

**ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:  
TERMINALIDADE ESPECÍFICA E EXPECTATIVAS FAMILIARES**  
*SCHOOLING OF THE INTELLECTUAL DISABILITY: SPECIFIC TERMINALITY AND  
FAMILY EXPECTATIONS*

Solange Rodovalho LIMA<sup>1</sup>  
Enicéia Gonçalves MENDES<sup>2</sup>

**RESUMO:** esta pesquisa teve como objetivo 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. A pesquisa pode ser caracterizada como estudo de campo, de caráter analítico, baseada em consulta documental. A população constituiu-se de 149 familiares de alunos com deficiência intelectual matriculados em 16 escolas da rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia. Compuseram a amostra 24 familiares de alunos que possuíam algum tipo de laudo médico de deficiência intelectual, que concordaram em participar respondendo a uma entrevista semiestruturada. Os principais resultados apontam que: as políticas públicas para a área da Educação Especial estão orientadas pelas políticas neoliberais; em relação ao sentido e à expectativa dos pais quanto à escolarização dos filhos com deficiência intelectual, aspectos como aprendizagem e desenvolvimento, alfabetização e socialização estão entre as razões prioritárias para os filhos frequentarem a escola; e a maioria não deseja a terminalidade específica para seus filhos, pois acreditam que ela pode ser um mecanismo que contribuirá para a discriminação. Conclui-se que, apesar dos avanços, a escolarização da pessoa com deficiência intelectual deve ser repensada e que, nesse processo, a terminalidade específica deve ser profundamente debatida, pois, como instrumento legal, não está indo ao encontro da expectativa das famílias, além de apresentar riscos desfavoráveis ao percurso de escolarização de alunos com deficiência intelectual no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação especial. Política educacional. Deficiência intelectual. Terminalidade dos estudos.

**ABSTRACT:** The general objective of this study was to analyze the coherence between the legal purpose of schooling of students with intellectual disability and the meanings families attribute to schooling in ordinary classroom in regular school. The study can be described as analytical field research, using document referencing. The population consisted of 149 members of families of students with intellectual disabilities enrolled in 16 municipal schools in the city of Uberlândia. A sample of 24 members of such families answered questions during a semi-structured interview. The main results show that: public policies for this area are oriented by neoliberal policies; regarding the meaning and expectancies of the parents as to the schooling of their children with intellectual disabilities, aspects such as learning and development, literacy and socialization are among the main reasons their children attend classes; and the majority do not desire specific terminality for their children, because they believe that this will lead to discrimination. We conclude that, despite advances, the schooling of the mentally impaired has to be rethought and that specific terminality ought to be fully discussed. As policy in Brazil, it does not answer suitably to families' expectations, with the possibility of hampering the course of these students' schooling.

**KEYWORDS:** Special Education. Educational Policy. Intellectual Disabilities. Terminal Studies.

<sup>1</sup> Doutora em Educação Especial. Professora Adjunta da Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Uberlândia - MG. [solange@faefi.ufu.br](mailto:solange@faefi.ufu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia. Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/Universidade Federal de São Carlos - [egmendes@ufscar.br](mailto:egmendes@ufscar.br)

## 1 INTRODUÇÃO

No âmbito brasileiro, em meio ao conjunto de propostas e/ou reformas tanto educacionais quanto sociais estão inseridas as proposições políticas para a área da Educação Especial. Nesse contexto, no processo de escolarização do aluno com deficiência, principalmente os mais comprometidos do ponto de vista intelectual, os mecanismos que historicamente têm funcionado para excluir não estão sendo desmantelados e continuam presentes nas atuais políticas públicas para a referida área. Há, também, uma incoerência entre o que se apresenta nos documentos oficiais, que estabelecem as políticas e reformas educacionais rumo à inclusão escolar, e ações implementadas pelo poder público sob o discurso em defesa da garantia de acesso, permanência e sucesso desses educandos na escola regular.

A legislação nacional tem procurado oferecer aos alunos com deficiência possibilidades de prosseguimento em sua vida tanto acadêmica quanto profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 sinaliza rumo ao acesso do aluno com necessidades educacionais especiais à escola comum e dedica o Capítulo V à Educação Especial, ratificando-a como um dever constitucional em três artigos (artigos 58, 59 e 60). No artigo 59 inciso II, essa Lei preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar a “[...] 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. 37).

