



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**VITÓRIA PARDO BORGES FREITAS**

**CERTIFICAÇÃO DE TERMINALIDADE ESCOLAR ESPECÍFICA:  
PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÕES EM UM MICROCONTEXTO MUNICIPAL DE  
MATO GROSSO DO SUL**

**DOURADOS/MS**

**2024**

**VITÓRIA PARDO BORGES FREITAS**

**CERTIFICAÇÃO DE TERMINALIDADE ESCOLAR ESPECÍFICA:  
PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÕES EM UM MICROCONTEXTO MUNICIPAL DE  
MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação e Diversidade.

Orientação: Prof. Dr. Washington Cesar Shoití Nozu

**DOURADOS/MS**

**2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

F866c Freitas, Vitória Pardo Borges

CERTIFICAÇÃO DE TERMINALIDADE ESCOLAR ESPECÍFICA: PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÕES EM UM MICROCONTEXTO MUNICIPAL DE MATO GROSSO DO SUL [recurso eletrônico] / Vitória Pardo Borges Freitas. -- 2024.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Washington Cesar Shoiti Nozu.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. políticas educacionais. 2. Educação Especial. 3. terminalidade específica. 4. deficiência intelectual. 5. Abordagem do Ciclo de Políticas. I. Nozu, Washington Cesar Shoiti. II. Título.

**VITÓRIA PARDO BORGES FREITAS**

**CERTIFICAÇÃO DE TERMINALIDADE ESCOLAR ESPECÍFICA:  
PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÕES EM UM MICROCONTEXTO MUNICIPAL DE  
MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – Orientador e Presidente da Banca  
Universidade Federal da Grande Dourados

---

Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins – Membro Interno  
Universidade Federal da Grande Dourados

---

Prof. Dr. Kamila Lockmann – Membro Externo  
Universidade Federal do Rio Grande

---

Profa. Dra. Ana Cláudia dos Santos Rocha – Membro Suplente Externo  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Profa. Dra. Aline Maira da Silva – Membro Suplente Interno  
Universidade Federal da Grande Dourados

## AGRADECIMENTOS

Ao meu professor e orientador, Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, agradeço o acolhimento desde o meu primeiro dia em Dourados, a orientação, a paciência e o cuidado.

À professora Dra. Kamila Lockmann, que abriu as portas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e In/Exclusão (GEIX), pelo oferecimento de uma disciplina híbrida para estudarmos Foucault, o que muito ajudou no desenvolvimento da presente pesquisa, bem como pelos esforços realizados ao compor a banca de qualificação e defesa da pesquisa.

À professora Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins, que compôs a banca de qualificação e defesa da pesquisa, pelo olhar atento e problematizador de suas contribuições.

Às professoras Dra. Aline Maira da Silva e Dra. Andressa Santos Rebelo pelas contribuições.

À Christiane Silveira Batista, pelo olhar cuidadoso e paciente durante as aulas que tive de escrita acadêmica e acompanhamento, bem como pelo seu trabalho de revisão textual.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e aos técnicos e servidores da Faculdade de Educação (FAED).

Às minhas amigas, por sempre me incentivarem, em especial Roseane, colega de orientação, que me recebeu em sua casa nos primeiros meses que estive em Dourados; minha colega de lar Jaíne, pelas trocas e pelo carinho durante esses anos dividindo casa; Mary, por tornar as tardes no Laboratório de Acessibilidade e Práticas de Educação (LAPEI) ainda mais prazerosas; Fernanda, pelos aconselhamentos e escuta; e demais amigos/amigas/amigues que me acompanharam nesta trajetória.

À minha querida professora da graduação Dra. Ana Cláudia dos Santos, por me incentivar a seguir o caminho da pesquisa.

Aos meus familiares, em especial meus pais, Paulo Junior e Tânia, e meu irmão, Neto.

À Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT), pelo subsídio que tornou possível minha dedicação integral à pesquisa durante o período do mestrado.

Aos participantes da pesquisa, que de prontidão se disponibilizaram e doaram seu precioso tempo para fazer parte deste estudo.

“[...] um texto se escreve com linha de bordado, pedra e ferro. Com a delicadeza das cores da linha do bordado, com a dureza da pele da pedra e com a fria inflexibilidade do ferro. Assim se escreve um texto, porque a realidade também é assim e a leitura que fazemos dela assim também se costura e se rasga. Bordamos com as mãos da alma, delicadamente, o que acreditamos transformar. Com os dentes do corpo, corajosamente, mastigamos as pedras com que acreditamos calçar novos caminhos; com os dedos frágeis dos sonhos, ludicamente, quebramos barras de ferro para fazer navios. Assim se escreve um texto” (Marinho, 2022, p. 256).

## RESUMO

O certificado de terminalidade específica está previsto na legislação brasileira na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, artigo 59, inciso II, e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Nesse sentido, a presente dissertação tem como problema de pesquisa: de quais maneiras a documentação de terminalidade escolar específica foi produzida e tem sido interpretada por atores no microcontexto político de um sistema municipal de ensino sul-mato-grossense? Assim, foi delimitado como objetivo geral problematizar as influências macropolíticas e os processos de produção e interpretação de uma resolução de certificação de terminalidade escolar específica em um sistema municipal de ensino situado no estado de Mato Grosso do Sul. Como objetivos específicos, a pesquisa pretendeu: compreender as influências e as produções textuais macropolíticas educacionais que atravessam a certificação de terminalidade escolar específica; descrever o processo micropolítico de produção de uma resolução que dispõe sobre terminalidade escolar específica em um sistema municipal de ensino de Mato Grosso do Sul; analisar uma resolução que dispõe sobre a terminalidade escolar específica em um sistema municipal de ensino sul-mato-grossense; perscrutar as interpretações sobre a terminalidade escolar específica de profissionais atuantes da gestão no contexto de um sistema municipal de ensino sul-mato-grossense. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de tipo exploratória, com produção de dados por meio de pesquisa documental e realização de entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados foi utilizada a Abordagem do Ciclo de Políticas e a ferramenta da problematização dos estudos foucaultianos. As entrevistas foram realizadas com sete profissionais que participaram do processo de produção de texto da resolução de terminalidade específica e/ou com profissionais da gestão educacional que atuam na interpretação dessa resolução municipal. Concluiu-se que, com relação aos documentos nacionais, existem confusões e lacunas textuais significativas, com elementos contraditórios à Emenda Constitucional nº 59, além de redação de dispositivos legais que tendem a culpabilizar o indivíduo, problematizados em nossa análise como uma aproximação do discurso biomédico da deficiência e de aspectos da racionalidade neoliberal. No âmbito estadual, destacamos a atuação do estado de Mato Grosso do Sul ao ampliar o público-alvo da certificação e possibilitar a utilização da certificação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No contexto de um município sul-mato-grossense, a resolução de terminalidade específica foi produzida em colaboração com diversos profissionais da Educação e devido à disparidade idade-série entre adultos com deficiência matriculados. Os formuladores enfrentaram dúvidas sobre alternativas educacionais, critérios de certificação e a natureza da terminalidade. A resolução adicionou o termo “escolar” à certificação, entendida como encerramento de um ciclo, estabeleceu deveres para vários atores e previu avaliações para certificação. Sobre a atuação da resolução municipal, verificamos que: nenhum aluno foi certificado, possivelmente em razão da evasão escolar ou do encaminhamento direto para programas de EJA; e a certificação foi vista como desafiadora e complexa pelos atores que interpretam a resolução, contudo, relataram que poderá ser mais utilizada futuramente diante das demandas do processo de inclusão escolar. Por fim, a análise empreendida possibilitou compreender que a certificação de terminalidade específica é complexa e contraditória, cujo propósito parece estar mais atrelado às práticas biomédicas e à racionalidade neoliberal na Educação.

Palavras-chave: políticas educacionais; Educação Especial; terminalidade específica; deficiência intelectual; Abordagem do Ciclo de Políticas.

## ABSTRACT

The specific terminality certificate is provided for in Brazilian legislation in the 1996 Law of Guidelines and Bases for National Education, article 59, item II, and in the National Guidelines for Special Education in Basic Education. In this sense, the research problem of this dissertation is: in what ways was the documentation of specific school terminality has been produced and has been interpreted by actors in the political microcontext of a municipal education system in Mato Grosso do Sul? Thus, the general objective was to problematize the macropolitical influences and the processes of production and interpretation of a specific terminality certification resolution in a municipal education system, located in the state of Mato Grosso do Sul. As specific objectives, the research aims to: understand the influences and educational macropolitical textual productions that go through specific terminality certification; describe the micropolitical process of producing a resolution that presents specific terminality, in a municipal education system in Mato Grosso do Sul; analyze a resolution presented on specific terminality in a municipal education system in Mato Grosso do Sul; examine the interpretations of specific terminality of management professionals in the context of a municipal education system in Mato Grosso do Sul. Methodologically, this is an exploratory qualitative research study, with data production through documentary research and semi-structured interviews. For data analysis, the Policy Cycle Approach and the problematization tool of Foucauldian studies were used. The interviews were carried out with seven professionals who participated in the text production process of the specific terminality resolution and/or with educational management professionals who work in the interpretation of this municipal resolution. It is concluded that, in relation to national documents, there are significant textual confusions and gaps, with contradictory elements to Constitutional Amendment n° 59, in addition to the drafting of legal provisions that tend to blame the individual, problematized in our analysis as an approach to biomedical discourse disability and aspects of neoliberal rationality. At the state level, we highlight the work of the state of Mato Grosso do Sul to expand the target audience for certification and enable the use of certification in Youth and Adult Education (EJA). In the context of a municipality in Mato Grosso do Sul, the specific terminality Resolution was produced in collaboration with various education professionals. It emerged due to the age/grade disparity among enrolled adults with disabilities. The formulators faced doubts about educational alternatives, certification criteria, and the nature of terminality. The resolution added the term "school" to certification, highlighting it as the end of a cycle and establishing duties for various actors and providing for evaluations for certification. Regarding the actuation of the municipal Resolution, we found that: no student was certified, possibly due to school dropout or direct referral to EJA programs. The certification was seen as challenging and complex by the actors who interpreted the Resolution; however, they reported that the certification could be used more in the future given the complex demands of the school inclusion process. Finally, the analysis carried out made it possible to verify that specific terminality certification is complex and contradictory, whose purpose seems to be more linked to biomedical practices and neoliberal rationality in Education.

Keywords: educational policies; Special Education; specific terminality; intellectual disability; Policy Cycle Approach.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre terminalidade específica.....	16
Quadro 2 – Produção para análise documental .....	33
Quadro 3 – Caracterização dos participantes .....	35

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
C1	Coordenador do Núcleo de Educação Especial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE/MS	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DPEE	Diretoria de Educação Especial
Dr.	Doutor
Dra.	Doutora
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAED	Faculdade de Educação
FUNDECT	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul
GEIX	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e In/Exclusão
GEPEI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
n.º	Número
ONU	Organização das Nações Unidas
P1	Psicólogo no setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Paraná
Prof.	Professor
Profa.	Professora
PSB	Partido Socialista Brasileiro
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
S1	Coordenador da Comissão Municipal de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação e técnico pedagógico colaborador na Educação Especial
S2	Servidor do Núcleo de Educação Especial
S3	Colaborador do Núcleo de Educação Especial
SC	Santa Catarina
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SP	São Paulo
ST1	Supervisor técnico 1 da Secretaria Municipal de Educação
ST2	Supervisor técnico 2 da Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno de espectro do autismo
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1</b>	<b>Transformando o tema em objeto.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2</b>	<b>Das intenções investigativas.....</b>	<b>20</b>
<b>1.3</b>	<b>Trilhas flutuantes (ou da organização da dissertação) .....</b>	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHOS INVESTIGATIVOS: RASTROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>Sobre a problematização.....</b>	<b>23</b>
<b>2.2</b>	<b>Sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas .....</b>	<b>28</b>
<b>2.3</b>	<b>Sobre a produção e a analítica dos dados.....</b>	<b>32</b>
<b>3</b>	<b>PERCORRENDO TRAJETÓRIAS POLÍTICAS: PISTAS DOCUMENTAIS SOBRE A TERMINALIDADE ESPECÍFICA NOS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO ESCOLAR.....</b>	<b>38</b>
<b>3.1</b>	<b>A arena global: educação, neoliberalismo e inclusão.....</b>	<b>41</b>
<b>3.2</b>	<b>A construção da terminalidade específica: pistas de documentos nacionais .....</b>	<b>47</b>
<b>3.3</b>	<b>(Re)construção da terminalidade específica: vestígios da documentação do estado de Mato Grosso do Sul sobre terminalidade específica .....</b>	<b>62</b>
<b>4</b>	<b>O CONTEXTO NO TEXTO: PRODUÇÃO E LEITURAS-ATUAÇÕES DE UMA RESOLUÇÃO MUNICIPAL SOBRE A TERMINALIDADE ESPECÍFICA.....</b>	<b>68</b>
<b>4.1</b>	<b>Trajectoria municipal: a forja micropolítica de uma resolução de terminalidade específica.....</b>	<b>69</b>
<b>4.2</b>	<b>O produto da forja: o texto de uma resolução municipal de terminalidade escolar específica.....</b>	<b>85</b>
<b>4.3</b>	<b>Interpretações sobre a terminalidade escolar específica: leituras-atuações em um microcontexto municipal .....</b>	<b>94</b>
<b>4.3.1</b>	<b>“É um processo coletivo” — contextualizando o palco das encenações .....</b>	<b>96</b>
<b>4.3.2</b>	<b>“Achei que estava terminando tudo” — interpretações de terminalidade específica.....</b>	<b>102</b>
<b>4.3.3</b>	<b>“Futuramente nós vamos precisar implementar mais” — problematizações sobre a terminalidade específica e a instituição escolar .....</b>	<b>108</b>
<b>5</b>	<b>VETOR DESLOCAMENTO ΔS: DISTÂNCIAS DE NOSSO PERCURSO INVESTIGATIVO .....</b>	<b>117</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada n.º 1 .....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada n.º 2.....</b>	<b>143</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), à Linha de Pesquisa de Educação e Diversidade e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Particularmente, integra o macroprojeto de pesquisa “Políticas de Educação Especial: discursos, transversalidades e atuações no contexto da prática”, cujo foco é a produção de conhecimentos relacionados aos desdobramentos políticos da Educação Especial, sobretudo na perspectiva da Educação Inclusiva e, especificamente, em microcontextos sul-mato-grossenses.

De modo mais preciso, esta pesquisa busca investigar a certificação de terminalidade específica, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, no capítulo referente à Educação Especial.

Confesso<sup>1</sup> que tive conhecimento do termo “terminalidade específica” apenas ao ingressar no PPGEdu/FAED/UFGD, aos 23 anos de idade, quando meu orientador, por meio de suas inquietações pessoais, sugeriu a mim a investigação desta temática. Para tanto, foi preciso, como recomendado por Audre Lorde (2020, p. 49), “ousar mergulhar no caos que precede o entendimento”.

Esse mergulho tem sido um processo de constante deslocamento pessoal e um tanto paradoxal: pensar e problematizar a norma, mas tendo que constantemente me autodisciplinar e obedecer à norma acadêmica no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

A partir da necessidade de produção e problematização para a construção da dissertação, inevitavelmente me deparo comigo mesmo, em que pese pensar nas próprias “ficções reguladoras que consolidam e naturalizam regimes de poder” (Butler, 2020, p. 70). Pensar o não lugar, o déficit, o que é “falho”, ingovernável ou improdutivo, como fagulha para meu processo de ebulição e aproximação com esta pesquisa.

Inicialmente, mergulhamos no conceito de educação, “compreendida como o conjunto de práticas discursivas e não discursivas que busca a constituição do sujeito”, bem como um meio “pelo qual o sujeito pode ter acesso aos discursos historicamente produzidos pela humanidade” (Nozu, 2013, p. 51). Assim, a educação é uma forma de “assujeitamento” que, segundo Gallo (2017, p. 82), “é a objetivação, o sujeito tomado como alvo — e efeito — das relações de poder que fazem com que ele seja constituído enquanto sujeito”.

---

<sup>1</sup> A primeira pessoa do singular será utilizada ao se referir às vivências pessoais, profissionais e acadêmicas da autora.

Nessa lógica, o presente trabalho, ao tentar se aproximar de uma perspectiva pós-estruturalista, reconhece que a escola é também um local de produção de sujeitos (Gallo, 2017). Isto posto, compreendemos a escola como um espaço de governmentação dos corpos que produz sujeitos de direito e governáveis.

Sobre isso, Gallo (2017, p. 83) afirma

A escola como lugar de produção de sujeitos [...]. Se o sujeito é um efeito do poder disciplinar, ele não é menos efeito do biopoder. Uma vez individualizado pelas técnicas disciplinares, ele torna-se alvo dos sistemas de controle populacional [...]. Por ora, cumpre ainda trazer algumas palavras sobre o processo de subjetivação: trata-se da constituição do sujeito, do si mesmo como alvo de todas as técnicas, no seio das relações de poder.

Mediante o exposto, podemos concluir a intrínseca relação entre a formação de um sujeito e o controle do corpo, de modo que o autor apresenta o pensamento de Foucault sobre a biopolítica, associando a subjetivação de um sujeito para a construção de si como estratégia de governmentação, ou seja “sermos sujeitos é nossa maneira de sermos governados em termos biopolíticos” (Gallo, 2017, p. 85).

Desse modo, é também no ambiente escolar que o sujeito de direito acessa em nossa sociedade qualquer tipo de discurso, de forma que, conforme elucida Foucault (2014a, p. 41):

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, o que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Portanto, gostaríamos de destacar duas composições sobre a educação. O direito à educação é singular por ser um direito que sustenta os demais direitos humanos (saúde, cultura, liberdade, vida etc.), sendo por meio do acesso à educação que o sujeito pode se reconhecer como um sujeito de direitos. Como aponta Schilling (2012, p. 47), “a primeira constatação a ser feita é a de que a educação é um direito humano. É um direito humano em si e, como tal, fundamental para a realização de outra série de direitos”. Nesse engendramento, ao constituir esse sujeito de direitos, também se constituem formas e possibilidades de governá-lo.

A educação foi reconhecida mundialmente como direito humano por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), documento publicado em 10 de dezembro de 1948, durante a Terceira Assembleia Geral das Nações Unidas, após a Segunda Guerra Mundial. Desde a publicação da DUDH, a reivindicação do acesso à educação por

grupos historicamente vulnerabilizados tem sido um foco central de alguns movimentos sociais, dentre eles, as pessoas com deficiência.

Nesse decurso, pessoas com deficiência se depararam com diferentes processos, tanto em relação às definições de deficiência com diferentes modelos (médico, social e biopsicossocial), quanto às formas e aos tempos-espacos de oferta para sua educação. No Brasil, estes processos delineiam variadas acepções para a Educação Especial<sup>2</sup>.

Atualmente, o discurso da inclusão escolar — constituído a partir da defesa do direito humano à educação, de interesses neoliberais e de pressão política dos movimentos sociais (Nozu, 2013) — conduz a priorização da Educação Especial no contexto da “Educação Geral” (Kassar, 2022), questionando a sua configuração como um modelo paralelo de ensino (Glat; Pletsch; Fontes, 2007; Kassar; Rebelo, 2018).

