentes relações e discursos, tem-se uma prática discursiva. “Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, governa-nos, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos” (Lopes e Macedo, 2011, p. 41).

Nessa perspectiva, investir em espaços de debates e questionamentos torna-se eminente possibilidade para que ocorram mudanças de sentido e de significado. Os participantes explicitaram a compreensão e a prática sobre o currículo, demonstrando a necessidade de existir a institucionalidade na universidade e que, por meio disso, terão de ser refletidas estas diferentes formas:

Tendo a institucionalidade seguiremos a institucionalidade. E acho também que no ponto didático-pedagógico se é a orientação nós temos que seguir, e até pensando como docente, como educador eu acho que é uma alternativa, vamos tocar no caso da estudante x, se ela tivesse reprovado na disciplina de s. Nós teríamos que criar algum mecanismo, então talvez essa fosse uma alternativa. (C2)

“Da minha parte, claro, teria que ser avaliado em uma comissão, acho que tem tantos outros conhecimentos interessantes que poderiam ser substituídos ou acrescentados” (C3).

Eu acredito que hoje em dia tudo é possível, só nós precisamos ter a estrutura e as condições de identificar esse aluno anteriormente, se é um caso bem mais grave eu acho, porque os nossos alunos com o tipo de deficiência que nós recebemos até agora nenhum foi difícil a resolução. (C8)

Isso é interessante, mas exige muita criticidade numa perspectiva realmente que vive com essa crítica de análise, muita reflexão teórica [...]. Tem que ter muito bem essa configuração de aluno e entender qual é a realidade para se ter a terminalidade. Acho que o teu trabalho é bem interessante de ser pensado e com certeza vou levar para o colegiado para pensarmos juntos o que podemos contornar no PPP, colocar no PPP aquele aluno que tenha deficiência. (C9)

“Claro, e eu como coordenador estou complementado para isso, a Pró-Reitoria de Graduação está muito empenhada em criar todo um projeto de acompanhamento dos alunos que estão com dificuldades no curso” (C11).

“Eu penso que sim, mas com essa ressalva que você disse do histórico escolar [...]. Vai dar muita discussão sobre isso, tanto em nível interno, departamento, professores, mas também penso que passa pela normalização federal, vamos colocar essa flexibilização” (C4).

“Eu acho que sim desde que ficasse registrado, acho que não teria problemas” (P5).

“Seria possível, temos que facilitar o processo. Primeiro a disciplina prepara, frequentar a Universidade e depois ela prepara para conduzir uma pesquisa [...]. Eu acho que teria que ter mais amparo, onde que tem essas diretrizes, no PPC” (P7).

É pertinente acrescentar que a entrevista proporcionou conhecimentos sobre o que é a terminalidade específica, quais documentos regem essa especificação e como poderia ser na prática. Convém pontuar que não houve leituras prévias dos participantes acerca do tema em pauta antes da entrevista; a preocupação maior foi na informação, na formação docente para se conseguir entender a terminalidade e dinamizá-la na prática. Percebe-se que não pode ser algo imposto nos cursos, porque, assim sendo, haverá sempre a ideia de se afirmar inclusiva, mas as práticas e perspectivas com relação aos estudantes não mudam.

Os participantes reconhecem que a universidade é um espaço de problematizações e que o processo precisa ser facilitado. Também foi percebido que nos cursos em que a deficiência foi de fácil resolução (compreendida assim, por não terem sido necessárias muitas adequações do ponto de vista pedagógico nem estrutural), os coordenadores e professores manifestaram conhecimento para realizar o

encaminhamento pedagógico, enquanto em outros cursos em que ocorreram casos mais específicos de adaptações os coordenadores e professores citaram exemplos mais concretos de como poderia ser implementada a terminalidade específica, necessitando de apoio pedagógico especializado.

Independentemente dos casos vivenciados, deve-se pensar no todo e em tudo o que poderá surgir, como já foi mencionado. O ingresso dos estudantes público-alvo da educação especial está crescendo e, apesar de ser previsto em lei, ainda não há conhecimento pleno sobre a terminalidade específica. Sublinha-se, assim, a transdisciplinaridade a favor da terminalidade, visível quando os participantes afirmam que *“o nosso curso atua em diversas áreas, ele é muito permeável, muitas áreas das humanas, da antropologia, então o aluno com essa deficiência ele pode muito bem, é plenamente capacitado e talvez tenha mais sensibilidade para tratar com pessoas do que outras”* (C4).

Ao afirmar isso, C4 acentua que a terminalidade viria ao encontro do propósito do centro de ensino em que o curso está vinculado. Isso se deve à harmonização com a complexidade presente que faz parte, por ter a base nas humanas, de multi-identidades e dos conhecimentos, conteúdos ofertados voltados à vida do estudante.