Na LDB a terminalidade específica é uma modalidade de certificação de conclusão de Escolaridade e deve ser conferida para certificar a conclusão do ensino fundamental. Essa determinação foi ratificada pela Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

O certificado de conclusão de escolaridade do ensino fundamental, denominado terminalidade específica, difere da “conclusão” do ensino fundamental, pois por meio dele, pode-se identificar o nível de conhecimento alcançado pelo aluno, possibilitando-lhe, em tese, novas alternativas educacionais, como previsto em lei.

Nem a LDB, nem a Resolução nº 2/2001 prescrevem como será essa certificação. Desta forma, os critérios para a construção do instrumento ficam sob responsabilidade dos próprios sistemas escolares, que deverão descrever de forma clara os avanços individuais alcançados pelos alunos, apontando suas habilidades e competências. Essa recomendação está de acordo com a descentralização das políticas, que transfere para as esferas locais a responsabilidade pela oferta e manutenção dos serviços. Nesse sentido, o artigo 24, parágrafo VII da LDB determina que: “cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de curso, com as especificações cabíveis” (BRASIL, 1996, p. 25). Isso se por um lado,

possibilita a cada região a liberdade para construção da proposta em torno da implementação da terminalidade específica, por outro pode levar a caminhos que contrariam os direitos e vontade das pessoas com deficiência intelectual e de suas famílias em relação a essa escolarização.

Frente a estas considerações estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa 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.

Mais especificamente determinamos: a) contextualizar as propostas políticas brasileiras para a área da educação das pessoas com deficiência e identificar as bases em que se sustentam; b) identificar as percepções e expectativas das famílias em relação à escolarização dos filhos com deficiência intelectual que frequentam escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia; c) situar a terminalidade específica de escolaridade do ensino fundamental do aluno com deficiência intelectual nas políticas de Educação Especial nacional, do Estado de Minas Gerais e do Município de Uberlândia; d) verificar qual a opinião das famílias de alunos com deficiência intelectual sobre a terminalidade específica do ensino fundamental.

Visando a estes objetivos, procuramos desenvolver esta pesquisa considerando os nexos entre as políticas educacionais e as propostas para a área da Educação Especial. Buscando nelas apreender os elementos constitutivos da legislação para essa área e em específico, para a escolarização do aluno com deficiência intelectual na classe comum da escola regular.

Considerando-se que a certificação da escolaridade do ensino fundamental da pessoa com deficiência intelectual por meio da terminalidade específica está prevista em Lei desde 1996 e que até o presente momento o que se constata é a incerteza sobre ela, os resultados desta pesquisa poderão contribuir para o encaminhamento dessa questão.

A pertinência, atualidade e relevância desta investigação evidenciam-se, pois no debate sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência e, em específico com deficiência intelectual, predominam a imprecisão e falta de clareza nas ações, principalmente no âmbito das instituições escolares.

Nesse contexto e dentro de uma perspectiva de escola democrática, torna-se bastante importante conhecer a perspectiva daqueles que no cotidiano escolar sofrem os impactos diretos das políticas emanadas dos órgãos governamentais sem, na maioria das vezes, participarem diretamente em sua elaboração e sem terem a real dimensão da sua finalidade. Sujeitos que, no caso desta pesquisa, são os familiares de alunos com deficiência intelectual.

## 2 MÉTODO

A pesquisa é do tipo estudo de campo, de caráter analítico e baseou-se em consultas realizadas nos documentos sobre a Educação Especial e a proposta de terminalidade específica do MEC, da Secretaria Estadual de Educação de MG, da rede municipal de ensino de Uberlândia e no histórico escolar dos alunos. Ela pautou-se também nos relatos dos familiares (pai, mãe ou responsável) de educandos com deficiência intelectual matriculados em classes comuns de escolas municipais de Uberlândia. Cidade com população estimada em 650 mil habitantes e localizada a oeste do Estado de Minas Gerais na região conhecida como Triângulo Mineiro, entre os Estados de Goiás, Mato Grosso e São Paulo.

A pesquisa teve início após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU).

### 2.1 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 24 familiares de alunos com laudo médico de deficiência intelectual matriculados no ensino fundamental de sete escolas comuns da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG que possuíam o Atendimento Educacional Especializado.