Inspirados na perspectiva teórica que nos nutre, pensamos os enunciados político-normativos de inclusão dentro de uma lógica de governmentação dos corpos, ou seja, a educação como uma forma de controle e produção de sujeitos, em que o apelo para o acesso ao direito à educação para os estudantes da Educação Especial decorre também de uma estratégia disciplinar e biopolítica. Desse modo, elucidada Pagni (2019, p. 30) que

[...] os discursos sobre a inclusão aparecem aí, quase sempre, preservando sua lavra funcionalista e, principalmente, centrando-se no apelo à garantia de condições (econômicas, de acessibilidade, de igualdade étnico-racial, de gênero etc.) para intervir sobre o ambiente a fim de que cada um possa empreender sobre si mesmo, algo que geralmente se faz pelo investimento educacional recebido tanto da escola quanto da família.

Assim, compreendemos que o discurso da educação inclusiva perpassa uma racionalidade para a produção de um sujeito que participe do “jogo neoliberal”, para que possa empreender sobre si mesmo (Lopes, 2009).

Salientamos que, nessa perspectiva teórica, a inclusão escolar não é tomada, essencialmente, como “boa” ou “ruim”, mas como uma “prática política de governamentalidade” (Lopes, 2009), que “visa exercer o poder sobre dada população (neste caso, os alunos da Educação Especial), com o intuito de reduzir custos e aumentar a produção escolar (economia política) e controlar, por meio de estratégias disciplinares e biopolíticas, os riscos sociais” (Nozu; Bruno, 2016, p. 181).

Nessas tramas políticas, a LDB definiu, em seu artigo 58, a Educação Especial brasileira como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de

---

<sup>2</sup> Sugerimos o aprofundamento da discussão em Mendes (2006), Pletsch (2020) e Kassar (2022).

ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

É, inclusive, a LDB que, no capítulo referente à Educação Especial (Capítulo V), prevê o objeto da presente pesquisa: a terminalidade específica. Em seu artigo 59, inciso II, a Lei delega aos sistemas de ensino assegurar: “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências” (Brasil, 1996).

Conforme Freitas, Agrelos e Nozu (2023, p. 3), a LDB “não fornece maiores informações acerca da terminalidade específica, deixando lacunas quanto a sua aplicação e cabimento. É somente em 2001 que esse instrumento passa a receber, minimamente, atenção de documentos orientadores da educação especial”.

Diante desse quadro inicial, a presente pesquisa tem por foco um instrumento específico e complexo, cuja utilização até hoje é discutida em diferentes níveis, etapas e modalidades da educação e permanece atravessada por embates, problematizações e dúvidas (Freitas; Agrelos; Nozu, 2023).

Assim, a investigação da terminalidade específica se faz pertinente tendo em vista que “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” (Lima; Mendes, 2011, p. 197).

## **1.1 Transformando o tema em objeto**

Com o objetivo de nos aproximarmos da temática da terminalidade específica, transformando um tema de pesquisa — que é de todos — em objeto de pesquisa (Gonçalves; Hecktheuer; Lockmann, 2023), procedemos a uma revisão da produção acadêmica. Nesse sentido, realizamos o levantamento junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), por meio do descritor “terminalidade específica”.

Com relação aos critérios de inclusão, consideramos a disponibilidade integral do texto em formato eletrônico e que o foco da pesquisa fosse a certificação de terminalidade específica. Por sua vez, elegemos como critério de exclusão as pesquisas da área da saúde e as pesquisas repetidas.

Isto posto, na data de 8 de janeiro de 2024, na plataforma CAPES, considerando o descritor definido, foram encontradas 14 pesquisas. Na mesma data, na plataforma do IbiCT, localizamos 12 pesquisas. Aplicando os critérios de inclusão e exclusão, restaram para análise nove pesquisas, sendo elas: Iacono (2004), Meletti (2006), Lima (2009), Silva (2016, 2022), Santos (2019), Albuquerque (2022), Miranda (2022) e Oliveira (2022). Estas pesquisas estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre terminalidade específica

<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano / Tipo</b>
Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada?	Jane Peruzo Iacono	Universidade Estadual de Maringá – Maringá/PR	2004 Dissertação
Educação da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta	Silvia Márcia Ferreira Meletti	Universidade de São Paulo – São Paulo/SP	2006 Tese
Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares	Solange Rodovalho Lima	Universidade Federal de São Carlos – São Carlos/SP	2009 Tese
Processo de (re)conhecimento do estudante público-alvo da educação especial na UFSM: adaptações curriculares (des)necessárias	Mariane Carloto da Silva	Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria/RS	2016 Dissertação
Certificação por terminalidade específica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: produto e produtora e representações culturais	Thamille Pereira dos Santos	Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Farroupilha/RS	2019 Dissertação
Educação especial inclusiva na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o acesso, a permanência, a aprendizagem e a terminalidade específica no IFMA – campus Bacabal	Flávia de Jesus Almeida Albuquerque	Instituto Federal do Maranhão – São Luís Monte Castelo/MA	2022 Dissertação
Inclusão na educação superior: uma análise sobre certificação de terminalidade específica para estudantes público-alvo da educação especial	Daniele Claudia Miranda	Universidade da Região de Joinville – Joinville/SC	2022 Dissertação
Terminalidade específica e as implicações para o ensino inclusivo no contexto dos institutos federais	Wanessa Moreira de Oliveira	Fundação Oswaldo Cruz – Rio de Janeiro/RJ	2022 Tese
(Im)possibilidades da implementação da terminalidade específica na educação superior	Mariane Carloto da Silva	Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria/RS	2022 Tese

Fonte: Elaboração própria.

Iacono (2004), fundamentada no método do materialismo histórico, a partir de uma pesquisa qualitativa, com produção de dados por meio de entrevista com participantes egressos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e de classes especiais, com idade entre 17 e 21 anos, pretendeu compreender como pode se dar a terminalidade acadêmica de alunos com deficiência mental atualmente incluídos no ensino regular e que possuem dificuldades para assimilação dos conteúdos estudados. Nesse sentido, a autora analisou a terminalidade específica como instrumento de possível exclusão e questionou o que é preciso “saber” ou “não saber” para obter a terminalidade específica. Finalmente, concluiu que nenhum dos participantes deveria receber a certificação, permanecendo matriculados nas escolas da rede pública.

Meletti (2006) investigou os mecanismos utilizados por uma instituição de Educação Especial para se adequar às exigências legais e normativas, assumindo a educação escolar como eixo central de seu trabalho, compatibilizando-o com as necessidades especiais de seus educandos. Para tanto, analisou, mediante análise do discurso, “documentos institucionais que nortearam o movimento de adequação e a percepção dos profissionais que compõem a equipe técnica de uma instituição especial em processo de mudança” (Meletti, 2006, p. 9). Com relação à terminalidade específica, a autora concluiu que ocorreram uma apropriação do discurso oficial e uma reinterpretação das normas.

Lima (2009) identificou as percepções que os familiares de pessoas com deficiência intelectual possuem sobre a terminalidade específica do ensino fundamental. Assim, em um estudo de campo, com uma pesquisa de caráter analítico e baseada em consulta documental, utilizando a análise de conteúdo, a autora buscou averiguar a coerência entre a finalidade legal da escolarização da pessoa com deficiência intelectual e os sentidos que a família atribui para essa escolarização. As famílias entrevistadas se dividiam em três grupos: familiares que discordavam com a terminalidade específica e desejavam que seus filhos se mantivessem matriculados na escola regular; familiares que almejavam a certificação de terminalidade específica para que fosse possível a seus filhos encontrarem trabalho e finalizarem suas trajetórias no ensino fundamental; e familiares que não tinham certeza sobre o assunto. Como resultados, a autora apresentou que: as políticas públicas da Educação Especial são orientadas pela lógica neoliberal; a rede municipal de ensino do município analisado tinha grandes preocupações com a regulamentação e implementação da terminalidade específica; e as famílias depositavam expectativas sobre aprendizagem, desenvolvimento, alfabetização e socialização na escola. Concluiu-se que a escolarização de pessoas com deficiência intelectual deve ser repensada, buscando outros modelos de escola, e que a terminalidade específica deve ser

amplamente debatida, tendo em vista que, como instrumento normativo, não vai ao encontro das expectativas das famílias, além de “apresentar riscos desfavoráveis ao percurso de escolarização de alunos com deficiência intelectual no Brasil” (Lima, 2009, p. 207).

Silva (2016) descreveu os processos de (re)conhecimento do estudante público-alvo da Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Por meio de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, realizou um estudo exploratório, tendo como instrumento de produção de dados entrevistas semiestruturadas. Os participantes foram coordenadores dos cursos de graduação, estudantes, professores e representantes do núcleo de acessibilidade. As questões de pesquisa levantadas pela autora se concentraram em compreender como esses gestores e professores percebiam o ingresso de estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação, como ocorriam a trajetória desses estudantes na universidade e quais eram as adaptações curriculares disponíveis para os estudantes com deficiência. Assim, a autora explorou a certificação de terminalidade específica como um instrumento de adaptação curricular a ser debatido e implementado também em instituições de ensino superior, em que a terminalidade específica é “uma forma de conclusão e certificação do curso” (Silva, 2016, p. 79) para os estudantes público-alvo da Educação Especial, no âmbito da educação superior.

Santos (2019) descreveu a certificação de terminalidade específica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC) como produto e produtora de representações culturais sobre a inclusão de estudantes com deficiência mental grave ou múltiplas deficiências. Desse modo, a autora desenvolveu uma pesquisa qualitativa, ancorando-se pelos estudos culturais da educação, em especial a noção de representação cultural de Stuart Hall, com instrumentos transversais como as noções de discurso, poder, verdade e governamentalidade neoliberal de Michel Foucault. Nesse ínterim, a autora concluiu que: a certificação de terminalidade específica adentrou historicamente na RFEPC no final da primeira década do século XXI, a partir do elo entre Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica, em que ambas compartilhavam representações culturais sobre a profissionalização e o autoempresendedorismo como estratégias para a garantia da inclusão do público-alvo da certificação de terminalidade específica fora e dentro das escolas; o público-alvo da certificação de terminalidade específica apresentava um maior risco de exclusão em relação ao restante do público-alvo da Educação Especial; há necessidade de constituição de rede de apoio para promover a inclusão de estudantes com deficiência mental grave e/ou múltipla na escola e no mundo do trabalho. Por fim, a pesquisadora elaborou um material de apoio com o intuito de produzir e desnaturalizar representações culturais sobre a inclusão dos estudantes com deficiência mental grave e múltipla.

Albuquerque (2022), em uma pesquisa bibliográfica, com perspectiva teórica do materialismo histórico-dialético, buscou estabelecer reflexões sobre a Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, tendo como lócus da pesquisa o Instituto Federal do Maranhão (IFMA), *campus* de Bacabal. A autora deslindou os processos de acesso, permanência e aprendizagem das pessoas com deficiência no âmbito dos Institutos Federais, assim como considerou a terminalidade específica como um mecanismo de certificação diferenciada para favorecimento da inclusão. Desse modo, a autora detalhou o processo de ampliação da legislação nacional para a utilização da terminalidade específica e apresentou alguns desafios sobre o desconhecimento dessa ferramenta, dentre eles o fato de que estudantes da Educação Especial estavam sendo automaticamente transferidos para a Educação Profissional e Tecnológica por meio da terminalidade específica e que não estava sendo observada “a condição de alunos que não apresentam habilidades e competências mínimas para exercerem práticas profissionais previstas em legislação própria” (Albuquerque, 2022, p. 64). Por se tratar de uma pesquisa de mestrado profissional, a autora desenvolveu como produto um guia de aplicação de terminalidade específica.

Miranda (2022) buscou investigar as percepções de gestores e docentes da UFSM sobre a terminalidade específica na educação superior, mediante uma pesquisa qualitativa de estudo de caso, baseada na teoria histórico-cultural de Vygotsky, com produção de dados feita com questionário e entrevistas, submetidos à análise de conteúdo. A autora concluiu que: a universidade investigada não possuía regulamentação sobre a certificação de terminalidade específica; é necessário mais estudo sobre a temática; e a certificação não se mostrou factível à lógica de inclusão.

Oliveira (2022) pesquisou, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, as possibilidades e limitações da terminalidade específica dentro do contexto de ensino inclusivo. Para tanto, a autora baseou-se na teoria da aprendizagem significativa e na teoria sócio-histórico-cultural, com uma pesquisa de abordagem qualitativa e com produção de dados por meio de questionário e grupo focal. Assim, após a análise da utilização da terminalidade específica nos Institutos Federais, a autora concluiu que a terminalidade específica e a certificação diferenciada tem sido requerida nos Institutos Federais e pode-se revelar como possibilidade e limitação para o desenvolvimento do ensino inclusivo. Ainda, a autora, ao levantar os documentos de cada instituição, percebeu que há diferentes interpretações da certificação de terminalidade específica e a ampliação do público-alvo. Por fim, a autora sugere o desenvolvimento de pesquisas sobre a temática e o investimento em certificação intermediária.

Silva (2022) investigou a terminalidade específica no âmbito da educação superior por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória e analítica. Nesse sentido, a autora analisou documentos e realizou entrevistas com reitores de Instituições de Ensino Superior (IES) e com pessoas que passaram pelo processo de certificação de terminalidade específica na graduação. A autora concluiu que a terminalidade específica vai além da certificação, uma vez que implica também a valorização, a aquisição de autonomia e o pertencimento social do sujeito. Ademais, constatou que a terminalidade específica pode ser uma alternativa viável para conclusão do Ensino Superior para estudantes público-alvo da Educação Especial e que pode ser implementada pelas IES dentro de sua autonomia institucional, mas que deve ser realizada por uma equipe de profissionais de forma adequada à condição do estudante, após o processo de acessibilidade curricular, de modo que a terminalidade específica poderia contribuir para o exercício profissional desses sujeitos, permitindo a conclusão do curso.

Considerando os critérios estabelecidos para o levantamento das teses e dissertações, elucidamos que a maior parte das pesquisas foi desenvolvida nas regiões Sul e Sudeste, apenas uma é da região Nordeste e até o momento não localizamos teses ou dissertações na região Centro-Oeste (região na qual foi realizada a presente investigação, mais precisamente em um município do estado de Mato Grosso do Sul).

Outro aspecto se refere a nível, etapa e modalidade da educação, em que o foco da maioria das pesquisas sobre terminalidade específica (seis delas) era investigar a certificação em IES e/ou na RFEPCT. Além disso, em comparação às pesquisas encontradas, buscamos utilizar referencial teórico e metodológico diferente dos propostos pela maior parte das teses e dissertações levantadas.

Outrossim, notamos uma diferença no lapso temporal de em média dois anos entre as pesquisas encontradas, indicando a necessidade de aprofundamento na compreensão dos discursos que percorrem a certificação de terminalidade específica. Destacamos, ainda, que em alguns trabalhos há sugestões de aprofundamento das discussões a respeito da temática da terminalidade específica. Isto posto, é possível concluir que ainda existem lacunas que podem ser preenchidas com o intuito de potencializar as discussões sobre esta temática.

## **1.2 Das intenções investigativas**

Diante da complexibilidade do tema e da perspectiva teórico-metodológica assumida, a presente pesquisa tem como questão direcionadora: de quais maneiras a documentação de

terminalidade escolar específica foi produzida e tem sido interpretada por atores no microcontexto político de um sistema municipal de ensino sul-mato-grossense?

A fim de tentar responder a esse questionamento, temos por objetivo geral: problematizar as influências macropolíticas e os processos de produção e interpretação de uma resolução de certificação de terminalidade escolar específica em um sistema municipal de ensino situado no estado de Mato Grosso do Sul.

Como objetivos específicos almejamos: a) compreender as influências e as produções textuais macropolíticas educacionais que atravessam a certificação de terminalidade escolar específica; b) descrever o processo micropolítico de produção de uma resolução que dispõe sobre terminalidade escolar específica em um sistema municipal de ensino de Mato Grosso do Sul; c) analisar uma resolução que dispõe sobre a terminalidade escolar específica em um sistema municipal de ensino sul-mato-grossense; d) perscrutar as interpretações sobre a terminalidade escolar específica de profissionais atuantes da gestão no contexto de um sistema municipal de ensino sul-mato-grossense.

### **1.3 Trilhas flutuantes (ou da organização da dissertação)**

No tocante à estrutura, a pesquisa está dividida em mais quatro capítulos, detalhados na sequência.

O Capítulo 2, chamado “Caminhos investigativos: rastros teórico-metodológicos”, se concentra em apresentar as ferramentas teórico-metodológicas e os caminhos investigativos percorridos para a produção da pesquisa.

O Capítulo 3, intitulado “Percorrendo trajetórias políticas: pistas documentais sobre a terminalidade específica nos processos de in/exclusão escolar”, busca compreender as influências e as produções textuais macropolíticas educacionais que atravessam a certificação de terminalidade escolar específica. Para tanto, são feitas algumas contextualizações sobre processos de in/exclusão, influências de documentos internacionais nesses processos e atravessamentos possíveis com os documentos nacionais e estaduais que preveem a terminalidade específica.

O Capítulo 4, “O contexto no texto: produção e leituras-atuações de uma resolução municipal sobre a terminalidade específica”, busca descrever o processo micropolítico de produção de uma resolução que dispõe sobre terminalidade escolar específica em um sistema municipal de ensino de Mato Grosso do Sul, para, na sequência, proceder com análises de seu

texto e problematizar as interpretações feitas por profissionais atuantes da gestão educacional do município investigado.

Finalmente, nas considerações finais, denominada “Vetor deslocamento  $\Delta S$ : distâncias entre o ponto de partida e o ponto de chegada do percurso investigativo”, expomos os caminhos percorridos durante nossa analítica, sublinhando as conexões e problematizações levantadas durante nossa pesquisa, sem a intenção de concluir ou finalizar, tendo em vista que a duração da problematização não se encerra com a “entrega” final dos dados produzidos.

## 2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS: RASTROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O presente capítulo deslinda os caminhos investigativos escolhidos para a produção desta dissertação. Optamos por um capítulo teórico-metodológico para elucidar as ferramentas teórico-metodológicas escolhidas e discorrer sobre as formas pelas quais elas serão operacionalizadas.

Nesse caminhar, orientamo-nos pelo método de análise de políticas públicas denominado Abordagem do Ciclo de Políticas, criado por Stephen Ball e colaboradores, e aliado a um posicionamento epistemológico com vistas ao enriquecimento analítico (Mainardes, 2018), utilizaremos dentro da “caixa de ferramentas” (Veiga-Neto, 2015) dos estudos foucaultianos a noção de problematização para operacionalizar nossa analítica.

### 2.1 Sobre a problematização

Com o objetivo de problematizar os ditos e escritos sobre a certificação de terminalidade específica, é crucial aprofundarmos nossa compreensão da noção de “problematização”. Embora o termo “problematizar” seja definido no Dicionário Michaelis da língua portuguesa como um verbo transitivo direto que pode significar “dar caráter de problema a” e “tornar problemático ou difícil” (Problematizar, 2023), seu significado é substancialmente diferente como ferramenta teórico-metodológica dentro do pensamento foucaultiano, como tentaremos explicar a seguir.

Inicialmente, para apresentar essa concepção, evocamos as palavras do filósofo Gilles Deleuze, em seu livro *Foucault* (2005, p. 124): “certamente, uma coisa perturba Foucault, e é o pensamento. [...] Pensar é experimentar, é problematizar”. Destarte, o ato de problematizar está intrínseco à atitude de pensar foucaultiana, indo muito além de “tornar problemático” ou “dar caráter de problema”.