A universidade, por desenvolver um trabalho de produção de conhecimentos científicos, conhecer realidades e perspectivar ações futuras, torna-se um lugar cabível de mudanças e discussões. Nesse viés, C5 reconhece que a terminalidade específica é um trabalho difícil, o que pode ser observado no seguinte trecho: *“Acredito que sempre é possível. Nós estamos em uma Universidade e eu acho que a Universidade é onde se produz, eu acho que é dentro da Universidade que se pode tentar fazer e desenvolver, pode ser até que se tente, se experimente e não dê certo, mas é válido sim”* (C5).

O currículo constitui um texto que fundamenta, orienta e direciona as práticas desenvolvidas no âmbito pedagógico e, por isso, deve prever a diferença e a diversidade. Mesmo que se queira, cada estudante vivencia o currículo de forma particular e o relaciona com os objetos em sua volta de maneira única. Logo, o currículo não deve ser um instrumento para ser seguido pelos professores, mas uma ferramenta que propicie a construção mediante práticas, ou seja, ter característica dinâmica. C12, nesse sentido, compreende que a terminalidade seria possível de ser aplicada e que, no curso, o estudante tem um grande campo de atuação, trazendo o aspecto de avaliação como exemplo:

Se você pegar uma avaliação hoje e é essa situação, o aluno pudesse definir, trocar, porque por exemplo, vamos pegar um texto, como vou pegar o seu e aplicá-lo a outra pessoa, como vou avaliar esse ou para encaixar se a pessoa não tem a mesma condição para encaixar, o que ele vai fazer com isso. (C12)

Em consonância com essa discussão, estendendo a preocupação para o mercado de trabalho, acrescenta-se o Decreto nº 3.298/1999 (Brasil, 1999), que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências, garantindo o exercício dos direitos sociais e individuais. Dele, no capítulo VI, seção IV, art. 36, constam garantias de acesso da pessoa ao trabalho: *“A empresa com cem ou mais empregados está obrigada a preencher de dois a cinco por cento de seus cargos com beneficiários da Previdência Social, reabilitados ou com pessoa portadora de deficiência habilitada”* (Brasil, 1999). A mesma lei garante à

pessoa com deficiência direitos iguais para concorrer e exercer cargo mediante concurso público, desde que compatíveis com sua deficiência (Brasil, 1999).

Dessa maneira, a terminalidade específica não poderá nem deverá impossibilitar a inserção e colocação da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, ficando esclarecido o que garante a lei. A transdisciplinaridade nos cursos permite a união das disciplinas, um diálogo, de forma que os conhecimentos das disciplinas se complementam, de um semestre a outro, configurando-se não como um empecilho, mas como colaboração na vida do aprendiz, visando qualificá-lo profissionalmente para o desenvolvimento de outras ações associadas à sua formação e às características da sua deficiência no âmbito do trabalho.

Com o intuito de finalizar as tramas dessa categoria temática, afirma-se mais uma vez o que ficou evidenciado até o momento com os dados coletados e analisados: a importância de estudos, de formação docente, de inovação nas práticas e do (re) conhecimento de que o estudante com deficiência não é um problema no curso, ou de que é o único responsável pela sua não aprendizagem: *“Eu acho que seria melhor se tivesse um lugar para discutir essas questões, não poderia ser uma decisão só do curso, porque imagina, eu profissionalmente nem me formei professora quem dirá para tratar de questões de acessibilidade”* (C3).

Ficou claro, por meio da discussão dos resultados, que as práticas estão concretizadas, regidas por um currículo formal e comum a todos, porém sabe-se que a docência envolve outros fatores. Outrossim, cabe notar que esses fatores e os profissionais oriundos dos cursos de graduação não podem deixar de lado ou convenientemente esquecer que *“toda prática é reflexiva no duplo sentido em que seu autor reflete para agir e estabelece a posteriori uma relação reflexiva com a ação realizada”* (Perrenoud, 2000, p. 160).

Desse modo, como encaminhamento final desta seção, afirma-se que o ato de o professor pensar sua prática, refletir sobre seu planejamento, sobre o que é o ato de educar e aprender fará com que a inclusão seja efetivada de maneira coerente e adequada. Atenta-se que é imprescindível que o docente (re)conheça o estudante como pessoa capaz de aprender e estabelecer sua trajetória acadêmica e profissional singularmente, para intermediar a efetivação das terminalidades específicas no ensino superior.

CONCLUSÃO

Com este estudo, foi possível concluir que há carência de regulamentações governamentais e institucionais referentes à proposta da terminalidade específica no ensino superior. Todavia, existe essa documentação direcionada à educação básica, sem possibilitar ideais de progressão acadêmica nem de carreira profissional. Isso fortalece o imperativo da necessidade de discussões sobre a terminalidade específica e a construção de políticas orientadoras.