Em relação ao perfil dos informantes, exceto no caso de um pai, uma avó e uma tia, a maioria (21) foi de mães. A idade deles ficou entre 26 e 64 anos e, quanto ao seu tempo de escolaridade, apenas três, concluíram o ensino médio. Os outros 21 frequentaram a escola por menos de oito anos.

Quanto ao perfil dos 24 filhos dos participantes: dezessete eram do sexo masculino e sete, do sexo feminino. Em relação à faixa etária, cinco eram crianças (entre nove e 10 anos de idade), dezesseis estavam na adolescência e três na fase adulta. Quanto à série escolar, a maioria, isto é dezessete, estava nas séries iniciais e a minoria (sete), nas séries finais do ensino fundamental. Comparando-se a idade cronológica dos alunos com a idade esperada para a série cursada, os dados revelam atraso na escolaridade que variou entre dois e 16 anos. Por exemplo, um aluno de 29 anos cursava a 7ª série.

### 2.2 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados a partir de duas fontes principais: consulta documental e entrevista semiestruturada. Na primeira, selecionamos, mais especificamente, os seguintes documentos emanados do governo federal: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) (BRASIL, 1996). Parecer do CNE/CEB nº 17/2001; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Pesquisamos documentos elaborados pelo governo do estado de Minas Gerais: Orientação SD nº 01/2005 que orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas;

Resolução nº 451/2003 que “Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino”.

A entrevista semiestruturada teve por finalidade colher o relato dos familiares sobre a escolarização e a terminalidade específica de escolaridade dos filhos com deficiência intelectual. A opção pela entrevista deveu-se ao fato de ela poder ser usada em investigações qualitativas como “estratégia dominante” ou poder estar associada a outras técnicas de coleta de dados. Ela se configura como “[...] instrumento ou método de coleta de informações amplamente utilizado em pesquisas em Educação [...]” e “[...] uma forma de interação social” (MANZINI, 2003, p.11-12).

O roteiro final versou sobre os seguintes temas: perfil dos participantes; motivos para matricular o filho na escola; expectativas sobre a escolarização do filho; percepção sobre terminalidade específica de escolaridade e, por último, possíveis sugestões para melhorar a escolarização do aluno com deficiência intelectual.

### **2.3 ANÁLISE DOS DADOS**

As fontes documentais recolhidas foram abordadas de forma descritiva. Já os dados obtidos com a entrevista foram analisados utilizando o método análise de conteúdo (BARDIN, 1977). As entrevistas foram transcritas, digitalizadas e categorizadas. Após esta etapa, foi realizada a leitura extensiva dos relatos dos familiares, o que possibilitou o desmembramento do texto em unidades de registros e o estabelecimento das categorias e subcategorias, com base no conteúdo das falas das unidades (BARDIN, 1977). O sistema de categorias derivou-se das questões do roteiro de entrevista e do conteúdo manifesto pelos respondentes, sem perder de vista os objetivos do estudo.

## **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados obtidos por meio da análise do conteúdo dos relatos dos participantes nos possibilitaram conhecer as percepções e expectativas das famílias sobre a escolarização dos filhos com deficiência intelectual e sua opinião sobre a terminalidade específica de escolaridade do ensino fundamental.

A síntese dos relatos dos familiares (pai, mãe ou responsável), nos aproximou de uma realidade complexa, permeada por práticas contraditórias ainda presentes no cotidiano escolar de alunos com deficiência intelectual.

### **3.1 PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Para tratar das percepções e expectativas das famílias sobre a escolarização dos filhos com deficiência intelectual estabelecemos as seguintes categorias: 1)

Razões para o filho frequentar a escola; contribuições da escola comum para a vida do filho; 2) Expectativas futuras em relação à escola; 3) Percepção sobre a aprendizagem do filho na escola; e 4) Opinião sobre o futuro escolar do filho.

Cada participante foi solicitado a apontar três principais razões para matricularem o filho na escola, que de acordo com os relatos foram:

Aprender e desenvolver-se de modo geral, foi a primeira principal razão dos participantes para matricularem o filho na escola.

Para aprender. Todo mundo pensa que a pessoa sabendo... o mais importante que tem é o saber. É o saber total, é o saber a vida, o que tem pela frente.... Todo mundo quer o melhor para seus filhos. O melhor que a gente dá para os filhos é a escolaridade, educação, o futuro que ninguém toma (P21).