Nessa esfera, podemos dizer que a problematização é uma questão teórica e metodológica. Teórica pois se apresenta “como a chave para o êthos filosófico, estabelecendo um eixo vertical no pensamento de Foucault” (Gonçalves; Hecktheuer; Lockmann, 2023, p. 19). É uma questão de método porque isso “está implicado em suas decisões de método para uma história crítica do pensamento” (Gonçalves; Hecktheuer; Lockmann, 2023, p. 19).

Nas palavras do próprio Foucault (2004, p. 242), problematização é “o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do

conhecimento científico, da análise política, etc.)”. Nessa direção, Gonçalves, Hecktheuer e Lockmann (2023) enfatizam que a problematização é uma lição para condução das pesquisas, englobando o conjunto de práticas, discursivas e não discursivas, que coloca algo em questão no domínio do verdadeiro e do falso.

Diante da importância dessa ferramenta para a produção e condução da pesquisa, os autores estabelecem um terreno no qual o funcionamento da “problematização” é regido por regras que emergiram de suas necessidades investigativas.

Assim, ao tomarmos de Foucault a problematização como a grande lição inspiradora para a condução de nossas pesquisas, montamos um parque que tem seu funcionamento organizado a partir de regras que são produzidas pelas necessidades destas pesquisas. Ou seja, as regras que apresentamos a seguir só puderam ser inventariadas porque correspondem às soluções de método encontradas por nós para seguirmos problematizando os objetos produzidos. Dessa forma, a problematização atravessa o funcionamento dessas regras construídas por nós a partir da inspiração foucaultiana (Gonçalves; Hecktheuer; Lockmann, 2023, p. 21).

Essas regras nos embasam para compreender melhor a “problematização” e orientar como pretendemos conduzir e produzir as analíticas presentes nesta dissertação, as quais foram concebidas mediante quatro preceitos metodológicos, a partir de um exame aprofundado das investigações preexistentes, levando em consideração duas premissas fundamentais: a primeira delas, que sublinha a difusão da problematização de maneira integral ao longo de todo o processo de pesquisa, abrangendo-o de maneira vertical; e a segunda, que sublinha que essas regras foram alcançadas como um ponto de partida primordial para a referida empreitada de pesquisa (Gonçalves; Hecktheuer; Lockmann; 2023). Portanto, as quatro regras desenvolvidas pelos autores consistem em:

1. A transformação de um tema de pesquisa – que é de todos, em objeto de pesquisa – que é produzido pelo pesquisador;
2. O caráter produtivo dos procedimentos de pesquisa, de onde se reivindica que os dados sejam produzidos e não apenas coletados;
3. A análise dos dados produzidos como a duração da problematização;
4. O método de pesquisa como história de nossas decisões metodológicas tomadas pelo pesquisador ao longo do percurso investigativo (Gonçalves; Hecktheuer; Lockmann, 2023, p. 18).

Nesse caminhar, a primeira regra, “a transformação de um tema de pesquisa — que é de todos, em objeto de pesquisa — que é produzido pelo pesquisador” (Gonçalves; Hecktheuer; Lockmann, 2023, p. 18), consiste em compreender o caráter produtivo da pesquisa: a produção do “tema” em “objeto” de pesquisa. Para tanto, necessita de uma ação de produzir do pesquisador, como colocam Gonçalves, Hecktheuer e Lockmann (2023), assumindo

prontamente a problematização como uma atitude de produção de problemas, o que sugere o distanciamento de atitudes que buscam revelar algo “novo”.

Com a mesma perspectiva, Corazza (2016, p. 97) elucida que há dois objetos de pesquisa: “1) o ‘bruto’, que é o de todos. Que todos, ou muitos, podem escolher para investigar, estudar, discutir, analisar; 2) e o ‘nosso objeto de pesquisa’, que, afinal, é aquele que questionamos e desfiguramos, relemos e reescrevemos, desde a conceptualização escolhida”.

Logo, a primeira regra destaca também uma atitude de deslocamento de ideia, de pensar problematicamente a fim de movimentar-se, um movimento de pesquisa de produção de perguntas ao nosso objeto problemático.

Nesse sentido, a regra da transformação de um tema em objeto deve passar, inevitavelmente, pela produção incessante de perguntas àquilo que nos cerca enquanto pesquisadores. A problematização, nesses termos, se apresenta como uma chave disparadora de nossos movimentos de pesquisa e nesse momento, já estamos lidando com decisões de método (Gonçalves; Hecktheuer; Lockmann, 2023, p. 22).

Dessa forma, a primeira regra que precisamos compreender é o pensamento voltado a produzir, o pensamento voltado a se distanciar de possíveis respostas e verdades absolutas e focado em pensar problematicamente o objeto, produção esta que recai como uma questão de método. Nessa direção, “levantamos ‘talvez’, ‘pode ser que...’: interrogamos, fazemos as perguntas de pesquisa, relativizamos os sentidos, suspeitamos das significações, desassossegamos o que parecia sossegado” (Corazza, 2016, p. 97).

Na sequência, passamos para a segunda regra; “o caráter produtivo dos procedimentos de pesquisa, de onde se reivindica que os dados sejam produzidos e não apenas coletados” (Gonçalves; Hecktheuer; Lockmann, 2023, p. 18). Ou seja, é assumir que o dado “coletado” foi na verdade “produzido”, fruto do componente da “problematização” do pesquisador que constrói o caminho para inventar o que ainda não foi inventado, para questionar o que ainda não foi questionado.

Muito mais que um jogo de linguagem ou de imagens para o pensamento, operamos com o afastamento proposital dos catálogos e manuais metodológicos em detrimento da ativação efetiva da bancada de produção. Nesse sentido, **colocamos o método na ordem da produção, da invenção, do forjamento dos procedimentos de pesquisa**, por sua vez, ajustados ao modo pelo qual lidamos com nossos objetos. Assumir a produção dos procedimentos de pesquisa como regra, implica, sobretudo, entender que essa é uma tarefa muito mais adequada ao ambiente experimental da cozinha ou galpão das ferramentas, do que, propriamente, ao silêncio do escritório (Gonçalves; Hecktheuer; Lockmann, 2023, p. 22, grifo nosso).

Então, considerando essas afirmações, entendemos que problematizar envolve assumir e bancar a característica produtora da pesquisa, afastando-se de práticas de manuais de passo a passo e aproximando-se do campo da invenção dos procedimentos da pesquisa.

Nesse contexto, colocamos os dados produzidos em conjunto com a Abordagem do Ciclo de Políticas a fim de traçar meios para tentar compreender a formação micropolítica e as interpretações dadas à terminalidade específica em um microcontexto, reivindicando desde já que os dados foram produzidos, utilizando o método da Abordagem do Ciclo de Políticas e a problematização como caminho teórico-metodológico dessa invenção.

Em seguida, a terceira regra evoca a “análise dos dados produzidos como a duração da problematização” (Gonçalves; Hecktheuer; Lockmann, 2023, p. 18). Uma ideia de oposição de uma análise que corresponda a “uma etapa que sucede o que é denominado coleta de dados, ou seja, tem um momento estabelecido para seu início ou disparo sucedido por um procedimento subsequente que seria a análise” (Gonçalves; Hecktheuer; Lockmann; 2023, p. 23).

Desse modo, os autores apresentam a diferenciação de uma análise para uma analítica: a análise advém de um movimento estático e dividido em etapa; já a analítica está em todos os processos da pesquisa. Nas palavras dos autores:

[...] ousamos afirmar que não existe uma etapa de análise que fique suspensa para ser disparada a partir de um determinado momento da investigação. Foucault se refere ao caráter analítico de suas pesquisas em termos gerais, ou seja, aplica-o ao processo todo da mesma, nos dando pistas que este está presente desde a produção do objeto e do problema central que uma pesquisa coloca para o pensamento. Podemos assim perceber uma distinção entre análise e analítica (Gonçalves; Hecktheuer; Lockmann, 2023, p. 24).

Não se trata de um movimento “certo”, mas um deslocamento “caótico”, de um problematizar constante, sem saber ao certo aonde irá chegar, ou se irá chegar a algum lugar. Ao olhar a partir de outros deslocamentos, a problematização está constantemente presente.

Constatamos que este movimento da problematização, que ocorre em todo o processo da pesquisa, está ligado à própria condição de Foucault, como um pensador que não se contentava em fazer perguntas simples, em olhar para a direção que todos estivessem olhando. Nessa esfera, Foucault vai além da coragem de saber e passa também a necessitar da coragem de contradizer, como explicitado pelo comentador Edgar Castro (2020, p. 150):

Em sua breve resposta à pergunta sobre o Iluminismo, Kant se servia de uma expressão do poeta latino Horácio como ordem para sua própria época: *sapere aude*, tem a coragem de saber, de servir-te de teu próprio entendimento. Para a contracapa da edição francesa de seus dois últimos livros publicados em vida, Foucault elegeu uma frase do poeta René Char, de *Furor e mistério*: “A

história dos homens é a longa sucessão dos sinônimos de um mesmo vocábulo. Contradizer isso é um dever”. Esta frase poderia ser, sem dúvida, uma das epígrafes mais adequadas para sua própria obra e, por isso mesmo, também a ordem da atitude foucaultiana de modernidade. Já não se trata, então, de ter só a coragem de saber, mas também a coragem da liberdade para poder ser e pensar de outra maneira.

Isto posto, percebemos a força da analítica e da “incessante e duradoura problematização” (Gonçalves; Hecktheuer; Lockmann, 2023, p. 24). Foucault, comprometido a pensar de outra maneira, perdura a problematização em todas as etapas de seus caminhos investigativos e revoluciona algumas formas de fazer pesquisa, bancando seu papel de produtor dentro desse trajeto.

Passando para a quarta regra, ela consiste em assumir “o método de pesquisa como história de nossas decisões metodológicas, tomadas pelo pesquisador ao longo do percurso investigativo” (Gonçalves; Hecktheuer; Lockmann, 2023, p. 18). Nessa perspectiva, os autores explicam que “a história de nossas decisões de método estará completamente implicada com a história das problematizações colocadas ao pensamento e com as decisões que tomamos diante dos problemas colocados” (Gonçalves; Hecktheuer; Lockmann, 2023, p. 26).

Resumidamente, compreendemos que problematizar é ferramenta útil para operar como alternativa a “um modo de pensar que não persegue soluções para questões produzidas” (Gonçalves; Hecktheuer; Lockmann, 2023, p. 26). Reconhecendo também a importância e sensibilidade do tema tratado, não propomos obter respostas e verdades sobre a terminalidade específica, se é adequada ou não, mas estar atentos aos perigos das coisas, como ensinado por Foucault. Desta feita, a problematização é uma forma de desviar do apelo ao julgamento e da formação de respostas universais.

No caso de Foucault, não devemos negligenciar suas repetidas afirmações de que as problematizações não são uma tentativa de afirmação ou negação determinada, mas sim uma tentativa de tornar visível um campo de fundo indeterminado em virtude do qual determinações específicas podem ser elaboradas. Em uma entrevista com Paul Rabinow e Hubert Dreyfus, Foucault diz: “Veja, o que quero fazer não é a história das soluções... Eu gostaria de fazer a genealogia dos problemas, ou *problématiques*. Minha ideia não é que tudo seja ruim, mas que tudo é perigoso, o que não é exatamente a mesma coisa que ser ruim. Se tudo é perigoso, então sempre temos algo a fazer. Portanto, minha posição não leva à apatia, mas a um ativismo hiper-realista e pessimista”. Para Foucault, o trabalho de problematização é uma maneira de contornar o convite ao julgamento (Koopman, 2016, p. 110, tradução nossa).

Consoante as palavras de Koopman (2016), a problematização não busca afirmar ou negar determinadas verdades, ou dar respostas ou soluções elaboradas para um determinado

problema, pelo contrário, implica abrir brechas e alargar espaços para reflexões e discussões. Essa atitude pode promover críticas e reflexões que se distanciam do julgamento e de detentores da razão.

A falta de propostas de soluções pode inicialmente parecer não condizente com o método científico, que tradicionalmente requer a apresentação de respostas para os problemas investigados. No entanto, adotaremos uma abordagem (des)produtiva e não ofereceremos as almejadas respostas, desobedecendo o que se espera dentro de um contexto de um sistema que opera sob os princípios da lógica neoliberal, que exige soluções imediatas. Logo, consideramos benéfico contradizer o que se espera e problematizar, colocando em debate a dualidade do verdadeiro/falso. Isso pode, de fato, representar uma resposta, uma maneira também poderosa de enfrentar as questões, movendo-se em direção às possibilidades de resistência.

Para além disso, terminamos nossas reflexões a respeito de problematizar reconhecendo que “a problematização não cessa mesmo após a conclusão dos relatórios de pesquisa em suas diferentes formas de apresentação” (Gonçalves; Hecktheuer; Lockmann, 2023, p. 26).

Ante o exposto, podemos estabelecer algumas aproximações entre a problematização e a Abordagem do Ciclo de Políticas: ambas enfatizam a importância da liberdade do caminho metodológico, do afastamento da busca por respostas simplistas, da tentativa de apreender aspectos que geralmente não são observados, da compreensão das diversas dimensões dos objetos em análise e do reconhecimento da natureza produtiva das coisas, como iremos expor na seção a seguir.

## **2.2 Sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas**

Aliada à problematização, e colocando em prática a compreensão do “método de pesquisa como história das nossas decisões metodológicas, tomadas pelo pesquisador ao longo do percurso investigativo” (Gonçalves; Hecktheuer; Lockmann, 2023, p. 18), esta dissertação opta por utilizar o método de análise de políticas públicas denominado Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), criado por Stephen Ball e colaboradores. Mas, afinal, o que é esta abordagem de análise de políticas educacionais? Por que a escolha de sua utilização na presente pesquisa? E o que implica a utilização de alguns termos como “atuação”, “interpretação” e “produção”?

Inicialmente, destacamos que a ACP foi elaborada pelo sociólogo britânico Stephen Ball e seus colaboradores “no final da década de 1980 e início da década de 1990” (Mainardes, 2018, p. 2), ao pensar sobre alguns problemas teóricos e metodológicos relacionados à “sociologia da política” (Ball, 2006).

Tensionados por esses problemas de análise, Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold desenvolveram o “ciclo de políticas” no livro *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*, publicado em 1992. O ciclo de política é compreendido como “um dispositivo heurístico para analisar políticas, e diferencia o discurso do texto em si, enfatizando, respectivamente, os limites e as possibilidades de ‘pensar’ a política a partir da perspectiva de cada um” (Ball, 2006, p. 7, tradução nossa).

Com efeito, de forma mais específica e aprofundada, Ball (2006) explica que a política como discurso está ligada mais diretamente ao sentido foucaultiano de discurso, relacionada a uma prática regulada que dá conta de declarações e que produz estruturas de sentido e obviedades com as quais a política é pensada. Já a política representada pelo texto é definida por essas estruturas (estruturas de sentido e obviedades), que nunca determinam todas as possibilidades de ação. Ou seja, as políticas “normalmente não te dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o alcance de opções disponíveis na decisão de o que fazer são reduzidas ou alteradas ou determinados objetivos ou resultados são definidos” (Ball, 2006 p. 46, tradução nossa).

Ademais, Ball e colaboradores introduzem um modelo analítico que pode se distanciar “de um modelo de controle do Estado, embora ainda reconheçamos que o Estado, as autoridades locais de educação e as escolas recebem poderes diferenciados ao longo do tempo dentro dos processos políticos” (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 19, tradução nossa), ao adotar uma noção de um ciclo contínuo de políticas, tentando chamar a atenção para o trabalho de recontextualização de políticas que ocorre na escola (Bowe; Ball; Gold, 1992).

Bowe, Ball e Gold (1992) elaboraram três contextos primários, em que cada um constitui uma série de arenas de ação, algumas públicas e outras privadas. Segundo Mainardes (2006, p. 50), os contextos “estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares”.

O primeiro contexto é denominado contexto de influência, que é “onde políticas públicas normalmente são iniciadas. É onde o discurso político é construído. É onde as partes interessadas lutam para influenciar a definição e os propósitos sociais da educação, o que significa ser educado” (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 19, tradução nossa).

Ainda sobre o contexto de influência, os autores dão alguns exemplos das arenas privadas e públicas de influência onde se formam e circulam os discursos, em que os conceitos principais da política são construídos e adquirem aceitação ou credibilidade para a produção da política.

As arenas privadas de influência são baseadas em redes sociais dentro e ao redor dos partidos políticos, dentro e ao redor do governo dentro e ao redor do processo legislativo. Aqui os conceitos-chave de políticas são estabelecidos, adquirem aceitação e credibilidade e fornecem um discurso e um léxico para a iniciação dessas políticas. Esse tipo de formação de discurso, às vezes, recebe apoio, às vezes é desafiado por reivindicações mais amplas de influência nas arenas públicas de ação, particularmente nos meios de comunicação de massa e por meio deles. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, como comitês, órgãos nacionais, grupos representativos, que podem ser locais de articulação de influência (Ball; Bowe; Gold, 1992, p. 19-20, tradução nossa).

Podemos perceber que o contexto de influência é marcado pelos embates e disputas que permeiam a formação textual de uma política. Nessa arena, as partes interessadas demarcam seus interesses e influenciam a produção da política por meio de discursos neste processo.

O segundo contexto de análise é o contexto de produção textual da política, também conhecido por contexto de produção do texto. Nele, o texto político é a representação da própria política, por meio de textos legais e normativos, comentários formais e informais, discursos e apresentações públicas de políticos ou até mesmo vídeos oficiais (Bowe; Ball; Gold, 1992).

Neste sentido, podemos indicar algumas especificidades, como o fato de os textos políticos nem sempre serem claros ou exaustivos, ou seja, podem ter obscuridades e não abranger todas as possibilidades da “vida real”. Outro ponto observado pelos autores é que a política não se faz e acaba no momento do texto legislativo, uma vez que devem ser lidos em relação ao tempo e local de sua produção, bem como em conjunto a outros documentos. Outrossim, esses textos são resultado de embates e compromissos, e sua representação política é de difícil controle.

Com efeito, as políticas são intervenções textuais, mas carregam limitações materiais e possibilidades. “Respostas” aos textos políticos urgem reais consequências, que são experienciadas no terceiro contexto, denominado contexto de prática, no qual as políticas são interpretadas e “recriadas” (Bowe; Ball; Gold, 1992).

No contexto da prática, a intervenção textual é atuada por diferentes atores, em que “professores (e outros) são proativos, ‘escritores’ leitores do texto, suas leituras e reações não são construídas em circunstâncias de sua própria criação. As políticas colocam problemas aos seus sujeitos. Problemas que devem ser resolvidos no contexto” (Ball, 2006, p. 46, tradução nossa).