A necessidade de regulamentação que prevê a terminalidade específica na IES nas diretrizes curriculares e no PPP dos cursos pode ser um importante caminho para iniciar essa discussão e um primeiro passo, haja vista que, analisada a possibilidade de aplicação em determinados curso, pode se firmar.

Apesar dos avanços de acesso dos estudantes público-alvo da educação especial na educação superior (aqueles que apresentam deficiências sensorial, mental

e motora; TGD ou TEA; e altas habilidades/superdotação) e de estarem sendo amplamente discutidas as ações de permanência para a conclusão de curso, ainda se evidencia a necessidade de implementar estratégias de adequação curricular, entre as quais se insere a terminalidade específica. Destaca-se que essa adequação, como todas as demais — tais como somente em um ou mais objetivos, no método da aula, ou da avaliação —, não é compatível a todos os estudantes.

Também, é válido lembrar que a terminalidade não poderá ser aplicada a todos estudantes. Como foi mencionado no estudo, a aplicação dessas ações curriculares somente será 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.

Por fim, cabe nobilitar que a aplicação da adequação curricular-terminalidade específica na educação superior não pode ser entendida com base na deficiência, tornando o discurso *aplicar porque tem deficiência* um tipo de discriminação. Esse entendimento pode ser por si próprio excludente, ao considerar que a terminalidade não pode ser aplicada pela diferença, excluindo imediatamente, sem uma tentativa de conclusão e sem alguma habilitação profissional, tendo sido comprovado o impedimento de realização de alguma prática profissional.

Como palavras finais, reconhecem-se algumas limitações do estudo, que incluem as poucas discussões em torno das repercussões das políticas de inclusão no ensino superior e implicações jurídicas em torno da diplomação por terminalidade em cursos de graduação. Com isso, percebe-se a necessidade de conhecer e estabelecer um diálogo com os conselhos profissionais que regulam a atuação profissional. Por essas questões e outras não identificadas é que se mantém a discussão em aberto.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 jul. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 2 jun. 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia: Unesco, 1990.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Unesco, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 12 jul. 2015.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão:** recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. Deliberação CEE nº 68/2007. Conselho Estadual de Educação. Conselho de Educação Básica. Fixa normas para a Educação de alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais no sistema estadual de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/deliber_68_07.pdf. Acesso em: 15 jun. 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. Portaria Conjunta CENP/COGSP/CEI, de 6 de julho de 2009. Dispõe sobre a Terminalidade Escolar Específica de alunos com necessidades educacionais especiais na área da deficiência mental, das escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 jul. 2009. Disponível em: <http://www.sindicatoapase.com.br/ler-legislacao/416-portaria-conjunta-cenp-cogsp-cei--de-06-07-2009>. Acesso em: 27 abr. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/12.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 9 maio 2012. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Parecer-11-12-HOMOLOGADO-diretrizes-EPTNM.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2/2013.** Consulta sobre a possibilidade de aplicação de Terminalidade Específica nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Brasília, 31 jan. 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12517-pceb002-13-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 abr. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 102/2013, de 16 de dezembro de 2013.** Dispõe sobre a aprovação das Diretrizes de Educação Inclusiva do IFSULDEMINAS. 16 dez. 2013b. Disponível em: https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/Conselho_Superior/resolucoes/2013/resolucao102.pdf. Acesso em: 27 abr. 2018.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 5/2014.** Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional - Rede Certific. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=269830>. Acesso em: 20 jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 2015. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 8 jul. 2015.

BRASIL. **Censo da Educação Superior.** Microdados na Educação Superior. Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 16 nov. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, P. G. A Universidade como lugar de formação ou como reinventar a universidade? In: ISAIA, S. M. de A. (ed.). **Qualidade da Educação Superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Available at: <http://editora.pucrs.br/Ebooks/Pdf/978-85-397-0135-3.pdf>. Accessed on: Jul. 9, 2015. p. 39-45.

ISAIA, S. M. de A. (org.). **Qualidade da Educação Superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. v. 2.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE FARROUPILHA (IFFAR). **Resolução nº 060/2016**. Aprova o regulamento da Terminalidade Específica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/3064-resolu%C3%A7%C3%A3o-do-consup-n%C2%BA-60-2016-regulamento-de-terminalidade-espec%C3%ADfica>. Acesso em: 14 maio 2018.

LIMA, S. R. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares**. 2009. 181f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, M. C. da. **Processos de (re)conhecimento do estudante público-alvo da Educação Especial na UFSM: adaptações curriculares (des)necessárias**. 2016. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SOBRE AS AUTORAS

MARIANE CARLOTO DA SILVA é doutoranda em educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisadora da mesma instituição.

E-mail: mariane.carlotto@gmail.com

SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO é doutora em educação pela Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha). Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

E-mail: silviamariapavao@gmail.com

*Recebido em 2 de outubro de 2018
Aprovado em 16 de maio de 2019*