Eles manifestaram crer na escola como *locus* propício para isso, como espaço onde se busca conhecimento para progredir na vida. Becker (2004) afirma que o ser humano aprende durante toda sua vida e que a maior parte das suas aprendizagens ocorre fora da escola, nas diferentes instâncias sociais, tais como família e igreja e “a aprendizagem escolar é rigorosamente continuação das aprendizagens extraescolares” (BECKER, 2004, p. 29).

A socialização foi a segunda principal razão para o filho frequentar a escola, indicando a crença dos familiares na importância da escola como o meio favorável para o estabelecimento de interações com outras pessoas, como indica os relatos:

Eu acho importante a escola regular por dois motivos: um é porque as outras crianças também aprendem a conviver com ele e ele aprende a conviver com elas. Ele tinha certo medo das outras crianças... em festinhas, de se envolver nas brincadeiras... De correr junto, tinha certa dificuldade de ficar junto com as outras crianças (P1).

É importante pra ele porque ele vai conviver com outras crianças, com outras pessoas. É especial, com a escola pra estar interagindo com a pessoa, o aluno. Mas interagir de um modo geral (P15).

Pra ela é importante pelo desenvolvimento social, tem que conviver com as pessoas. Pra conviver socialmente, é bom, senão fica excluída da sociedade (P13).

Veltrone (2008) também considerou que a proposta de inclusão escolar, entre seus objetivos, deveria garantir que os alunos com deficiência intelectual vivenciassem boas oportunidades de interação social e fossem aceitos pelos colegas.

Nesta pesquisa, a terceira principal razão apontada pelos familiares para o filho frequentar a escola foi alfabetização. Eles manifestaram crer em uma das primeiras e mais tradicionais funções da escola, que é ensinar o aluno a ler e escrever: “Em questão da alfabetização também. Acho importantíssimo aprender a ler e a escrever. Não é frequentar a faculdade, fazer uma 8ª série, mas é aprender a ler e escrever” (P1). “Para ele aprender a ler e escrever. Se ele não aprender ler, ele não saberá responder as perguntas” (P7). “Tenho loucura para vê-lo aprender a ler e a escrever” (P4).

Importa salientar que, mesmo que a instituição escolar assuma funções de outra natureza, impostas por contingências históricas e sociais, “elas devem estar subordinadas à sua tarefa fundamental, que é a gestão da relação pedagógica pela qual o ensino e a aprendizagem se efetua” (MELLO, 1991, p. 20).

As três principais contribuições da escola na vida do filho com deficiência intelectual foram: Atendimento Educacional Especializado (AEE), alfabetização e socialização.

O fato de o AEE ter sido apontado como a principal contribuição da escola na vida dos filhos indica que os familiares pareceram percebê-lo como suporte terapêutico e sua concepção é que ele funcionava como reforço às atividades curriculares e auxiliava no comportamento do filho. “Acho que se ele não tivesse esse ensino (AEE) ele não estaria conseguindo passar de ano. É um reforço, igual ao português e a matemática. O ensino alternativo (AEE) foi muito importante” (P2).

Cabe destacar que, na rede municipal de ensino de Uberlândia, o AEE é oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais, como complemento ou apoio ao trabalho da classe comum, incluindo os com deficiência intelectual, e envolve a equipe de profissionais especializados do NADH, conforme apontado anteriormente. Sua realização se dá conforme preconiza a política de Educação Especial proposta pelo poder público federal (BRASIL, 2005; 2008) e também de acordo com a Orientação SD nº 01/2005 da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2005).

A alfabetização foi apontada pelas famílias como a segunda principal contribuição da escola para a vida do filho: “Ele está lendo muito bem as letras do alfabeto, muito bem! Outro dia na rua ele parou no pátio e falou PARE, rapidinho. Então ele está lendo muito rápido. Eu atribuo à escola. Eu acho que a escola está indo mais afundo na alfabetização” (P1).

A socialização foi a terceira principal contribuição da escola, como mostra o relato de P24: “Ela já conversa mais com as pessoas. Ela conversa, numa boa, o jeito dela reagir com as pessoas, porque antes não, ela era fechada demais. Ela não gostava de ninguém. Quanto às expectativas dos familiares em relação à escola, constatamos que: a principal expectativa dos familiares em relação à escola foi aprendizagem e desenvolvimento, como mostra o relato de P19 “Eu tenho vontade que ele se desenvolva”.