Segundo Ball (2006), nesse contexto, algumas partes do texto serão rejeitadas, selecionadas, deixadas de lado, ignoradas, deliberadamente incompreendidas ou reinterpretadas conforme o julgamento dos “escritores” leitores. Isto posto, o autor tenta escapar em dizer que

a política pode ser simplesmente “implementada”, uma vez que essa linguagem carrega um significado de linearidade. É preciso reconhecer a complexidade de (re)interpretar a política textual e aplicá-la nas possibilidades do cenário real, o que carrega uma gama criativa desses “atores”, como relatado por Ball em uma de suas entrevistas:

Quero rejeitar completamente a idéia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo [...] (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

Porquanto, que a ACP oferece uma possibilidade de analisar a política em diferentes aspectos contextuais, considerando que o processo político não é linear ou progressivo, de forma que esses contextos possuem ligações simbióticas. Dessa maneira, não há como afirmar que algo sempre esteve ali ou “sempre foi assim”. A política, mesmo que formalmente legislada, é constantemente alterada por meio das diferentes interpretações, dos diferentes interesses de grupos e atores que estão envolvidos nos processos da política. Nesse sentido, a ACP “se constitui num referencial analítico flexível e dinâmico, que destaca a natureza complexa da política, enfatiza as relações micropolíticas e a atuação dos agentes” (Nozu; Bruno, 2015, p. 5).

Dessa forma, as características da ACP e suas possibilidades metodológicas podem potencializar as analíticas e a produção normativa de uma resolução municipal que dispõe sobre a certificação de terminalidade escolar específica. Por outro lado, conforme denota Agrelos (2020, p. 31), ainda que a ACP possua potencial dinâmico e flexível, ela “deixa espaços a serem preenchidos por referenciais teóricos de mesma base epistemológica”. Algo corroborado por Mainardes, para quem a pesquisa baseada unicamente na ACP pode restar fragilizada.

A abordagem do ciclo de políticas constitui-se como uma ferramenta teórico-conceitual, a qual auxilia na sistematização da pesquisa, análise de dados e exposição de resultados. Uma pesquisa baseada apenas na abordagem do ciclo de políticas, pode tornar-se frágil, pois não oferece elementos para a análise de políticas específicas (Mainardes, 2018, p. 4).

Igualmente, Ball (2006, p. 43, tradução nossa) afirmou que “o que precisamos na análise de políticas é uma caixa de ferramentas com diversos conceitos e teorias [...]”, revelando que, por vezes, recorre ao “aforismo em vez de argumentos”, o que podemos entender como lograr um exercício de produção experimental e aberta — aproximando-se mais ao criativo que ao fechado —, buscar as interações incorporadas ao caos e repensar a simplicidade da dicotomia das estruturas.

Pensando criativamente, podemos dizer que, enquanto a ACP desenha as linhas dentro e fora da tela, as ferramentas foucaultianas colorem e fazem o acabamento da obra, preenchendo, quando possível, a analítica do objeto, potencializando a presente pesquisa por meio das problematizações. Trata-se do pensar para além das formas de produção de subjetividades, de sair de um sentimento de aprisionamento, de apresentar opções de resistência às forças dominantes, das novas práticas de si, de elaborar modos outros de ensinar e ser ensinado, utilizando Foucault como um horizonte de liberdade (Ball, 2019).

É nesse movimento reflexivo que tentaremos nos aproximar das ferramentas de Michel Foucault, principalmente no que se refere à problematização. Assim, almejamos indagar as verdades ditas concretas e exercer a função do “filósofo do talvez”, questionando as certezas, tal qual propôs Friedrich Nietzsche, que influenciou parte do pensamento foucaultiano, em um de seus aforismos: “para isto será preciso o advento de uma nova espécie de filósofos, que tenham gosto e pudor diversos, contrários aos daqueles que até agora existiram — filósofos do perigoso talvez a todo custo” (Nietzsche, 2002, p. 10).

### **2.3 Sobre a produção e a analítica dos dados**

Mobilizada pelo método de análise de políticas da ACP e adotando algumas ferramentas teóricas dos estudos foucaultianos, esta investigação se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa de tipo exploratória, com produção de dados, sobretudo, com pesquisa documental e realização de entrevista semiestruturada.

A pesquisa qualitativa contempla alguns aspectos básicos, tais como a “escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos” (Flick, 2008, p. 23). O foco da pesquisa qualitativa é “compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto” (Hernández Sampieri; Fernández Collado; Baptista Lucio, 2013, p. 376).

Insta salientar a importância do estudo exploratório, que tem por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses (Gil, 2002). Ademais, para Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2013, p. 100), as pesquisas exploratórias “pesquisam problemas pouco estudados; indagam a partir de uma perspectiva inovadora; ajudam a identificar conceitos promissores e preparam o terreno para novos estudos”.

Nesse sentido, as pesquisas exploratórias são evocadas quando “o objetivo é examinar um tema ou um problema de pesquisa pouco estudado, sobre o qual temos muitas dúvidas ou que não foi abordado antes” (Hernández Sampieri; Fernández Collado; Baptista Lucio, 2013, p. 101). Portanto, ao refletirmos sobre a terminalidade específica, ainda que seja assegurada no ordenamento jurídico pela LDB desde 1996, trata-se de temática “pouco explorada pelos pesquisadores da área da Educação” (Freitas; Agrelos; Nozu, 2023, p. 19).

Com relação à produção dos dados, gostaríamos de retomar duas importantes regras da problematização (Gonçalves; Hecktheuer; Lockmann, 2023): a regra dois, que considera o caráter produtivo dos procedimentos de pesquisa escolhidos; e a regra três, a qual sugere que a duração da análise desses dados produzidos é a duração da problematização, isto é, não há uma cisão entre o momento da analítica e a descrição dos movimentos de pesquisa, tudo é um só exercício. Em vista disso, ao descrevermos a realização de nossas escolhas metodológicas e a produção de dados, mediante pesquisa documental e realização de entrevista semiestruturada, estamos desde já colocando em prática os nossos movimentos analíticos.

Destarte, considerando a importância do rigor metodológico e que a descrição se trata também de um movimento de análise, apresentaremos, em um primeiro momento, os documentos da pesquisa documental e, em seguida, os procedimentos da entrevista semiestruturada.

No tocante à análise documental, podemos afirmar que é caracterizada principalmente pela utilização de documentos os quais “não receberam nenhum tratamento analítico” (Gil, 2002, p. 88). Assim, optamos por utilizar documentos internacionais, nacionais, estaduais e municipais que julgamos importantes dentro de nossas escolhas metodológicas para a produção analítica, conforme o Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Produção para análise documental

<b>Documentos internacionais</b>			
Declaração de Jomtien (1990)	Declaração de Salamanca (1994)	Declaração de Dakar (2000)	Declaração de Incheon (2015)
<b>Documentos nacionais</b>			
Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: área da deficiência mental (1984 e de 1995)	Lei Educacional n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)	Parecer CNE/CEB n.º 17, de 2001

Resolução CNE/CEB n.º 02, de 2001	Documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)	Orientações para a Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Parecer Técnico n.º 14, de 2009, do MEC/SEESP/DPEE ; Nota Técnica n.º 17, de 2009, do MEC/SEESP/DPEE ; Parecer Técnico n.º 31, de 2009, do MEC/SEESP/DPEE)	-
<b>Documentos estaduais</b>			
Parecer Orientativo n.º 308, de 4 de outubro de 2013	Indicação do CEE/MS n.º 100, de 5 de dezembro de 2019	Deliberação do CEE/MS n.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019	-
<b>Documento municipal</b>			
Resolução de um município sul-mato-grossense sobre terminalidade específica			

Fonte: Elaboração própria.

Os textos político-normativos selecionados caracterizam-se como documentos escritos, oficiais e públicos (Punch, 2021). Os documentos internacionais, nacionais e estaduais compõem um quadro para compreensão contextual e de influências relacionadas à terminalidade específica. Por sua vez, a resolução municipal é tomada como o *corpus* documental prioritário para a analítica a ser empreendida.

Para a produção de dados empíricos, observamos os procedimentos éticos da pesquisa em educação. Em um primeiro momento, foi apresentado o projeto de investigação à Secretaria Municipal de Educação do município selecionado, de modo a oficializar o convite de participação na pesquisa. Com a autorização oficial do município, a proposta foi submetida ao Conselho Diretor da FAED e, por último, ao Conselho de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP), da UFGD, por meio da Plataforma Brasil, sendo aprovada com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética n.º 68692123.9.0000.5160. Salientamos que, como parte dos procedimentos éticos adotados, foi apresentado no TCLE os benefícios da participação da pesquisa, a garantia do anonimato, bem como a garantia ao participante de que ele poderia interromper sua participação na pesquisa mesmo antes de seu término, caso fosse da sua vontade, independentemente do motivo.

Na sequência, retornamos à Secretaria Municipal de Educação a fim de reiterar a proposta da investigação. Para tanto, fomos direcionados ao Núcleo de Educação Especial, responsável pela tratativa da temática da terminalidade específica. Explicamos à coordenação do Núcleo os objetivos da pesquisa, os procedimentos de produção de dados empíricos e a seleção dos participantes.

Os critérios para a seleção dos participantes foram: ter participado do processo de criação normativa da resolução municipal que dispõe sobre o certificado de terminalidade escolar específica; e/ou ocupar, na gestão educacional atual da rede municipal de ensino, funções e atribuições em eventuais processos de certificação de terminalidade específica; pois, consoante nossas escolhas metodológicas, entendemos que esses profissionais desempenham importantes (re)interpretações sobre a terminalidade específica.

A partir da mediação da coordenação do Núcleo de Educação Especial, tendo em vista os critérios estabelecidos, foram indicados sete profissionais para participar da pesquisa, que tomaram conhecimento da proposta e deram anuência expressa por meio de assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

Para melhor caracterização dos participantes, elaboramos o Quadro 3, no qual, atentando-nos ao anonimato dos participantes, seus nomes foram preservados, sendo substituídos por siglas, usadas no decorrer do texto.

Quadro 3 – Caracterização dos participantes

<b>Participante</b>	<b>Formação</b>	<b>Função atual</b>	<b>Participação na formulação da resolução / Cargo que ocupava</b>
C1	Educação Física e Psicologia Especialização em Atendimento Educacional Especializado	Coordenador do Núcleo de Educação Especial	Sim / Coordenador do Núcleo de Educação Especial
P1	Psicologia e Licenciatura em Matemática e em Educação Artística Especialização no Ensino da Artes e em Arteterapia	Psicólogo no setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação	Não / Não se aplica
S1	Pedagogia Especialização em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia Mestrado em Educação	Coordenador da Comissão Municipal de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação Técnico pedagógico colaborador na Educação Especial	Sim / Atuava conjuntamente com o coordenador do Núcleo de Educação Especial

S2	Pedagogia e Bacharelado em Tradução e Interpretação Libras/Língua Portuguesa Especialização em Educação Especial; Docência, Tradução e Interpretação de Libras; Língua Portuguesa; Psicopedagogia; e Neuropedagogia	Servidor do Núcleo de Educação Especial	Sim / Professor de AEE
S3	Serviço social	Colaborador do Núcleo de Educação Especial	Não / Não se aplica
ST1	Pedagogia Especialização em Gestão Pública Municipal; e Educação Infantil	Supervisor técnico da Secretaria Municipal de Educação	Não / Não se aplica
ST2	Licenciatura em Letras e Pedagogia Especialização em Educação Especial Mestrado em Educação	Supervisor técnico da Secretaria Municipal de Educação	Não / Não se aplica

Fonte: Elaboração própria.

Atualmente, todos os participantes ocupam funções na Secretaria Municipal de Educação do município investigado. Com exceção dos supervisores técnicos (ST1 e ST2), todos os participantes, no período da produção de dados, compunham a equipe do Núcleo de Educação Especial do município.

Para a produção de dados empíricos com os participantes, optamos pela técnica da entrevista. Conforme Silveira (2007, p. 118), a entrevista se trata de um complexo evento discursivo originado pela existência do entrevistador e do entrevistado, bem como pelas “imagens, representações e expectativas” que permeiam a realização deste evento e, seguidamente, de sua oitiva e analítica.

As entrevistas foram operacionalizadas por meio de roteiros semiestruturados, focados principalmente em assunto sobre o qual se confeccionaram perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à interação pesquisadores-participantes (Manzini, 2004).

Tendo em vista o delineamento da investigação, foram elaborados dois roteiros semiestruturados. O roteiro de número 1 (Apêndice B) foi destinado aos profissionais que participaram do processo de produção textual da resolução municipal. Por sua vez, o roteiro de número 2 (Apêndice C) foi para os profissionais da gestão educacional que, atualmente, monitoram os processos de certificação de terminalidade escolar específica.

Diante de agendamento prévio com os participantes, em 1 de junho de 2023, no Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, foi realizada uma entrevista coletiva com seis participantes, mediada pelo orientador desta investigação, Prof. Washington Cesar Shoiti Nozu, com o auxílio da pesquisadora desta dissertação. A entrevista coletiva foi registrada em gravador de áudio e teve duração total de aproximadamente duas horas. Na entrevista coletiva, participaram tanto profissionais que auxiliaram na elaboração da resolução municipal (C1, S1 e S2), quanto aqueles que possuem, atualmente, funções e atribuições em eventuais processos de certificação de terminalidade específica (C1, P1, S1, S2, S3 e ST1). Salienta-se que alguns participantes (C1, S1 e S2) responderam às perguntas dos dois roteiros.

Além disso, visando ampliar a produção de dados, em 15 de agosto de 2023, procedeu-se à entrevista com um dos supervisores técnicos (ST2), ausente na entrevista coletiva, com base no roteiro de número 2. A entrevista, mediada pela pesquisadora desta dissertação, teve duração aproximada de 15 minutos e foi realizada via plataforma Google Meet, com gravação audiovisual.

Destacamos que, conforme elucida Silveira (2007, p. 137), a entrevista não ocorre como uma mera coleta de dados em um campo ingênuo e neutro para obtenção de informações ou a descoberta de verdades por intermédio das respostas do entrevistado. Ao contrário, a dinâmica da entrevista é formada por um “jogo interlocutivo” de relações de poder, em que “os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes”. Da mesma forma, o entrevistador também ocupa o papel de agente interlocutor, com o direito de fazer perguntas, assumindo esse papel diante do entrevistado. Além disso, cabe ao pesquisador/entrevistador analisar e dar voz à emergência de discursos presentes na entrevista, caracterizando-se também como um produtor dos dados.

Os dados produzidos nas entrevistas foram transcritos e textualizados, de modo que foram retirados alguns termos de oralidade. O primeiro bloco das entrevistas, realizado com base no roteiro 1, foi analisado partindo do contexto de produção de texto da ACP. Já no segundo, feito com base no roteiro 2, a respeito das interpretações sobre a terminalidade específica, partimos do contexto da prática da ACP, cuja analítica se desenvolveu por meio de eixos temáticos, elaborados *a posteriori*, a saber: Eixo 1: “É um processo coletivo” — contextualizando o cenário; Eixo 2: “Achei que estava terminando tudo” — interpretações de terminalidade específica; e Eixo 3: “Futuramente nós vamos precisar implementar mais” — problematizações sobre a terminalidade específica e a instituição escolar.

### **3 PERCORRENDO TRAJETÓRIAS POLÍTICAS: PISTAS DOCUMENTAIS SOBRE A TERMINALIDADE ESPECÍFICA NOS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO ESCOLAR**

Neste capítulo, almejamos compreender as influências e as produções textuais macropolíticas educacionais que atravessam a certificação de terminalidade escolar específica. Assim, buscaremos algumas pistas em documentos internacionais, nacionais e do estado de Mato Grosso do Sul para problematização da terminalidade específica, no bojo das políticas educacionais contemporâneas.

Para este exercício analítico, entendemos as trajetórias políticas tal qual aquelas percorridas por um foguete, como, metaforicamente, anuncia Ball:

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 307).

Nessa direção, importa-nos escrutinar a terminalidade específica nas movimentações temporais e espaciais das políticas educacionais e seus processos de in/exclusão no cenário da racionalidade neoliberal. Sendo assim, será necessário discorrer a respeito das características do neoliberalismo, do imperativo de inclusão, da inclusão por circulação e dos processos de in/exclusão.

Logo, de início, compreendemos que o cenário que pretendemos caracterizar ocorre dentro de um movimento de valorização da diferença (Gallo, 2017) e que a formação política e normativa da educação foi e é influenciada, fundamentalmente, pela racionalidade neoliberal, que busca incluir o máximo de indivíduos como parte de uma prática de governamentalidade<sup>3</sup>, em que a inclusão é vista como um imperativo (Lockmann, 2016; Lopes, 2009; Ribeiro; Nozu, 2022).

Ante o exposto, em primeiro momento, é preciso aprofundarmos sobre a racionalidade neoliberal, que, para Lopes (2009), é regida por duas regras: a primeira, dirigida ao fato de que

---

<sup>3</sup> “A governamentalidade caracteriza, pois, uma certa forma de ação do Estado no exercício do poder sobre os indivíduos, consistindo, especialmente, na construção de formas de conduzir, a partir de seu âmbito, as condutas dos indivíduos, seja em sociedade, seja nas particularidades da vida de cada um” (Carvalho; Gallo, 2020, p. 150).

todos devem “manter-se sempre em atividade” (Lopes, 2009, p. 155); e a segunda, de que “todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação” (Lopes, 2009, p. 155). Nesse ínterim, tais princípios regem uma estratégia para condução da vida dos sujeitos (Lockmann, 2020), na qual fazer com que todos se mantenham em atividade e incluídos possibilita aos que antes eram segregados tornar-se sujeitos “observáveis, explicáveis e governáveis” (Lockmann, 2013, p. 129).

Desse modo, insta salientar que a valorização da “diferença” e a inclusão dos sujeitos tidos como “anormais” não significa necessariamente dizer que ocorre por uma benevolência do Estado ou se constitui unicamente resultante da luta de movimentos sociais (Lockmann, 2020), mas como uma estratégia de controle dentro da racionalidade neoliberal, “diminuindo, assim, o risco social produzido por essas camadas da população e constituindo sujeitos produtivos, responsáveis por sua autogestão” (Lockmann, 2019, p. 29). Ou seja, a “inclusão na contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontram para manter o controle da informação e da economia” (Lopes, 2009, p. 167).

Ademais, ao adensarmos a respeito do imperativo de inclusão na contemporaneidade, podemos concluir que essa ideia passa a circular entre os sujeitos como mais um regime de verdade, atuando não apenas como “um poder disciplinar, ou uma biopolítica, mas uma ethopolítica, responsável por produzir um êthos inclusivo em cada um de nós” (Lockmann, 2016, p. 34).

Faz-se imprescindível pontuarmos que, dentro dessa racionalidade, ainda que todos devam ser incluídos, no jogo neoliberal essa inclusão acontece em diferentes níveis de participação, de modo que a inclusão só existe em razão da exclusão, mas não de formas opostas, e sim imbricadas e inter-relacionadas, como demonstrado por Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 130-131):

Grafar in/exclusão aponta para o fato de que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade. [...] Dessa forma marcadamente relacional, a in/exclusão se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral.

Considerando a exposição dos autores, a participação dos sujeitos em uma lógica competitiva, em que é atribuída ao próprio indivíduo a responsabilidade por seu êxito ou fracasso, deve ser analisada tendo em vista as condições de exclusão e a dinâmica de uma

“inclusão excludente” (Veiga-Neto; Lopes, 2011).

Para uma compreensão mais aprofundada e para evitarmos simplificações binárias, é crucial reconhecer que a inclusão não opera isoladamente, mas está intrinsecamente interligada com a exclusão, em um processo de in/exclusão. Um exemplo tangível dessa complexa relação está presente na terminalidade específica dentro da política educacional nacional, a qual será posteriormente examinada.

Para a instrumentalização da análise a respeito da terminalidade específica, pretendemos focalizar a utilização do contexto de influência presente na ACP, destacando a natureza textual macropolítica dos documentos internacionais, enfatizando a produção nacional até alcançar a escala estadual em Mato Grosso do Sul.

Nesse sentido, o contexto de influência busca examinar “aspectos históricos, discursivos e interpretativos” (Pavezi; Mainardes, 2018, p. 159), tendo em vista que “as políticas nacionais ou locais estão relacionadas a tendências econômicas e políticas globais e ao mesmo tempo, precisam ser compreendidas historicamente” (Mainardes; Gandin, 2013, p. 154). Além disso, é no contexto de influência em que “normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (Mainardes, 2006, p. 51).

Com o propósito de apresentar esse panorama histórico e os discursos políticos, elegemos analisar alguns documentos internacionais que versam sobre a educação e têm influenciado a formação político-normativa no Brasil, a saber: a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração de Dakar (2000) e a Declaração de Incheon (2015).

Nacionalmente, serão analisados: Lei Educacional n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971; Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: área da deficiência mental (1984); Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: Área da Deficiência Mental (1995); Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) n.º 17, de 3 de julho de 2001; Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); Orientações para a Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2015), documento pelo qual serão considerados os Pareceres Técnicos n.º 14 e n.º 31, de 2009, do Ministério da Educação e Cultura (MEC)/Secretaria de Educação Especial (SEESP)/Diretoria de Educação Especial (DPEE), e a Nota Técnica MEC/SEESP/DPEE n.º 17, de 2009.

Por fim, no âmbito do estado de Mato Grosso do Sul, será apresentado o Parecer

Orientativo do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) n.º 308, de 4 de outubro de 2013, a Indicação CEE/MS n.º 100, de 5 de dezembro de 2019, e a Deliberação CEE/MS n.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019.

### 3.1 A arena global: educação, neoliberalismo e inclusão

Na presente seção, analisaremos o terreno de disputas, denominado de arena, que caracterizou a produção de declarações internacionais das quais o Brasil é signatário e que influenciaram, em alguma medida, a formação da política nacional da Educação Especial. Nesse ínterim, partindo das compreensões sobre a ACP, e principalmente do contexto de influência, será possível caracterizar as disputas e os atores que compõem essa arena e os discursos que se refletem materializados, ou não, em documentos político-normativos, textos informativos, diretrizes etc.

Convém frisar que a política, na perspectiva da ACP, é também um processo criativo que possibilita a recontextualização dentro do processo político, tanto pelo Estado-nação quanto pelos atores no contexto da prática, que fazem uma leitura do *script* e atuam recontextualizando o texto político, não se tratando de um movimento estático e linear (Ball, 1998; Mainardes, 2006; Mainardes; Marcondes, 2009).

Sobre essa relação entre os discursos globais e nacionais e a recontextualização da política, Mainardes (2006, p. 52) deslinda:

Ao lado do World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. Vários estudos mostram que há uma interação dialética entre global e local.

Além dessas agências citadas por Mainardes (2006), estão presentes outros grupos de interesse, tais quais organizações não governamentais, partidos políticos, movimentos sociais, sindicatos, bases governamentais, associações científicas etc. Trata-se de grupos que exercem influência na produção política e não ocupam posições de neutralidade.

Assim, é importante compreendermos as formações discursivas que levaram ao desenvolvimento de acordos internacionais de promoção à inclusão de grupos historicamente vulnerabilizados no espaço das escolas regulares. Colocando sob suspeita as práticas inclusivas no contexto de uma racionalidade neoliberal, mesmo que ainda representem um avanço nos

direitos das pessoas com deficiência e demais grupos, é preciso questionar os efeitos produzidos pela in/exclusão.

Dessa forma, Veiga-Neto e Lopes (2011), ao analisarem o movimento pró-inclusão desde a década de 1990, concluíram que é preciso de fato ponderar as políticas e práticas inclusivas, porque

[...] mesmo que as atuais políticas e práticas inclusivas representem um significativo avanço nos direitos das pessoas e promovam condições de vida e convivência mais igualitárias, é preciso estarmos atentos para o quanto elas podem ser mobilizadas para nada dizer, para estimular a discriminação negativa ou para promover fins que não nos interessam (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 132).

O movimento de questionar e “estar atento” aos processos históricos, às influências discursivas e ao contexto social é essencial para enxergar possíveis brechas, outras formas de ser e estar, de nos relacionar. Conforme Lockmann (2019) denota, o perigo reside quando não questionamos, quando não colocamos sob suspeita ou não problematizamos as “verdades” impostas e os efeitos que elas produzem em nossas vidas.

Para análise de documentos construídos dentro da lógica neoliberal, precisamos lembrar que o imperativo dessa racionalidade é incluir, é proporcionar o máximo de indivíduos dóceis e disciplinados a serem seus próprios gestores, já que a inclusão é uma das principais regras do jogo neoliberal (Lockmann, 2019; Lopes, 2009). Nesse sentido, conforme Pavezi e Mainardes (2018, p. 160), esses documentos “ao passo que produzem a exclusão social, também criam mecanismos com a aparência de promoverem a inclusão”.

Partindo dessas problematizações, tentaremos compreender as influências desses documentos na política nacional e as relações com a terminalidade específica. Também passaremos a articular algumas ferramentas foucaultianas na análise do contexto de influência.

Diante do apresentado, todas as declarações a serem investigadas são “textos produzidos ou apoiados pelas seguintes agências multilaterais: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização dos Estados Americanos (OEA)” (Pavezi; Mainardes, 2018, p. 154).

Iniciaremos a análise com a Declaração de Jomtien (1990), fruto dos debates que ocorreram na cidade de Jomtien, na Tailândia, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, considerando as mudanças sociais do contexto neoliberal e a emergência da ideia de inclusão a partir da década de 1990.

Destarte, como seu próprio nome sugere, Declaração Mundial sobre Educação para

Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990), o objetivo central do documento é incentivar o desenvolvimento de ações voltadas à universalização do direito à educação, com “a oferta da educação infantil nas redes públicas de ensino, a estruturação do atendimento às demandas de alfabetização e da modalidade de educação de jovens e adultos, além da construção da gestão democrática da escola” (Santos, 2015, p. 10).

Em seu preâmbulo, a Declaração aponta alguns dados referentes à escolarização e alfabetização no mundo todo, destacando as altas taxas de analfabetismo, a exclusão de meninas no ensino primário, o alto número de crianças e adultos que não concluíram o ciclo básico de escolarização e a falta de acesso a livros e materiais impressos e a conhecimentos de novas habilidades (UNESCO, 1990).

Esses dados são provenientes de estatísticas, que são “uma modalidade chave para a produção de conhecimento necessário para governar” (Popkewitz; Lindblad, 2001, p. 116). Na Declaração, eles são importantes para estabelecer a necessidade de os países signatários tomarem atitudes, governarem e produzirem políticas de in/exclusão. Como explicita Agrelos (2020, p. 45), ao comentar especificamente sobre os dados estatísticos apresentados na Declaração de Jomtien:

A estatística constrói uma realidade almejada, para a qual é necessário o envolvimento da comunidade neste ideal, mas que ao mesmo tempo diz respeito a uma realidade distante de ser alcançada. Assim, a inclusão passa a ser vista como um dispositivo de segurança e as estratégias de sedução contribuem para um regime de verdade em que a inclusão opere como um imperativo.

Assim, podemos notar que a inclusão passa a ser um imperativo que deve ser seguido pelos países signatários, ainda que diante de um texto que formalmente projeta uma realidade difícil de ser alcançada, mas que deve ser seguida operando um discurso de verdade.

Insta salientar que a Declaração de Jomtien influenciou a própria LDB, ainda que não tenha sido citada explicitamente, em especial no que diz respeito à universalização da educação (Pavezi; Mainardes, 2018). Além disso, podemos pensar algumas pistas com relação à sua influência no dispositivo normativo do Brasil que assegura à pessoa com deficiência a terminalidade específica.

Portanto, compreendemos que as pistas estão presentes na Declaração ao prever a educação como uma das condições necessárias para o desenvolvimento econômico dos países em que ela é um requisito indispensável para a capacitação do trabalho (Laplane, 2013).

Nesse sentido, “a educação, por meio do desenvolvimento de habilidades e

competências promovidas pela escola, passa a ser vista como uma possibilidade de investimento em capital humano<sup>4</sup>” (Lockmann, 2019, p. 83). A Teoria do Capital Humano é mencionada por Foucault como um dos elementos da forma de governar no neoliberalismo norte-americano<sup>5</sup> (Lockmann, 2019).

Prosseguindo com a análise das Declarações, em junho de 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, é realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que resultou na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Para Nozu (2013, p. 64), esta Declaração é “considerada como a certidão de nascimento da denominada educação inclusiva”.

Cabe mencionar que a educação inclusiva abrange não somente a Educação Especial, mas também todo grupo historicamente vulnerabilizado e distanciado do seu direito à educação. O documento utiliza a nomenclatura “necessidades educativas especiais”, que abrange também “crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados” (UNESCO, 1994).

Ademais, para Ainscow, Slee e Best (2019), o desenvolvimento de escolas inclusivas na Declaração de Salamanca justifica-se por várias razões, sendo elas: uma justificativa educacional, em que educar todos os sujeitos em uma escola inclusiva proporcione formas de ensino que atenda às diferenças individuais, logo, beneficiando a todos; um propósito social, de transformação, em que a inclusão possa proporcionar novas atitudes em relação às diferenças; e uma justificativa econômica, de modo que manter escolas que atendam a todas as pessoas é economicamente mais vantajoso que desenvolver instituições escolares para atender à particularidade específica de cada estudante.

Destarte, o documento de Salamanca, assim como a Declaração de Jomtien, justifica a promoção do direito à educação para todos ressaltando a importância do desenvolvimento da educação como uma condição indispensável para a formação de recursos para o trabalho e de capital humano, que conseqüentemente resultaria em estímulo ao crescimento econômico, como argumentado por Laplane e Caiado (2011).

Outrossim, é possível notar em seus enunciados que a Declaração de Salamanca

---

<sup>4</sup> “A Teoria do Capital Humano foi formulada por Theodore Schultz, um economista da Escola de Chicago, entre o final da década de 1950 e início da década de 1960. Tal teoria consiste em entender um conjunto de habilidades e capacidades humanas como forma de capital” (Lockmann, 2019, p. 81).

<sup>5</sup> “O neoliberalismo americano vai se conduzir no sentido das produções de subjetividades empresariais, mas de uma forma extremamente radical, tendo também como norte fundamental o processo de subjetivação de empreendedores que, supostamente, dispensam políticas sociais do Estado, pois ser empreendedor é uma marca natural do comportamento humano” (Marinho, 2022, p. 129).

apresenta a inclusão escolar em um tom salvacionista e em um discurso de “apaziguamento das relações sociais e o apagamento dos conflitos” (Laplane, 2013, p. 15). Ainda, para Laplane (2013), o discurso da inclusão pronunciado pela Declaração se ausenta de indicar as causas das desigualdades e elege a escola como a responsável por reverter as situações de diferenças sociais.

A Declaração de Salamanca influenciou importantes documentos normativos e orientadores para a Educação Especial, entre eles podemos citar: a LDB; o Parecer CNE/CEB n.º 17, de 3 de julho de 2001, e a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que resultaram nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Pavezi; Mainardes, 2018).

Essa formação das políticas nacionais influenciada pela política global, para Ball, pode ocorrer de duas maneiras: na primeira, as influências globais acontecem por meio de um “fluxo de ideias”; e na segunda, refere-se ao financiamento de determinadas “soluções” propostas e prescritas por agências como o Banco Mundial e demais agências multilaterais (Mainardes, 2006).

Continuando a análise dos documentos internacionais, iniciaremos a contextualização da Declaração de Dakar, construída durante a Cúpula Mundial da Educação, em abril do ano de 2000, na capital do Senegal. Durante a conferência, os países participantes (re)afirmaram os compromissos traçados na Declaração de Jomtien (1990), corroborando o dever de educação para todos e assumindo acordos a serem cumpridos até o ano de 2015.

A Declaração de Dakar (2000) estabeleceu seis metas, as quais os países signatários se comprometeram a atingir em até 15 anos, sendo elas:

- I. expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- II. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;
- IV. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- V. eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;

VI. melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2000).

Notamos, nas metas estabelecidas, que a Declaração de Dakar (2002) seguiu rigorosamente o discurso inclusivo definido pela Declaração de Salamanca (1994) (Icasatti, 2019), ao destacar a expansão e melhoria da educação para meninas e crianças em desvantagem. Além disso, reconhece alguns avanços, desde a Declaração de Jomtien (1990), em alguns países e aponta a necessidade de melhorias na qualidade de ensino, em especial na alfabetização e na matemática.

É possível afirmar também que a Declaração de Dakar (2000) inaugura “a questão da mensurabilidade, isto é, alcançar resultados que satisfaçam certa medida, e a alfabetização e a matemática são eleitas disciplinas sobre as quais pesará essa medida” (Klein; Traversini, 2018, p. 11). Podemos relacionar isso à terminalidade específica, que é oferecida ao estudante que, “em razão de sua deficiência”, não “atinge o nível exigido”, ou seja, os resultados esperados de escolarização, como será melhor explicitado na próxima seção deste capítulo.

Como último documento internacional a ser apreciado, passaremos à exposição da Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), subintitulada Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos, fruto do Fórum Mundial de Educação, realizado em maio de 2015, na capital da Coreia do Sul.

Após 15 anos das metas estabelecidas em Dakar (2000), a partir de um outro diagnóstico, a Declaração de Incheon (2015) estabeleceu novas metas para a educação até o ano de 2030. Para Nozu, Icasatti e Bruno (2017), esta, assim como a Declaração de Dakar (2000), está incutida na inclusão das muitas crianças excluídas, com o discurso de promover o desenvolvimento social, garantindo a dignidade da pessoa humana, a liberdade e o acesso ao conhecimento.

A Declaração, além de enfatizar a inclusão, ressalta o papel da equidade e sugere o comprometimento na efetivação de mudanças necessárias para a inclusão de grupos vulnerabilizados, em especial pessoas com deficiência, com o objetivo de que “ninguém seja deixado para trás” (UNESCO, 2015).

O documento destaca ainda a importância do direito à educação ao longo da vida. Logo, um dos propósitos explicitados pela Declaração se concentra em esforços para garantir o acesso, a equidade e a inclusão, bem como a qualidade e os resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida (UNESCO, 2015).

Isto posto, findada a exposição das declarações internacionais, é possível perceber a manutenção e o encorajamento do discurso da inclusão em âmbito global e algumas mudanças nas exigências e metas estabelecidas nas declarações, mas a lógica do contexto neoliberal e as práticas disciplinares nas escolas foram mantidas.

Diante disso, ao pensarmos sobre as premissas constantes nas Declarações supracitadas (a necessidade de formação ao trabalho, as exigências de educação para todos, inclusive jovens e adultos, e o direito à educação ao longo da vida), quando as comparamos ao significado da terminalidade específica para a legislação brasileira, resta-nos questionar: alguém foi deixado para trás? Qual a qualidade do ensino ao longo da vida? Há limites para que alguém permaneça na escola? Essas perguntas permearão nossas reflexões para o próximo tópico, em que aproximaremos a análise da questão da terminalidade específica a documentos nacionais.

### **3.2 A construção da terminalidade específica: pistas de documentos nacionais**

Nesta seção, nosso foco está na análise de documentos de âmbito nacional que abordam a questão da terminalidade específica. O objetivo é identificar e descrever como o conceito e a prática da terminalidade específica são moldados e apresentados nos textos políticos nacionais.

Para compreender as influências presentes nesses documentos, é necessário realizar uma leitura crítica das orientações e normativas que conferem significados ao processo de certificação de terminalidade específica. Esse processo de análise minuciosa permitirá uma visão mais profunda sobre as nuances e intenções acerca do desenvolvimento da terminalidade específica, enriquecendo nosso entendimento sobre a temática.

Conforme citado anteriormente, os documentos explorados serão: Lei Educacional n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971; Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: área da deficiência mental (1984); Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: área da deficiência mental (1995); Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); Parecer CNE/CEB n.º 17, de 3 de julho de 2001; Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); Orientações para a Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2015), documento pelo qual serão considerados os Pareceres Técnicos MEC/SEESP/DPEE n.º 14 e n.º 31 e a Nota Técnica n.º 17, todos de 2009.

É relevante ressaltar que, mesmo que os três primeiros documentos (a Lei Educacional n.º 5.692/1971 e os Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação

Especial de 1984 e 1995) tenham sido estabelecidos antes da atual LDB entrar em vigor, eles desempenham um papel fundamental na compreensão da formação da estrutura normativa e das diretrizes que moldam a concepção da terminalidade específica. Esses documentos precursores são essenciais para traçar as mudanças nas orientações que, eventualmente, culminaram na configuração atual da terminalidade específica, proporcionando um contexto mais completo e esclarecedor para a análise crítica das normas e diretrizes vigentes.

Portanto, iniciando a exposição dos documentos, a Lei Educacional n.º 5.692/1971 fixava e dava demais providências às diretrizes e bases para o ensino, que, na época, era categorizado como de 1º e 2º graus. Consideramos importante trazer o único excerto que se refere à pessoa com deficiência, uma vez que a Lei, em seu artigo 9º, instituiu “tratamento especial” para “pessoas com deficiências físicas ou mentais” ou àqueles que se encontravam “com atraso considerável quanto à idade regular de matrícula” (Brasil, 1971).

Isto posto, mesmo que a Lei não discorra sobre terminalidade específica, vale frisar que a distorção idade–série já se apresentava como uma questão de “tratamento especial” antes das atuais concepções de inclusão, contando que o documento não previa a obrigatoriedade de serviços a serem prestados, nem de que forma as pessoas com deficiência deveriam ser atendidas (Rebelo, 2016).

Posteriormente, no ano de 1984, em uma política ainda baseada no movimento integracionista de classes especiais, é publicado o documento orientador intitulado Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial, que previa a terminalidade específica nos seguintes termos: “propiciar continuidade de atendimento até o grau de terminalidade compatível com as aptidões dos educandos excepcionais” (Brasil, 1984, p. 9).

Para Laplane (2013), a terminalidade específica representa a dualidade nos discursos sobre Educação Especial, em que, por um lado, pretende-se ampliar e diversificar a oferta educacional, e por outro, a responsabilidade do sucesso ou fracasso ainda é atribuída aos indivíduos.

Da mesma forma, o documento de 1995, também conhecido por Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial, mantém a redação da política anterior, apenas é retirado o termo “excepcional” (Laplane, 2013).

Um ano após a publicação desse documento, em dezembro de 1996, é promulgada a LDB, novamente alterando a redação sobre a terminalidade específica, porém, dessa vez, a Lei prevê serviços e acesso à educação para a pessoa com deficiência. Podemos afirmar que, nesse período, conforme denota Ramos e Lockmann (2021, p. 89), “ainda não se fala de inclusão,

mas sim integração”.

Destarte, a LDB, em seu Capítulo V, reservado especificamente para tratar questões sobre a Educação Especial, em seu artigo 59, inciso II, determina que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:  
[...]  
II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, **em virtude de suas deficiências**, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; [...] (Brasil, 1996, grifo nosso).