A alfabetização foi o segundo aspecto mais esperado, indicando que cerca de 1/3 dos alunos ainda não estavam alfabetizados. Os pais partilhavam do desejo de o filho aprender a ler e a escrever como forma para acessar bens culturais, como, por exemplo, o livro, mencionado no relato de um dos pais:

Primeiro que ele fosse alfabetizado, essa é minha grande expectativa... conseguir ainda que ele seja alfabetizado porque não ser alfabetizado é uma barreira muito grande, não é para aprender e ir para a faculdade, é ler e entender o que está na frente, conseguir ler um livro... É para ser alfabetizado, isso que eu tenho vontade de conseguir e vou trabalhar mais um pouco para conseguir. Não é uma questão

só de escolaridade, tem que aprender a ler e a escrever, essa é a chave. Por isso ele deve ser alfabetizado (P1).

A socialização foi a terceira expectativa dos pais em relação à escola, evidenciando a necessidade do estabelecimento de interações entre os educandos no ambiente escolar.

Em síntese, em relação às três categorias analisadas: 1) Razões para os filhos frequentarem a escola; 2) Contribuições da escola na vida do filho e 3) Expectativas em relação à escola, constatamos:

a) a aprendizagem e o desenvolvimento em termos gerais foram apontados pela maioria dos participantes como razões prioritárias para o filho com deficiência intelectual frequentar a escola, e também estão entre as principais expectativas dos familiares em relação à escola. Entretanto, apenas alguns indicaram tais metas entre as principais contribuições da escola na vida dos filhos;

b) a alfabetização dos filhos foi o aspecto que apareceu nas três categorias. Se por um lado, esse parece ter sido um importante motivo da família para matricular o filho na escola comum, e foi apontado entre as principais contribuições para a vida dos filhos, por outro, figurou entre suas expectativas em relação à escola. O que deixa claro que esse aspecto, tão esperado pelos pais, não foi, ainda, alcançado no processo de escolarização do educando;

c) a socialização, indicada como a segunda principal razão para os filhos frequentarem a escola, apareceu nessa mesma posição entre as contribuições da escola na vida dos filhos e surgiu em terceiro lugar entre as expectativas em relação ao que a escola ainda poderia fazer pelos filhos. Isso parece demonstrar que esse aspecto estava sendo atendido nas relações sociais estabelecidas no interior da escola, mas que ainda era preciso melhorar.

Dessa forma, a aprendizagem e o desenvolvimento, a alfabetização e a socialização foram razões prioritárias para a frequência dos filhos na escola e também figuraram entre as principais expectativas em relação à escola.

### **3.2 PERSPECTIVAS DAS FAMÍLIAS QUANTO À TERMINALIDADE ESPECÍFICA**

Em relação às perspectivas dos familiares quanto à terminalidade específica, identificamos três diferentes grupos: os que eram contra, os que eram a favor, e os que não apresentaram uma posição definida sobre o assunto.

Os que não desejavam o certificado de terminalidade específica para seus filhos constituíram-se em maioria. Nos seus relatos foi possível perceber a crença na possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem dos filhos no sistema comum de ensino fundamental. Para essas famílias o mais importante não era o tempo que os filhos permaneceriam na escola e/ou levariam para concluir o ensino fundamental, mas que seu direito de estar na instituição escolar, assegurado por lei,



fosse respeitado. Queriam também que fossem desenvolvidos projetos de ensino e aprendizagem que conseguissem levá-los ao aprendizado. Mas, isso conforme seu tempo, mesmo que ele fosse maior que o dos outros alunos considerados sem deficiência. Para esses familiares não era o certificado por si só que asseguraria qualquer garantia de prosseguimento e sucesso do filho, mas que esse tivesse domínio dos saberes propostos pela escola. Além disso, eles não atribuíram nenhum valor a um certificado alternativo que poderia na concepção deles, prejudicar o futuro escolar e profissional do filho. O relato de um dos familiares exemplifica a concepção deste grupo.