É possível identificar uma visão estática da deficiência (Mazzotta, 2005) e uma confusão “proposital” no excerto da LDB. Nesse sentido, conforme a Lei dispõe na redação do *caput* do referido artigo, é assegurado a todo o público-alvo da Educação Especial (PAEE) a terminalidade específica — aos que em virtude de suas deficiências não puderam atingir o nível exigido para o ensino fundamental. Contudo, ao especificar a aceleração para conclusão em menor tempo, isso é mencionado expressamente aos superdotados. Ou seja, prevê-se que o nível exigido não seja atingido apenas pela categoria de pessoas com deficiência, dada a redação “em virtude de suas deficiências”, enquanto não dá para saber ao certo, apenas com o texto da Lei, se isso também se aplicaria às pessoas com transtornos globais do desenvolvimento (atualmente denominado como transtorno do espectro autista). Além do mais, o inciso II garante que a aceleração para concluir em menor tempo só seria necessária aos superdotados.

Essa confusão na LDB pode expressar correlação com a visão estática da deficiência, “que se caracteriza por uma correspondência linear entre as supostas condições individuais do aluno e condições gerais da escola” (Mazzotta, 2008, p. 167), uma vez que a Lei expressa que o aceleramento só seria necessário aos superdotados e que a terminalidade específica só ocorreria para aqueles que, em virtude de sua deficiência, não fossem capazes de continuar a escolarização.

Além disso, a redação dada pela LDB ainda culpabiliza o indivíduo pelo seu “fracasso”, ao descrever que “em virtude de suas deficiências” é assegurada a terminalidade específica para aqueles que “não puderam atingir o nível exigido”. A culpabilização exclusiva “da deficiência” pela não “eficiência” do estudante, ao não atingir o nível exigido, é uma prática similar à lógica do modelo médico de deficiência, bem como reflete a lógica da in/exclusão.

Segundo Diniz (2012, p. 24), “a experiência de segregação, desemprego e baixa escolaridade entre tantas outras variações da opressão era causada pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo”, sendo esta a lógica do modelo médico de deficiência, em que

o “déficit” é tomado pelo todo, cuja expectativa depositada nesse estudante é baixa (Kassar, 2022). Similarmente, também elucida Picollo (2023, p. 11):

Dito processo, conduzido pelo olhar escrupuloso do saber médico, tomou a pessoa com deficiência única e exclusivamente por seu déficit, cuja materialidade residia em um produto subjetivo de sua individualidade. Esse raciocínio ficou consagrado como modelo individual/ médico da deficiência e goza de primazia no campo explicativo do fenômeno até tempo presente.

Outrossim, a visão individualizante da deficiência, praticada pelo modelo médico hegemônico, e a culpabilização do indivíduo por seu próprio fracasso são um dos atributos da racionalidade neoliberal, presentes também na lógica de in/exclusão. Rememorando as palavras de Veiga-Neto e Lopes (2011), a in/exclusão se caracteriza pela participação e inclusão de todos, mas também pelo convencimento de que cada indivíduo é responsável por suas capacidades e limitações, pelo seu sucesso e fracasso.

A fim de continuarmos a compreender o que é a terminalidade específica dentro da documentação nacional, recorremos a Lima e Mendes (2011, p. 196), que, ao desenvolverem pesquisa sobre a terminalidade e as expectativas familiares, afirmam tratar-se de “uma modalidade de certificação de conclusão de Escolaridade e deve ser conferida para certificar a conclusão do ensino fundamental”.

Convém ressaltar que essa “conclusão” não é uma comprovação de finalização do ensino fundamental, não é como se o estudante tivesse de fato o concluído, mas uma mera descrição de suas competências e habilidades, que pode possibilitar, teoricamente, novas alternativas para esse estudante, como explicam Lima e Mendes (2011, p. 196):

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.

Posteriormente, em julho do ano de 2001, momento em que há um maior movimento de inclusão escolar em âmbito nacional, a partir de estudos e trabalhos de diferentes órgãos administrativos (como o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação e a SEESP/MEC), a CEB/CNE elabora projeto preliminar para desenvolvimento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Em vista disso, esse projeto preliminar das Diretrizes resultou na criação do Parecer CNE/CEB n.º 17, de 3 de julho de 2001, o qual é “resultado do conjunto de estudos provenientes

das bases, onde o fenômeno é vivido e trabalhado” (Brasil, 2001a). O Parecer é fundamentado em alguns documentos relevantes, como: a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a LDB e as Declarações de Jomtien e Salamanca.

O Parecer faz referência à terminalidade específica em três ocasiões. A primeira, ao fundamentar-se na LDB, cita o teor completo do Capítulo V. A segunda diz respeito à organização do atendimento em escola especial, destacando que, para uma qualidade nestas escolas, é necessário dispor em sua organização da certificação, incluindo, terminalidade específica para alunos com deficiência mental e múltipla, conforme exposto a seguir:

Para uma educação escolar de qualidade nas escolas especiais, é fundamental prover e promover em sua organização:

I. matrícula e atendimento educacional especializado nas etapas e modalidades da Educação Básica previstas em lei e no seu regimento escolar;  
II. encaminhamento de alunos para a educação regular, inclusive para a educação de jovens e adultos;

III. parcerias com escolas das redes regulares públicas ou privadas de educação profissional;

**IV. conclusão e certificação de educação escolar, incluindo terminalidade específica, para alunos com deficiência mental e múltipla;**

V. professores especializados e equipe técnica de apoio;

VI. flexibilização e adaptação do currículo previsto na LDBEN, nos Referenciais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2001a, grifo nosso).

Percebemos que entre os serviços considerados essenciais para organização do atendimento em escola especial e para uma educação escolar de qualidade estão: o oferecimento de matrícula e atendimento educacional especializado (AEE), medida primordial para inclusão escolar dos alunos na educação básica e para o atendimento das necessidades individuais dos estudantes; o encaminhamento para educação regular, que representa a gradativa adesão do Brasil com o compromisso de inclusão escolar nos documentos nacionais; as parcerias público-privadas para a formação profissional; a certificação de terminalidade específica; a disponibilização de recursos humanos; e a flexibilização curricular.

Ademais, o Parecer refina a definição do público da terminalidade específica: enquanto a LDB se referia a pessoas com deficiência e, possivelmente, transtornos globais do desenvolvimento; o Parecer passa a especificá-la para “alunos com deficiência mental e múltipla” (Brasil, 2001a).

Da mesma forma como problematizado sobre a redação da LDB, o Parecer, ao delimitar ainda mais a categoria que, eventualmente, precisaria da terminalidade específica, deposita

sobre um público específico — a pessoa com deficiência intelectual e/ou múltipla — a expectativa de não conseguir “atingir o nível exigido”, novamente representando uma visão estática da deficiência (Mazzotta, 2005, 2008), em que a condição orgânica do aluno possivelmente vem sentenciada com uma expectativa de sua escolarização.

Outrossim, na terceira ocasião em que o Parecer faz referência à terminalidade específica, seu item n.º 8 dispõe de uma seção completa para tratar exclusivamente sobre ela. O mesmo texto é posteriormente incorporado, na íntegra, às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).

Em 11 de setembro de 2001, a Resolução CNE/CEB n.º 2 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as quais determinam em seu artigo 16 a terminalidade específica como uma certificação facultativa para as instituições de ensino, nos casos relatados a seguir:

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

As possibilitadas mencionadas nos artigos 24 e 26 da LDB são sobre: disposições gerais da educação básica; regras comuns dos níveis fundamental e médio; e regras curriculares da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, as quais devem ter base nacional comum (Brasil, 1996). Em outras palavras, quando esgotadas as possibilidades curriculares educacionais, poderá ser viabilizada a terminalidade específica ao “aluno com grave deficiência mental ou múltipla” que não apresente resultados de escolarização previstos no artigo 32, inciso I, da LDB, qual seja:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:  
I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; [...] (Brasil, 1996).

Sendo assim, ao “aluno com grave deficiência mental ou múltipla” que não atinja o nível exigido — “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 1996) — poderá ser oferecida certificação

de terminalidade específica do ensino fundamental, com a descrição de suas competências e habilidades para que seja encaminhado para outras possibilidades, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o ensino profissionalizante ou até mesmo o mercado de trabalho.

Insta salientar o que os outros incisos do artigo 32 da LDB mencionam:

[...] II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;  
 III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;  
 IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996).

Por conseguinte, podemos notar no artigo 16 da Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 que o resultado exigido da escolarização é exclusivamente o desenvolvimento de habilidades de adquirir conhecimento utilizando como ferramentas as capacidades de leitura, escrita e cálculo, expresso no inciso I do artigo 32 da LDB, sendo desconsideradas as demais habilidades elencadas nos incisos II, III e IV.

Tal questão pode encontrar subsídios na teoria do currículo pós-estruturalista, como apontado por Marinho (2014) — ao explicar as problematizações construídas por Tomaz Tadeu da Silva sobre diferença e teoria do currículo —, colocando conhecimento/verdade para questionar o conhecimento verdadeiro que deve ser ensinado. Assim, Marinho (2014, p. 193) deslinda que

Uma teoria do currículo pós-estruturalista problematiza quatro questões centrais: conhecimento/verdade; sujeito/subjetividade; valores; e poder, mas não com a finalidade de lhes buscar a essência última, mas de questionar os fundamentos que lhes são imputados pelo status quo. Conforme Silva, a questão do conhecimento e da verdade na teorização curricular traz a pergunta: qual o conhecimento verdadeiro que deve ser ensinado? Tradicionalmente, a resposta é dada pelo pensamento da representação que implica a existência de um conhecimento verdadeiro preexistente e na correspondência do conhecimento entre sujeito e objeto.

A partir da problematização feita por Marinho (2014), indagamos acerca da terminalidade específica, que considera como nível exigido “as capacidades de leitura, escrita e cálculo”, excluindo os demais objetivos da formação do cidadão. Logo, podemos relacionar o questionamento de “qual o conhecimento verdadeiro a ser ensinado” às razões pelas quais somente o inciso I do artigo 32 da LDB é considerado para estabelecer o nível exigido para a “conclusão” do ensino fundamental.

Continuando a análise dos documentos sobre a terminalidade específica, salientamos que, apesar das políticas apresentadas delimitarem alguns aspectos dessa certificação, as formas pelas quais a certificação deverá ser realizada são deixadas a cargo dos sistemas de ensino, conforme o regime de colaboração estabelecido pela Constituição, como explicado por Lima e Mendes (2011, p. 196):

Nem a LDB, nem a Resolução n.º 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.

Tal característica de liberdade de construção da proposta em torno da terminalidade específica alimentará os próximos capítulos desta dissertação, evidenciada na formação de uma resolução municipal de terminalidade específica e sua atuação no sistema de ensino.

Dando continuidade aos documentos, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas por meio da Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, em seu item n.º 8 preveem demais orientações sobre a terminalidade específica.

Essas Diretrizes estabelecem que a instituição escolar, ao lidar com o atendimento de alunos em que as “necessidades educacionais especiais estão associadas a grave deficiência mental ou múltipla, a necessidade de apoios e ajudas intensos e contínuos, bem como de adaptações curriculares significativas”, pode adotar “procedimentos de avaliação pedagógica, certificação e encaminhamento para alternativas educacionais que concorram para ampliar as possibilidades de inclusão social e produtiva dessa pessoa” (Brasil, 2001c). Portanto, para o documento orientativo, as necessidades educacionais desse estudante “não deve[m] significar uma escolarização sem horizonte definido, seja em termos de tempo ou em termos de competências e habilidades desenvolvidas” (Brasil, 2001c).

Cumprе realçar que, para o documento (Brasil, 2001c), a certificação é uma possibilidade de “inclusão social e produtiva”, contudo, pouco elucida o *modus operandi* dessa previsão. Será que exclusivamente por meio do mercado de trabalho e da EJA? Ademais,

podemos problematizar que essa política conjuntamente aos interesses neoliberais, em que “a passagem do aluno — da escola para o mercado de trabalho —[,] alimenta a racionalidade neoliberal e contribui para que a sua principal engrenagem (a economia) não perca força e o seu movimento” (Rech, 2013, p. 38).

As Diretrizes ainda continuam deslindando a terminalidade específica de forma parecida com a redação da Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, já exposta, explicando que:

Quando os alunos com necessidades educacionais especiais, ainda que com os apoios e adaptações necessários, não alcançarem os resultados de escolarização previstos no Artigo 32, I da LDBEN: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” – e uma vez esgotadas as possibilidades apontadas nos Artigos 24, 26 e 32 da LDBEN – as escolas devem fornecer-lhes uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada terminalidade específica (Brasil, 2001c).

Por derradeiro, o documento das Diretrizes finaliza a redação das orientações a respeito da terminalidade específica reforçando a forma pela qual deve ser feita a certificação, como esta poderá servir para “outras possibilidades” e salientando a competência de cada sistema para normatizar a idade-limite para conclusão do ensino fundamental:

Terminalidade específica é uma certificação de conclusão de escolaridade — fundamentada em avaliação pedagógica — com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. **É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental**, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto pedagógico da escola. O teor da referida certificação de escolaridade deve possibilitar novas alternativas educacionais, tais como o encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de educação profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido. Cabe aos respectivos sistemas de ensino normatizar sobre a idade-limite para a conclusão do ensino fundamental (Brasil, 2001c, grifo nosso).

Mais uma vez, conforme excerto destacado, o texto político expressamente encarrega as “necessidades educacionais especiais” desses estudantes como a responsável por não lhes possibilitar o alcance de um nível de conhecimento exigido. Ambas as alternativas sugeridas para o “pós-terminalidade específica”, qual seja, o “encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de educação profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido” (Brasil, 2001c), demonstram uma preocupação econômica com esse estudante e seu futuro.

No contexto neoliberal, esses indivíduos, que por muito tempo eram institucionalizados, precisam estar incluídos em algum grupo — na escola, nas cotas, na assistência social ou no mercado de trabalho (Lopes, 2009). Rech (2013, p. 40), ao abordar sobre as políticas curriculares para os alunos considerados “incluídos”, destaca que há a presença de “uma série de técnicas e práticas, a fim de fazer com que eles passem pela escola e, o mais rapidamente possível, contribuam para a economia do país, deixando o lugar da assistência e integrando outros espaços sociais”.

Ainda para Rech (2013), assuntos que poderiam ser mais potentes, como a acessibilidade, perdem o foco para discussões voltadas a técnicas e práticas que tornam possível o fluxo desses alunos:

A acessibilidade perde o foco central na discussão e divide espaço com temas referentes às adaptações curriculares, ao atendimento educacional especializado e à avaliação da aprendizagem. **Esses temas emergem e tornam-se fundamentais quando o objetivo é garantir outros tipos de circulação para os indivíduos, ou seja, investir na ideia de fluxo, do fazer fluir para fazer sair** (Rech, 2013, p. 37, grifo nosso).

Outrossim, para Lima e Mendes (2011), a terminalidade específica pode ser um mecanismo desenvolvido para facilitar a transferência desse estudante que já vem gerando gastos para alternativas que apresentem mais vagas:

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 [...] (Lima; Mendes, 2011, p. 205).

Nesse sentido, podemos perceber que o estudante com distorção idade–série que há algum tempo “ocupa” a sala de aula e não consegue atingir o nível exigido é uma preocupação da legislação, de modo que não podemos interpretar de forma ingênua a terminalidade, apenas compreendendo-a como uma medida assegurada a fim de proporcionar a “inclusão social e produtiva” por meio de novas alternativas educacionais ou a inserção no mundo do trabalho, visando a fins econômicos.

Similarmente, Rech (2015), ao comentar as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, avalia a certificação de terminalidade específica como um mecanismo cujo objetivo é o ingresso rápido no mercado de trabalho, o que proporciona o funcionamento de práticas de “profissionalização” do sujeito neoliberal:

A intenção maior desse tipo de certificação estava em propiciar aos alunos a oportunidade de frequentar cursos de Educação de Jovens e Adultos e ingressar, com maior rapidez, no mercado de trabalho, tendo em vista que todos deveriam passar pela escola fundamental. Essas estratégias de adaptação — percebidas na mudança da certificação, por exemplo — contribuíram para o funcionamento de práticas de “profissionalização” cujo intuito principal estava em qualificar os sujeitos com deficiência. Aqui, podemos perceber que tais práticas funcionaram como uma forma de impulso na transição dos alunos da escola para o mercado de trabalho (Rech, 2015, p. 79-80).

Até mesmo a PNEEPEI de 2008 cita a terminalidade específica dentro dos marcos históricos e normativos, ao contextualizar o artigo 59 da LDB e seus incisos. Dessa forma, a Política reconhece a terminalidade específica como uma das medidas determinada pela Lei, tal qual são assegurados currículos, métodos e recursos específicos:

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; **assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências** e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (Brasil, 2008, grifo nosso).

É interessante notarmos que a terminalidade específica já foi alvo de mudança textual em projetos de lei e considerada inconstitucional pelo MEC em parecer técnico. Ainda que os projetos de lei tenham sido arquivados, julgamos importante apresentá-los, uma vez que essas movimentações também representam discursos e embates na compreensão de uma política, como já demonstrado pela ACP.

Nesse ínterim, no ano de 2015, o MEC apresentou as Orientações para a Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao levar em conta que o texto da PNEEPEI “é documento orientador para estados e municípios organizarem suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (Brasil, 2015). Assim, foi organizado caderno com o fito de auxiliar e subsidiar discussões, ações e controle social das políticas públicas voltadas à inclusão escolar dos estudantes PAEE, reunindo um conjunto de documentos, como nota técnica e pareceres, que “auxiliam na efetivação dos compromissos estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência” (Brasil, 2015).

Por conseguinte, interessa-nos escrutinar os seguintes documentos técnicos presentes no documento orientativo: Pareceres Técnicos MEC/SEESP/DPEE n.º 14 e n.º 31 e a Nota Técnica n.º 17, todos de 2009, uma vez que estão reunidas discussões sobre a terminalidade específica.

O Parecer Técnico MEC/SEESP/DPEE n.º 14/2009 consiste em resposta da SEESP/MEC ao Projeto de Lei n.º 6.651, apresentado em 16 de dezembro de 2009, pelo deputado do Partido Socialista Brasileiro (PSB) Mário França, o qual propunha alteração do inciso II do artigo 59 da LDB, garantindo a certificação de conclusão de escolaridade denominada terminalidade específica aos alunos com necessidades educacionais especiais que não alcançarem o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, devendo a solicitação ser feita por escrito pelo aluno ou por seu responsável legal. Ou seja, a mudança do texto recaia na premissa de que a terminalidade específica só poderia ser oferecida pela escola caso o estudante ou responsável legal fizesse um requerimento formal por escrito. Posteriormente, o Projeto veio a ser arquivado no dia 31 de janeiro de 2011, em decorrência do parecer técnico emitido por autoridade competente.

Nesse sentido, o Parecer Técnico MEC/SEESP/DPEE n.º 14/2009, publicado em 11 de fevereiro de 2010, avaliou que a terminalidade deveria ser retirada da LDB por não recepcionar preceitos fundamentais do sistema educacional inclusivo e da Constituição Federal. Assim, concluiu a Secretaria que:

Pelas razões expostas, a Secretaria de Educação Especial/MEC, manifesta posição contrária ao Projeto de Lei n.º 6.651 de 2009, **considerando que o necessário é eliminar o Inciso II do art. 59 da Lei 9.394/96**, uma vez que é contrário à concepção de sistema educacional inclusivo assumido pelo Brasil pelo Decreto N.º. 6.949/2009, no art. 24, e principalmente contrário à Emenda Constitucional n.º 59/09 (Brasil, 2009c, grifo nosso).

Entre os principais argumentos dessa conclusão da Secretaria do órgão ministerial brasileiro estão: a) a obtenção de histórico escolar descritivo de suas habilidades e competências — independentemente da conclusão do ensino fundamental, médio ou superior — já constituir um fato rotineiro nas escolas, não havendo necessidade de explicitá-lo em lei; b) o encaminhamento para EJA ser previsto na LDB, assegurando essa modalidade para todos que não tiveram acesso à educação ou à continuidade de estudos na idade própria, considerando que não há limite da capacidade de aprender; c) o direito à educação ser ofertado e organizado de acordo com a faixa etária, conforme dispõe a Resolução CNE/CEB n.º 3/2005, que estabelece indicador de idade/série para a educação infantil e o ensino fundamental; e d) a ampliação da faixa etária do ensino obrigatório e gratuito, por meio da Emenda Constitucional n.º. 59, de 11 de novembro de 2009, fixando dos 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade para a educação básica, garantindo inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 2009c).

Ademais, continuando a apreciação dos documentos sobre a terminalidade específica, verificamos que a Nota Técnica MEC/SEESP/DPEE n.º 17, apresentada na data de 9 de dezembro de 2009, e o Parecer Técnico MEC/SEESP/DPEE n.º 31, exposto na data de 13 de maio de 2009, discutem e fazem apreciação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n.º 347, de 2009, de autoria da Deputada Rita Camata, a qual propõe que alunos com deficiência tenham AEE preferencialmente na rede regular de ensino, independentemente da faixa etária e do nível de instrução, alterando a redação do inciso III do artigo 208 da Constituição Federal.

A justificativa da Emenda, segundo a Câmara dos Deputados, se originou a partir da demanda de familiares que alegavam a ocorrência de restrições ao acesso à educação básica, em especial no que tange ao acesso ao ensino fundamental, tendo em vista que era considerado para a matrícula o critério de idade, de forma que “o objetivo da PEC, então, é deixar explícita na Constituição a inexistência de limite de idade para o atendimento educacional especializado” (PEC [...], 2009). Com isso, a deputada Rita “espera[va] garantir o acesso das pessoas com deficiência mental à escola em todos os níveis de ensino, de acordo com sua capacidade intelectual, e sem discriminação pela faixa etária” (PEC [...], 2009).

Assim, ambos os documentos emitidos pelo MEC e pela SEESP analisaram a PEC e se demonstraram desfavorável a ela, sob a justificativa de que estaria equivocada. A Proposta foi posteriormente arquivada, tendo como embasamento alguns argumentos dos órgãos nacionais, como a SEESP e o MEC.

Para o MEC, conforme o Parecer Técnico MEC/SEESP/DPEE n.º 14/2009, “se o projeto enseja abordar o direito à educação a partir dos 18 anos, não cabe alterar a Constituição Federal, mas, sim, suprimir a “terminalidade específica” para as pessoas com deficiência prevista na LDBEN, Lei n.º 9394/96” (Brasil, 2009c), uma vez que se argumenta que a continuidade de estudos desses estudantes se dará por meio da EJA.

Nesse sentido, o MEC e a SEESP destacaram que “a oferta da educação para àqueles que estão fora dessa faixa etária do ensino obrigatório é realizada na modalidade de EJA, devendo os sistemas de ensino organizarem proposta pedagógica condizente com os grupos etários e seus interesses”. Assim, ainda por meio do Parecer Técnico MEC/SEESP/DPEE n.º 14/2009, o MEC afirma que a terminalidade não se justifica com base na deficiência e reitera a matrícula na EJA:

Dessa forma, não se justifica terminalidade específica com base na deficiência, uma vez que a legislação garante a todas as pessoas a continuidade de estudos na educação de jovens e adultos, bem como são previstos cursos de extensão pela educação profissional, àqueles que estão fora da faixa etária obrigatória, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não

ao nível de escolaridade (Brasil, 2009c).

Similarmente, e também tratando sobre a análise da PEC, por meio do Parecer Técnico MEC/SEESP/DPEE n.º 31/2009, novamente o MEC e a SEESP enfatizam a modalidade de EJA para pessoas maiores de 15 anos de idade, como se vê:

Para a continuidade de estudos no ensino fundamental obrigatório, é preciso levar em consideração a necessidade de ajustamento razoável, principalmente quando se trata de pessoas, maiores de quinze anos, analfabetas ou que se encontram em processo de alfabetização. Nesse caso, a educação deve ser oferecida por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA e Educação Profissional para alunos com ou sem deficiência (Brasil, 2009d).

Diante desse argumento, o Parecer Técnico exprime: “elimina-se a questão da terminalidade específica prevista na Lei n.º 9.394/96, considerando que os alunos com deficiência continuarão a ter direito ao atendimento educacional especializado em qualquer etapa, nível ou modalidade de educação e ensino” (Brasil, 2009d).

Em que pesem alguns apontamentos realizados pelo MEC e pela SEESP, é importante frisar que, apesar de muitos direitos serem formalmente garantidos em lei, na prática, não se desenvolvem dessa maneira. Podemos observar que a terminalidade específica revela algumas concepções presentes na Educação Especial, como a baixa expectativa e a visão segmentada em relação à educação “geral” (Kassar, 2022).

Destarte, se para todos os estudantes com distorção idade–série já é garantida a EJA, a qual, por lei, também deve oferecer o AEE, por que a legislação brasileira ainda prevê um documento específico para estudantes com “grave deficiência mental e múltipla”?

A respeito dessa visão segmentada, Kassar (2022, p. 19) argumenta que:

A abordagem fragmentada muitas vezes impede a percepção de que alguns “problemas” não são “característicos” de uma população específica, mas estão presentes em outras populações e em diferentes situações. Isso ocorre principalmente porque frequentemente não existe a compreensão de que os fenômenos são geralmente decorrentes de inúmeros fatores, e não fruto de uma relação causa-efeito apenas.

Sendo assim, não é coerente um documento instituir uma certificação específica única e exclusivamente para estudantes com deficiência intelectual e múltipla que apresentam distorção idade–série. Será que somente esses estudantes não poderiam atingir o nível exigido em decorrência de suas condições? Não seria isso a expressão da visão fragmentada presente na Educação Especial?

O intuito dessas indagações não é necessariamente obter respostas claras e uníssonas, mas problematizar algumas ideias enraizadas na prática da Educação Especial, porque, como sinalizado por Kassar (2022), pesquisas no mundo todo têm concluído que todas as pessoas aprendem independentemente da gravidade da deficiência e da idade. Por outro lado, os documentos de terminalidade específica sublinham o esgotamento das possibilidades curriculares, e, muitas vezes, o diagnóstico clínico já vem acompanhado da descrença de um possível desenvolvimento (Kassar, 2022).

O propósito da área do conhecimento da Educação Especial é “tornar possível a educação para todas as pessoas a despeito de possíveis limitações apresentadas por suas condições” (Kassar, 2022, p. 22). Nesse sentido, considerar que um estudante tenha “esgotado” as possibilidades de aprendizagem na escola pode ser contraditório a este propósito.

Similarmente, Lima e Mendes (2011) fazem uma provocação sobre a documentação de terminalidade específica e as expectativas dos estudantes e seus familiares. As autoras concluíram que é preciso pensar formas outras de relação com o aluno com deficiência intelectual, de modo a sair do aprisionamento da crença de determinar o que se deve aprender:

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 (Lima; Mendes, 2011, p. 207).

Além disso, assegurar a terminalidade específica constitui-se um paradoxo em relação à proposta de “aprendizado ao longo da vida” estabelecido pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e pela Emenda Constitucional n.º 59, conforme salientado por Nozu (2013, p. 99):

Salienta-se que a aferição da terminalidade específica do ensino fundamental torna-se problemática quando confrontada com a Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009, que altera o inciso I do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, e estipula a implementação progressiva, até 2016, da educação básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade (BRASIL, 2009a). Da mesma forma, problematiza-se a terminalidade específica face a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que, em seu artigo 24, indica o dever dos Estados Partes assegurarem um sistema educacional inclusivo com base na proposta do “aprendizado ao longo de toda a vida” (ONU, 2006).

Essas são algumas colocações que consideramos necessárias para (re)pensarmos a documentação nacional. Notamos que a descrição da terminalidade específica pouco mudou do documento de 1984 (Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: Área da Deficiência Mental) até a LDB de 1996. Embora essas discussões tenham sido travadas com foco no ensino fundamental, a terminalidade específica tem sido consideravelmente ampliada para outras modalidades e níveis da educação nacional, como a educação profissional e tecnológica e a educação superior.

### **3.3 (Re)construção da terminalidade específica: vestígios da documentação do estado de Mato Grosso do Sul sobre terminalidade específica**

Nesta seção buscaremos traçar as (re)interpretações constantes nos documentos do estado de Mato Grosso do Sul sobre a terminalidade específica, elaborando comparativos entre as interpretações dadas pela legislação nacional e as (re)construções dos entendimentos presentes nos documentos normativos sul-mato-grossenses.

Assim, consideramos que é possível encontrar vestígios de interpretações diferentes dadas por meio de documentos orientadores do estado de Mato Grosso do Sul, a saber: Parecer Orientativo CEE/MS n.º 308, de 4 de outubro de 2013; Indicação CEE/MS n.º 100, de 5 de dezembro de 2019; e Deliberação CEE/MS n.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019.

Insta salientar que esta análise se faz pertinente tendo em conta que no Mato Grosso do Sul o sistema estadual exerce forte influência nos sistemas municipais (Nozu, 2013; Agrelos, 2020), o que justifica conhecer a normativa vigente no âmbito estadual, a qual também poderá servir para nos aproximarmos da caracterização do contexto municipal, que será explorado no próximo capítulo.

Começando pelo Parecer Orientativo CEE/MS n.º 308, de 4 de outubro de 2013, ele “orienta as instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino quanto às possibilidades de atendimento escolar de jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Mato Grosso do Sul, 2013), (re)interpretando o instrumento da terminalidade específica ao orientar o sistema estadual de educação.

Essa necessidade de orientação originou-se de um procedimento administrativo da 44ª Promotoria de Justiça, na época a Promotoria do Idoso e Pessoas com Deficiência do município de Campo Grande (44ª Promotoria [...], 2013). O procedimento administrativo se referia a casos advindos de demandas da Associação Pestalozzi da capital sul-mato-grossense, em que pais de

alunos advindos dessa instituição apresentaram denúncia ao Ministério Público sobre o fato de serem encaminhados às escolas comuns dos sistemas de ensino, onde não tiveram resguardado o direito à inclusão educacional (Mato Grosso do Sul, 2013). Segundo o documento, isso se deu devido a esses alunos, ao serem matriculados nas escolas comuns, terem sido matriculados nos primeiros anos do ensino fundamental, já com uma distorção idade–série dos demais alunos do ensino fundamental, ou na EJA, como se vê:

[...] quando um jovem é encaminhado por uma escola especial para a escola comum, ele é inserido, via de regra, no primeiro ano do ensino fundamental, junto com crianças de faixa etária muito diversa da sua, ou em cursos de educação de jovens e adultos que utilizam propostas pedagógicas que pressupõem aceleração de estudos, incompatível com o tempo escolar que é necessário para esse jovem, além do que esses cursos são, geralmente, oferecidos no período noturno, o que é considerado pelos pais como inapropriado para seus filhos (Mato Grosso do Sul, 2013).

Durante a audiência ficou estabelecido que fosse criada uma “política específica” que atendesse aos direitos escolares “de jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” e orientasse as instituições de ensino do sistema estadual de ensino quanto às possibilidades de atendimento escolar desses jovens e adultos (Mato Grosso do Sul, 2013).

O trabalho de elaboração do documento ficou destinado ao CEE/MS e ao Conselho Municipal de Educação de Campo Grande, que alegaram já se tratar de uma preocupação considerando as situações levantadas junto às instituições educacionais, particularmente as de Educação Especial, às famílias e a outros segmentos da sociedade, reconhecendo a relevância social para a elaboração do Parecer Orientativo (Mato Grosso do Sul, 2013).

Em sua redação, o Parecer Orientativo CEE/MS n.º 308/2013 (re)interpreta a terminalidade específica para orientar a utilização da certificação na EJA, e que o encaminhamento do aluno PAEE matriculado no ensino fundamental de escolar regular para a EJA não deveria ocorrer por terminalidade específica, nem se caracterizar como tal.

No entender deste Conselho, o encaminhamento do aluno do ensino fundamental, público alvo da educação especial, para a EJA não constitui terminalidade específica, mas simplesmente movimentação na mesma etapa da educação básica, devendo, neste caso, ser utilizado o registro, em documento próprio, das competências desenvolvidas, que compreendem conhecimentos, habilidades e atitudes já adquiridas para continuidade da escolarização nessa modalidade de ensino (Mato Grosso do Sul, 2013).

Dessa forma, o documento prevê a possibilidade de terminalidade específica na EJA

com encaminhamento para atividades e programas da comunidade de natureza artística, esportiva, cultural ou de formação para o trabalho, haja vista o parecer da família e a identificação do aluno com o projeto proposto (Mato Grosso do Sul, 2013).

Outro aspecto que difere da interpretação nacional é que o estado reconhece que pessoas com altas habilidades ou superdotação também podem necessitar de encaminhamento à EJA e da terminalidade específica, abrangendo todo o PAEE, diferentemente da documentação nacional, que indica como público da terminalidade específica “pessoas com deficiência mental ou múltipla”.

Essas orientações demonstram as (re)interpretações possíveis feitas pelo CEE/MS e pelo Conselho Municipal de Educação de Campo Grande, considerando o processo criativo de contextualização e reinterpretação política (Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006).

Ao final do documento são apresentados procedimentos a serem adotados para o atendimento dos jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, no âmbito do sistema estadual de ensino (Mato Grosso do Sul, 2013). Entre os que consideramos importantes para análise futura está o fato de a Comissão ter proposto para a educação comum a criação de um projeto pedagógico de EJA com dois tipos de organização separando o PAEE, também dentro de um viés da visão estática da deficiência (Mazzotta, 2005):

- a) uma que contemple todos os alunos, inclusive os com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com currículo diversificado e previsão de atendimento coletivo e individual;
- e b) outra, que atenda exclusivamente o alunado com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; neste caso, poderá se organizar na forma de classe especial, com currículo diferenciado (Mato Grosso do Sul, 2013).

Ante o exposto, a situação apresentada pelo documento orientador pode ajudar a compreender os contextos que atravessaram a produção da resolução municipal que será analisada, uma vez que há semelhanças no caso relatado no município de Campo Grande com as necessidades do município da pesquisa. Além do mais, como já pontuado, tem-se identificado uma forte rede de influência entre o sistema estadual de educação e a formação político-normativa dos municípios sul-mato-grossenses (Nozu, 2013; Agrelos, 2020).

Continuando a análise dos documentos estaduais, apreciaremos o documento Indicação CEE/MS n.º 100, de 5 de dezembro de 2019, o qual posteriormente passa a fundamentar as normativas da Deliberação do CEE sobre terminalidade específica.

A Indicação CEE/MS n.º 100/2019 foi feita por uma comissão específica composta de

conselheiros, técnicos, colaboradores e especialistas convidados a fim de que fosse criado documento normativo que dispõe sobre a educação escolar para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na modalidade Educação Especial. Após os encontros e discussões, a Indicação foi elaborada para posterior construção do documento normativo de Deliberação.

Com relação à terminalidade específica, a Indicação, ao apresentar a redação da LDB e da Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, define o instituto da terminalidade específica como documento “atestando a conclusão do ensino fundamental, por meio de histórico escolar descritivo, constando as apropriações realizadas pelo aluno durante seu processo de escolarização”, aplicado para “alunos com déficit cognitivo” ou para alunos que “em decorrência de condições que apresentam não consigam acessar os conhecimentos previstos no currículo, como a certificação de escolaridade” (Mato Grosso do Sul, 2019b).

Verificamos que, apesar de o documento afirmar que a definição de terminalidade específica é a da Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, a nomenclatura adotada pela Indicação — “alunos com déficit cognitivos” — é diferente em relação à Resolução federal — “aluno com grave deficiência mental ou múltipla” (Brasil, 2001b) —, o que pode gerar interpretações variadas sobre a qual público se destina. Essa mudança poderia justificar também uma interpretação extensiva do público da terminalidade específica constante nos documentos federais.

Além disso, como já mencionado na analítica empreendida sobre os documentos nacionais, a redação do documento de Mato Grosso do Sul também expressa que os alunos podem não acessar conhecimentos previstos no currículo “em decorrência de condições que apresentem”, delegando exclusivamente ao sujeito e “sua condição” o fato de não conseguir “acessar conhecimentos”. Isso também exprime a ideia já citada de individualização de cada sujeito como empresário de si, responsável por seu próprio “sucesso” ou “fracasso”.

Outrossim, a Indicação do estado aponta como fragilidade da documentação nacional o encaminhamento para educação profissional e EJA, pois, se o “dispositivo trata especificamente daqueles alunos que não alcançaram os objetivos previstos para a etapa de ensino” (Mato Grosso do Sul, 2019b), o encaminhamento desses sujeitos poderia dificultar o seu desempenho nas etapas e modalidades posteriores.

A norma acima citada [Resolução CNE/CEB n.º 2/2001] indica ainda a possibilidade de encaminhamentos para a educação profissional e educação de jovens e adultos. Entretanto, deve-se ressaltar que o dispositivo trata especificamente daqueles alunos que não alcançaram os objetivos previstos para a etapa de ensino, tendo como referência o inciso I do Art. 32 da LDB:

“o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” o que viria a dificultar o seu desempenho nas etapas e modalidades posteriores, como indicado (Mato Grosso do Sul, 2019b).

Destarte, como solução para a impossibilidade de desempenho em eventuais etapas e modalidades da educação do aluno certificado pela certificação de terminalidade específica, o documento estadual prevê outras alternativas para a “aprendizagem, convivência social e inserção no mundo do trabalho”:

Algumas destas podem se remeter à educação na forma de educação especial para o trabalho, bem como de programas ou projetos alternativos de acesso à cultura, esporte e lazer, nas escolas comuns ou nas escolas especiais, mas, essencialmente, há que se buscar interfaces com outras áreas como saúde, assistência social, cultura, trabalho e emprego, entre outras, como oportunidade da aprendizagem ao longo da vida (Mato Grosso do Sul, 2019b).

De fato, os elementos citados são aspectos importantes para a inserção social de um indivíduo. No entanto, conforme o teor da redação da documentação estadual, o aluno que recebe a certificação de terminalidade específica também apresentará baixa expectativa de desempenho em outras etapas e modalidades educacionais.

Isso nos leva a questionar: onde esses alunos poderão dar continuidade ao seu direito de aprendizagem ao longo da vida? Nesse contexto, para o documento estadual, a alternativa se encontra no encaminhamento desse aluno por meio de avaliação multidisciplinar para indicação da “intervenção educacional” mais adequada.

Por fim, o documento recomenda que as IES do sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul definam os critérios para a terminalidade específica.