Eu acho que o certificado é indiferente. É um documento que vai encaminhá-lo para outra atividade. Mas eu levo muito em conta o conhecimento. Não adianta ter um certificado que ele só sabe ler e escrever muito básico. Como você vai encaminhá-lo para uma escola de adultos. Não é um certificado que vá valer, eu acho que tem que ter projeto, não adianta você criar... vai para as escolas, as escolas vão trabalhar as crianças e depois de um certo tempo vão dar o certificado para elas... Muito fácil para o governo. Eu acho que tem que ter investimento, tem que ter projeto, tem que ter trabalho, onde você vai colocar? Se tiver o certificado a escola pode encaminhar para outra escola, mas isso não vai adiantar. Eu acho que não é esse o caminho, é um documento que vai te dar a garantia que ele possa ir, mas eu não acho que é o caminho não. Não pode deixar essas crianças ou futuro adulto ocioso, porque ele não é anormal, todos eles são donos de uma capacidade. Então vai ter que ter um projeto que vai ter que descobrir qual é a capacidade deles. Não é dar um certificado. Eu não concordo, sinceramente não (P1).

Outro relato evidenciou a preocupação com o fato de o certificado de terminalidade específica explicitar a incapacidade da filha em relação aos outros alunos: “Não. Porque esse certificado é a mesma coisa de ela estar assinando... assinando o seu atestado de burrice” (P21).

Os familiares que se posicionaram a favor da terminalidade específica, ou seja, que pareceram ver com bons olhos a possibilidade de seus filhos obtê-la, demonstraram que essa escolha foi decorrência da dúvida quanto ao sucesso do filho na escola e da dificuldade dele em conseguir o certificado de conclusão do ensino fundamental, como demonstra o relato a seguir.

Gostaria que recebesse, porque se ele não conseguir... vai estudando, estudando e não conseguir... é uma ótima, é uma opção... Para concluir, não é? Senão vai estudando toda vida e não sai, é uma ótima sim. Pelo menos tem uma saída, é uma etapa. O certificado de conclusão que todo mundo recebe fica mais difícil, porque ele tem problema na aprendizagem. Ele (o certificado de conclusão) é mais para os normais (P4).

Além disso, para estes familiares a terminalidade específica representou a possibilidade de futuro encaminhamento para o filho, principalmente, para o mercado de trabalho. Isso parece reforçar a crença na força de um diploma como garantia de se conseguir a inserção no mundo do trabalho, mesmo que esse carregue consigo a ênfase na diferença de quem o recebe, o que as famílias pareceram não perceber.

O terceiro conjunto foi constituído pelos familiares que não apresentaram opinião formada sobre o assunto, manifestando dúvidas, pois ora diziam querer o certificado que todos os outros alunos receberiam, ora recuavam dessa opção diante da incerteza quanto aos limites e possibilidades de aprendizado do filho, conforme demonstra o relato a seguir.

Eu penso assim, se ela não chegasse ao objetivo de aprender, de ler, ela vai ter que fazer alguma coisa. Eu gostaria que ela recebesse o que todos recebem, mas se ela não conseguir chegar nessa meta, mas devido ao problema dela eu não sei se ela consegue. Mas eu gostaria que ela recebesse o de conclusão, (do ensino fundamental) porque aí ela teria aprendido ler, escrever. Eu queria isso para ela, mesmo que demore. Só receber a terminalidade específica se não tiver condição (P3).

Comparando os depoimentos dos familiares de alunos que cursavam os anos escolares iniciais com os que frequentavam os anos finais do ensino fundamental, e, portanto, em potencial, estariam mais próximos de receberem o certificado de terminalidade específica, constatamos que não houve diferença de opinião entre os três grupos.

É importante ressaltar, ainda, que se for considerada a idade cronológica estimada para o aluno cursar cada ano, como acontece no modelo de escola seriada, os três grupos apresentavam defasagem entre a idade dos filhos e o ano cursado por eles. Dessa forma, esse aspecto não pode ser apontado como o que determinou o posicionamento dos pais quanto à terminalidade específica de escolaridade do ensino fundamental.

### 3.3 CONFRONTANDO OS DISCURSOS

A consulta documental permitiu contextualizar as propostas políticas brasileiras para a área da educação das pessoas com deficiência. Foi possível identificar que elas se sustentam nas políticas neoliberais, que por sua vez estruturaram as reformas sociais e educacionais na América Latina e no Brasil. Isso, especialmente no que se refere à utilização das modalidades de descentralização, desconcentração, focalização e privatização e que, no Brasil, assumiram características mais voltadas à desconcentração. Se, por um lado, o Estado passou a centralizar as decisões políticas e administrativas, por outro, passou a desconcentrar seu modo de atuar, mas procurando garantir seus mecanismos e suas estruturas de ação com determinações em âmbito local e privatizando empresas estatais, deslocando-as para o setor privado. Entretanto, isso ocorreu, sem diminuir sua atuação na economia.

Além disso, foram executadas operações pautadas na descentralização, seja transferindo responsabilidades de uma esfera de governo para outra como, por exemplo, do Estado para os municípios, focalizando assim a aplicação de seus recursos seja por meio do envolvimento de entidades não governamentais na execução de políticas públicas sob seu controle.

Apesar do discurso legislador para a área da educação e em específico da Educação Especial, apontar para uma escola inclusiva e democrática, de forma geral, nas instituições escolares brasileiras, o que predomina é a busca de resultados e rendimentos muitas vezes definidos *a priori*, sem considerar o estatuto histórico das pessoas. Nessa perspectiva,

Não importa se o aluno de fato se apropria de saberes e de conhecimentos que se traduzam em processos emancipatórios e de cidadania. Desconsideram-se as funções clássicas da escola, que é desenvolver as relações ensinar e aprender, pensar e fazer, partindo-se do princípio de que todos têm condições de aprender, ainda que seja no seu próprio ritmo (SILVA, 2003, p. 8).

Nesse contexto, vários mecanismos vão sendo criados com a finalidade de corrigir os atrasos e desvios, e pode-se afirmar que, o mesmo sistema que advoga promover a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual cria mecanismos para excluí-lo.

Ao invés de considerar as finalidades formativas da educação, identificar e resolver a causa da não aprendizagem e do insucesso do aluno, discutindo, sobretudo, as bases em que se assentam as relações de exploração vigentes na sociedade global, o poder público prefere criar artifícios que demandam menos custos. Isso se dá sem alterar, em essência, a forma como a escola está organizada.

Se, por um lado, a escola está mais democrática ao acesso de todos os alunos, por outro, ela continua perpetuando práticas de exclusão veladas. Nesse sentido Bourdieu (1997) analisa que o sistema escolar, como sempre fez, continua excluindo de forma continuada e mantendo no seu próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas.

Essas práticas escolares encontram respaldo nas políticas públicas para o campo educacional, as quais, por sua vez,

[...] Criam um processo de dissimulação desses atos de exclusão do sistema (repetência, evasão), os quais, do ponto de vista político e social, são convertidos em atos do próprio sujeito (aluno), em um processo de auto-exclusão a partir das opções que faz, a partir do capital cultural anteriormente reunido em sua convivência na classe social respectiva, a partir das expectativas de classe e do seu esforço pessoal dentro do sistema escolar. Do ponto de vista econômico, criam um movimento duplo de internalização/externalização em que no mínimo se ganha melhor controle sobre os custos e no máximo os terceirizam (FREITAS, 2002, p. 311).

Dessa forma, parece ser esse um dos propósitos da terminalidade específica, pois, ela se mostra uma forma oportuna de controlar o tempo de permanência do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental. Porque, quanto mais tempo ele permanecer sem alcançar a progressão nas séries escolares, mais gastos são gerados e recursos empregados. Torna-se necessário criar mecanismos que facilitem sua transferência para níveis e modalidades de ensino que apresentam

mais vagas, liberando, assim, lugar para outros alunos, com deficiência ou não, no ensino fundamental, único nível de ensino que por Lei é obrigatório para todos, em nosso país.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises permitiram constatar que as políticas governamentais para a área da Educação Especial e, em específico, a proposta de terminalidade específica deixam claro que o foco de preocupações não é com a ressignificação da escola para se garantir a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Também não há preocupações com sua permanência e sucesso na escola, apesar de serem estes aspectos, tão propalados nos documentos legisladores para a referida área, tanto em âmbito federal quanto no âmbito do Estado de Minas Gerais, conforme constatado nesta pesquisa.

A finalidade que se apresenta de forma mais clara aponta para a transferência da responsabilidade pela promoção do aluno com deficiência intelectual para outras modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos. Isso se apresenta bastante coerente com as políticas neoliberais para a área da educação de modo geral, e em específico da Educação Especial.

Na atual estrutura escolar assegurar a inclusão escolar torna-se bastante complicado e até mesmo pode parecer utopia. Todos os alunos, tanto os “iguais” quanto os “diferentes”, são colocados na mesma classe e ao mesmo tempo, da mesma forma e no mesmo ritmo recebem os conteúdos, independentemente de suas especificidades, necessidades e possibilidades e como afirma Ferraro (1999), as relações de exclusão “na” e “da” escola não estão claras. Segundo ela, essas relações colocam sobre os sujeitos a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, na medida em que difundem uma ideia de escola democrática e “politicamente correta”. Parece evidente num contexto em que o Estado tem que atestar a credibilidade de suas ações, que a terminalidade específica, se torna um mecanismo bastante oportuno para tal atestado.

Mesmo diante disso, não se pode cair na tentação dos reparos institucionais formais, pois isso “significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 48).

É necessário criar formas de romper com essa lógica imposta pelas políticas neoliberais e trabalhar rumo à perspectiva de construção de sistemas escolares democráticos, em que haja abertura para a possibilidade de participação de toda a comunidade. Para tanto, evidencia-se a necessidade de debates e reflexões aprofundados a respeito do modelo de escola que temos e a quem ele tem servido. Torna-se importante questionar as ações políticas voltadas às adequações, pois, em geral, elas homogeneizam as práticas educativas e conduzem os parâmetros

avaliativos e os resultados esperados para o mais próximo possível daqueles esperados para outros alunos ditos “normais”.

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. Nessa linha de reflexão, Penin (2000) afirma que assim aprenderemos um jeito de fazer escola e esse percurso será trilhado podendo ter a insegurança presente no caminho, pois, nesse processo torna-se evidente que “A certeza estará por conta da crença no objetivo: acolher todas as crianças, não arrancá-las de seu grupo de colegas com os quais iniciaram a escolarização, proporcionar-lhes o acesso, a permanência e o direito de aprender” (PENIN, 2000, p. 29).

Para ser democrática e universal, como rezam os discursos oficiais, a escola precisa pensar outro tipo de relação do aluno com deficiência intelectual com o conhecimento e não permanecer engessada no que se acredita e que se determinou que ele devesse aprender. É preciso que as práticas educativas e a forma de avaliar considerem a pessoa em sua especificidade, possibilitem o acompanhamento acadêmico do educando ao longo de sua escolarização e realmente consigam descrever e analisar seu sucesso ou insucesso. Isso, sobretudo, sem pautar-se no estabelecimento de comparações tendo como referência a forma e o ritmo de aprendizagem dos alunos ditos normais, simplesmente porque não é justo comparar pessoas e aprendizagens diferentes. Dessa forma, não haverá necessidade de se criar mecanismos adaptativos que visem à correção de distorções e enquadramento das pessoas para atenderem aquilo que interessa aos sistemas de ensino, como aponta, por exemplo, a terminalidade específica e como também expressou um participante da pesquisa: “Não é um certificado que vá valer. Tem que ter projeto, não adianta você criar... vai para as escolas, as escolas vão trabalhar as crianças e depois de certo tempo vão dar o certificado para elas... Muito fácil para o governo” (P1).

Os resultados desta pesquisa permitem concluir que, apesar dos avanços, a escolarização do aluno com deficiência intelectual deve ser repensada e que, nesse processo, a terminalidade específica deve ser superada, pois, como instrumento legal, não está indo ao encontro da expectativa das famílias, além de apresentar riscos desfavoráveis ao percurso de escolarização de alunos com deficiência intelectual no Brasil.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BECKER, F. Conhecimento: transmissão ou construção? In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 27-41.

BOURDIEU, P. et al. *A miséria do mundo*. Tradução de Mateus Soares Azevedo e outros. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 de dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 12, p. 22-47, 1999.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 set. 2008.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MELLO, G. N. *Políticas públicas de educação*. Estudos avançados. São Paulo: USP, 1991. (Série Educação para a Cidadania-1).

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. *Orientação SD nº 01/2005*. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas, 2005. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/index.php?>>. Acesso em: 02 mar. 2009.

PENIN, S. T. S. Qualidade de Ensino e progressão continuada. In: KRASILCHIK, M. (Org.). *USP fala sobre educação*. São Paulo: FEUSP, 2000. p. 23-33.

SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira. *Caderno Cedes*, Campinas, v.23, n.61, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 30 out. 2008.

VELTRONE, A. A. *A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental*. 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação do Indivíduo Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

---

Recebido em: 23/06/2010

Reformulado em: 23/03/2011

Aprovado em: 18/05/2011