Exposta brevemente, a Indicação faz proposta de norma, com o objetivo de “apoiar a escolarização do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na lógica de uma educação inclusiva, que permita a garantia do acesso, da permanência, da progressão e da terminalidade do processo de escolarização” (Mato Grosso do Sul, 2019b), substituindo o documento normativo de 2005 e apresentando a Deliberação CEE/MS n.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019.

Desta feita, fundamentado na Indicação CEE n.º 100/2019, analisada anteriormente, o estado de Mato Grosso do Sul homologou a Deliberação CEE/MS n.º 11.883/2019, a qual “Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato

Grosso do Sul” (Mato Grosso do Sul, 2019a).

O Conselho assegura a terminalidade específica em seu artigo 8º, inciso II, em conjunto com permanência, participação, aprendizagem, progressão, por meio de serviços e apoios. O regimento estadual também determina, em seu artigo 17, que a terminalidade específica será assegurada “a partir de critérios a serem definidos pelos órgãos próprios do Sistema, em conformidade com a legislação vigente” (Mato Grosso do Sul, 2019a).

Assim, conforme artigo 18 da Deliberação, a escola comum ou especial certificará a terminalidade específica mediante um documento desenvolvido com base no plano educacional individual, descrevendo as habilidades e competências adquiridas pelos alunos, com a indicação de alternativas educativas que o beneficiem, após processo de avaliação (Mato Grosso do Sul, 2019a).

Além disso, os parágrafos 1º e 2º do mesmo artigo estabelecem que a concessão da certificação de terminalidade específica dependerá de critérios estabelecidos na proposta pedagógica e no regimento escolar e deverá considerar as especificidades do seu alunado e as normas vigentes; bem como encarregam a responsabilidade de definir o encaminhamento da terminalidade para o docente e a equipe pedagógica da escola, com ajuda do professor especializado em Educação Especial e ouvida a família (Mato Grosso do Sul, 2019a).

Por último, a Deliberação estende a oferta de terminalidade para os cursos de graduação e pós-graduação, em que regras e critérios para a certificação serão definidas pelas IES (Mato Grosso do Sul, 2019a).

Diante das reflexões expostas no decorrer deste capítulo foi possível compreender algumas influências macropolíticas que determinaram as formas pelas quais a Educação Inclusiva, sobretudo a Educação Especial, é influenciada pela lógica neoliberal global. Sendo assim, ao pensarmos sobre a terminalidade específica e os delineamentos nacionais e estaduais, ainda nos resta apreender a formação política de uma resolução municipal sobre a temática.

Considerando o cenário deslindado, no próximo capítulo, tentaremos traçar a construção da terminalidade específica em um documento municipal e propor outras reflexões, passando cada vez mais a delimitar a temática, levando em conta a trajetória política dos seus vários estágios, as tensões e os significados das recontextualizações dadas por atores administrativos da gestão educacional.

#### **4 O CONTEXTO NO TEXTO: PRODUÇÃO E LEITURAS-ATUAÇÕES DE UMA RESOLUÇÃO MUNICIPAL SOBRE A TERMINALIDADE ESPECÍFICA**

Conforme a metáfora do foguete de Stephen Ball, apresentada no segundo capítulo, podemos dizer que a política (terminalidade específica) “decolou” e aterrissou em um pequeno corpo celestial (município de Mato Grosso do Sul). São nestes pequenos locais em que a política é reinterpretada dentro do seu próprio contexto e atravessa a criatividade dos atores que a (re)produzem. Mesmo que pequeno demais para ser considerado um planeta, esse corpo celestial reverbera discursos no vácuo do universo e faz-se importante justamente por sua pequenez; é olhando para as miudezas que podemos nos aproximar de discursos que percorrem maiores distâncias.

Logo, no presente capítulo, considerando que as “políticas são discursos (produção histórica e política) constituídas por práticas” (Ramos; Lockmann, 2021, p. 87), buscaremos, em um primeiro momento, compreender o forjamento político da resolução municipal, partindo do contexto de produção de texto para análise das entrevistas com atores que participaram diretamente da construção do documento. A seguir, adentraremos na análise da própria resolução municipal de terminalidade específica. E, posteriormente, analisaremos as compreensões sobre a terminalidade específica de atores atuantes na gestão educacional que (re)interpretam o documento produzido.

Tencionamos evidenciar que os contextos da ACP não são lineares ou possuem hierarquias, como já destacado na Introdução desta dissertação. A decisão de concentrar-se em contextos específicos reside na possibilidade de aprofundamento em determinadas análises, sendo que cada contexto requer a compreensão da sua complexidade, das tensões e dos processos subjacentes de produção e interpretação da política, como salienta Ball:

Cada contexto envolve luta, compromisso e improvisação. Eles estão fracamente acoplados e não há um fluxo simples de informação entre eles. Uma análise baseada nessa forma de trajetória também pode ser uma maneira de garantir que as análises de políticas façam perguntas críticas/teóricas, em vez de apenas resolver problemas simples (Ball, 1993, p. 16, tradução nossa).

Dessa maneira, é possível afirmar que cada contexto está fundamentalmente ligado ao outro e que, ao utilizar a ACP, é preciso buscar uma prática questionadora, na qual sejam feitas perguntas críticas e teóricas, e não busque apenas lidar com questões simples de resolução de problemas.

Em suma, optarmos por “dividir” a ACP e focar a análise do capítulo no contexto de

produção de texto e no contexto da prática, de forma que nas seções 4.1 e 4.2 buscamos incorporar elementos analíticos presentes no contexto de produção de texto da ACP, de modo que a analítica focalizou o processo de produção de uma resolução municipal sobre terminalidade específica e o seu “produto”. Já na seção 4.3, consideramos focar o contexto da prática da ACP buscando as (re)interpretações dos atores sobre a resolução municipal.

Contudo, é preciso lembrar que Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), concluiu que os contextos podem ser pensados como um “aninhamento”, e que há contextos “dentro” de contextos. Portanto, conforme Ball, pontuamos que “podem existir espaços dentro de espaços. Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaços” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 307). Logo, ao adentrarmos nesse “microcontexto”, não podemos desconsiderar que existe esse “aninhamento” de contextos (Mainardes; Marcondes, 2009).

#### **4.1 Trajetória municipal: a forja micropolítica de uma resolução de terminalidade específica**

Nesta seção, iremos direcionar a análise da trajetória de produção de uma resolução municipal de terminalidade específica pensando nas movimentações que deram origem a esse documento. Com base em Ball, no título desta seção utilizamos o termo “trajetória” como forma de pensar o caminho percorrido de uma política ainda em movimento. Já a escolha do verbo “forjar” se deu a fim de caracterizar que a produção da resolução municipal é alimentada por influências e materiais macropolíticos, no sentido de que forjar seja o ato de produzir algo, utilizando materiais ou componentes que já existem para dar origem a um produto. É assim que compreendemos a produção da resolução que normatiza a forma pela qual o sistema municipal adotará a terminalidade específica e o “trâmite” para a certificação, a partir dos documentos normativos e orientadores nacionais.

Nesse ínterim, a despeito de focalizarmos a análise principalmente no contexto de produção de texto, é crucial considerarmos as complexas interconexões presentes nos diferentes contextos, como delineado por Ball:

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação.

Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 306-307).

Em suma, segundo Mainardes e Gandin (2013), podemos dizer que a análise do contexto de produção de texto é um sólido alicerce para a análise dos textos das políticas, o que implica examinar criticamente os textos identificando elementos políticos e ideológicos, explorando relações de poder na produção, o que envolve autores, instituições e influências, e analisando como os textos se relacionam com outras políticas.

Tal análise envolve a leitura e compreensão crítica dos textos, por meio da identificação dos seus componentes político-ideológicos; as relações de poder envolvidas na produção do texto político; os sujeitos (autores e influenciadores), as instituições e as redes de influência que estão envolvidos na formulação de políticas; as relações dos textos de uma política específica com textos de políticas de outros contextos e com políticas setoriais etc. (Mainardes; Gandin, 2013, p. 154).

Diante do exposto, tentaremos utilizar o contexto de produção de texto como uma orientação metodológica para análise da produção da resolução municipal de terminalidade específica, caracterizando a trajetória dessa política, os atores envolvidos, os fundamentos políticos, os discursos reproduzidos e as possíveis aproximações e problematizações com a teoria.

O desafio empreendido para a descrição desse processo de produção da resolução e a análise textual do documento evocam a complexidade cíclica da política. Neste momento, em especial, destacamos o contexto de produção de texto, que possui estreita relação com o contexto de influência (Mainardes, 2006). Para Mainardes (2018, p.13), a dificuldade repousa principalmente na indispensabilidade de uma “análise crítica dos textos das políticas. Em muitos casos, a análise resulta em uma leitura ‘ingênua’ dos textos e da própria política investigada”. Além disso, o autor observa que, em alguns casos, a análise da política resulta em interpretações que aparentam neutralidade ou que favorecem a legitimação das políticas examinadas, devido à constante convicção de que os textos apresentam coesão e validade (Mainardes, 2018).

Assim, inspirados nos ensinamentos de Mainardes, para análise do contexto de produção de texto julgamos necessário:

- a) identificação da teoria do problema (que deu origem à política) e da teoria da política (seus fundamentos), bem como de possíveis desencontros e fragilidades tanto da teoria do problema quanto da teoria da política;
- b) análise discursiva dos textos para identificar seus fundamentos, ideologias subjacentes, incoerências, termos que se repetem;
- c) identificação das redes políticas e sociais envolvidas na formulação da política e dos seus textos;
- d) fundamentos teórico-epistemológicos explícitos ou implícitos (conceitos, autores), entre outros elementos (Mainardes, 2018, p. 13).

Os elementos supracitados, para o autor, são essenciais ao desenvolvimento de uma análise crítica do contexto de produção de texto, que podem ser alinhados à explicação do conceito de política e a um posicionamento epistemológico para enriquecimento analítico (Mainardes, 2018).

Para dar início a esta investigação, julgamos necessário, primeiramente, caracterizar alguns atores envolvidos nesse processo de produção da resolução como uma forma de nos aproximarmos “da identificação das redes políticas e sociais envolvidas na formulação da política e dos seus textos” (Mainardes, 2018, p. 13). Compreendemos que “a análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos” (Mainardes, 2006, p. 59). Nesse sentido, na presente seção, a fim de tentar compreender o processo de construção da resolução municipal, empreendemos nossa analítica partindo da entrevista realizada com questões substanciais a respeito do desenvolvimento desse documento. Assim, foram entrevistadas três pessoas que participaram diretamente do forjamento dessa resolução.

Conforme já mencionado, o foco da entrevista semiestruturada com profissionais que participaram da elaboração do documento foi levantar informações acerca da resolução municipal de terminalidade escolar específica. Para tanto, localizamos três profissionais que participaram desse processo, sendo eles: C1, que ocupava o cargo de coordenador do Núcleo de Educação Especial; S1, que trabalhava conjuntamente com C1 no referido Núcleo; e S2, que na época da construção da resolução não ocupava cargo administrativo, tendo participado da elaboração do documento como professor do AEE.

O processo de elaboração da resolução municipal envolveu diversas partes interessadas, incluindo o Núcleo de Educação Especial, a equipe de supervisão técnica escolar, o setor jurídico e os professores do AEE, consoante trechos das falas de S1 e S2:

S1: Começamos a discutir um pouco mais com a supervisão técnica daqui, com o jurídico, como nós poderíamos formular esse documento, regulamentar

aqui no município essa questão da terminalidade.

S2: Foi naquela época que o Núcleo dividiu a gente em pequenos grupos, era por escolas, por grupos. **Então foram vários grupos de professores do AEE [que] se reuniam em determinado momento, sem o monitoramento do Núcleo, discutiam as questões dentro da sua realidade, de seus espaços, do [...] que poderia compartilhar, o que era pertinente e que poderia ser implementado dentro do documento.** Quando vinha para a grande reunião, traziam as considerações desse pequeno grupo para ir alimentando esse documento, que depois foi formatado, sistematizado, na forma dessa resolução. Então foi um processo de quase de um ano (grifo nosso).

Desta forma, foi possível identificar as competências das redes políticas que compreendem a participação da “base” de professores e gestores atuantes nas escolas municipais, segundo destacado no excerto de S2, e que houve a adoção de um processo de formulação adotado pela gestão do Núcleo de Educação Especial.

De maneira semelhante, como explicado por S2, que naquela época desempenhava o papel de professor no AEE, a participação da “base” ocorreu por meio da subdivisão das “microrregiões” do município. Esse processo se estendeu ao longo de um ano até que a administração finalmente formalizasse o documento:

C1: Eram quatro grupos de professores do AEE.

S2: Tinham mais [grupos], pois eram [subdivididos] mais por microrregiões. O meu [grupo] era da Escola Municipal 01, 02 e 03 [nomes fictícios]. O pessoal do entorno se reunia no pós[-expediente], depois das 17h. Nós fazíamos uma ata dessa pequena reunião, eu lembro. De repente, não sei, teria que verificar. Mas tinha uma ata que a gente fazia do encontro, que organizava o que foi discutido do pequeno grupo, e nesse pequeno grupo tinha alguém que sistematizava o que foi discutido, para quando chegasse na grande, trazer e alimentar. [...] Mas foram muitos encontros. Eu me lembro de que, por quase um ano, a gente foi se encontrando, para depois, no final, quase que no encerramento da gestão, formalizar o documento.

S1: Foi uma necessidade de lá [escola] também, quando os diretores trazem essa preocupação, quando esses coordenadores trazem essa preocupação, traziam essa preocupação desse sujeito matriculado na sala de aula. O que fazer? Como fazer? Então foi surgindo...

A respeito da rede que compôs a produção do documento, S1 mencionou o processo de pesquisa e levantamento de documentação, que contou também com a participação da supervisão técnica, que fazia parte de um todo, em especial para a formulação dos documentos anexos da resolução, os quais compõem o roteiro para elaboração de relatório individual de alunos indicados à terminalidade específica, à avaliação pedagógica e ao próprio certificado de terminalidade específica. Destarte, ficou clara a participação da equipe de supervisão nos seguintes excertos:

S1: [...] Levava para a escola [material sobre o assunto], os professores de AEE discutiam na escola, traziam as ideias, e nós fomos através da pesquisa e desse diálogo... A gente foi tentando construir junto com o setor de supervisão técnica, que também foi muito importante para formulação principalmente dessa parte dos anexos, o que é importante apresentar nesses anexos.

*Entrevistador: Então, a supervisão técnica contribuiu também?*

C1: Muito.

S1: A supervisão técnica era parte do todo.

Além disso, foi citado o papel da equipe jurídica — a fim de legalizar e formular o protocolo legal para a documentação —, dos diretores escolares e dos professores do AEE, como ilustrado a seguir:

S2: O protocolo que era necessário, a parte jurídica também [contribuiu].

C1: Para ser legal.

*Entrevistador: Então foi muito maior, teve o Núcleo, o setor jurídico, o pessoal de supervisão e os professores do AEE?*

S1: Isso, sim. E diretores também das escolas.

C1: Participavam [diretores], normalmente dos pequenos grupos.

S2: Sim, nos pequenos grupos, **porque aí tínhamos diretor, tínhamos coordenador nesses pequenos grupos, que traziam a demanda da prática, qual a necessidade na prática, como aquilo se efetivava, da prática vinha para o Núcleo, que instrumentalizava. Inspeção técnica normatizava, e jurídica garantia a legalidade** (grifo nosso).

No mais, o processo relatado — o qual envolveu diferentes redes sociais e políticas para a produção do documento, especialmente a prática de promover a comunicação entre a gestão educacional e a gestão escolar, bem como a participação direta dos professores, que, além de participar da formulação do documento, iriam atuar a política na prática — é, conforme os participantes, uma ação de praxe realizada pelo Núcleo para que seja possível localizar as demandas e trabalhar conjuntamente, como observamos a seguir:

S1: Na verdade, essa é uma prática da Educação Especial há muito tempo. Quando nós estávamos lá no início, nós formulamos essa prática do diálogo lá na base, para depois realizarmos a sistematização aqui. Então, até hoje ainda a Educação Especial aqui trabalha assim.

C1: Ouvir as demandas de quem está no corpo a corpo, para sistematizar de acordo com essas demandas.

Interessante mencionar que Ball (1993) afirma que gestão tem singular importância para a organicidade da educação, ocupando um local de destaque. Ele enfatiza que o papel da gestão

é produzir “um consenso maciço entre os profissionais da educação de todas as origens e opiniões. A gestão é, com certeza, ‘a melhor maneira’ de administrar as instituições educacionais” (Ball, 1993, p. 154, tradução nossa). Ainda, o autor apresenta a gestão como uma concepção ampla de controle organizacional, tanto teoricamente assimilável pelos líderes quanto tangivelmente implementável como um conjunto de práticas, repercutindo na esfera dos gestores subordinados, o que, na análise das estruturas de poder, ressoa como uma tecnologia.

A gestão é, por excelência, o que Foucault chama de “tecnologia moral” ou tecnologia de poder. É um equivalente moderno, de aplicação geral do panóptico de Bentham “um modelo generalizável de funcionamento; uma forma de definir as relações de poder em termos da vida cotidiana dos homens” (FOUCAULT, 1979, p. 205). A gestão constitui uma concepção abrangente do controle da organização. Permanece como um corpo teórico passível de aprendizado e internalização por parte dos líderes e como um conjunto de práticas a serem implementadas, afetando gestores subordinados (Ball, 1993, p. 158, tradução nossa).

É importante compreendermos que a gestão, neste caso, se refere à gestão educacional, a qual protagoniza um importante trabalho multifacetado na organização do sistema municipal de educação, exercendo influência no funcionamento das instituições escolares e carregando consigo responsabilidades, muitas vezes, difíceis de serem resolvidas, atuando em um cenário de precarização, com escolas que sobrevivem com recursos escassos (Agregos, 2020).

Convém lembrar que, conforme Luck (2017), a gestão educacional engloba, em um âmbito macro, os órgãos superiores do sistema de ensino; e, em um âmbito micro, as escolas, sendo competência da gestão educacional a gestão de sistemas de ensino e a gestão escolar.

Logo, foi possível averiguarmos um pouco do processo das redes políticas/sociais envolvidas na formulação da resolução, que envolveu a participação da gestão educacional, da gestão escolar, dos professores de AEE, da equipe jurídica e da equipe de supervisão técnica da Secretaria, fato que comprova a característica de que “os textos de políticas raramente são o trabalho de autores únicos ou de um único processo de produção” (Ball, 1993, p. 11, tradução nossa).

Na sequência, passaremos a identificar o que deu origem à política e aos seus fundamentos (Mainardes, 2018), contextualizando os motivos que levaram o Núcleo de Educação Especial à construção do documento de terminalidade específica. Conforme relatado por C1, a trajetória da formação desta resolução iniciou-se em 2014 e apenas se concretizou no ano de 2015: “2014 a gente começou. Foi publicado em 2015”.

Um dos motivos que levou o Núcleo a discutir o assunto foi a presença de alguns adultos com deficiência matriculados nas escolas regulares nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, como relatado por S1:

S1: Nós começamos a discutir principalmente porque tínhamos, naquele momento, alguns adultos com deficiência no ensino regular. Adultos já com 30 anos, 20, e mais de 30 no ensino regular comum com crianças pequenas, ou então nos anos finais do Ensino Fundamental. E aquela dificuldade: faz a matrícula? Não faz? E os pais também com o desejo que os filhos estejam estudando. Mas nós ficamos naquele impasse. Faz a matrícula ou não faz? Como nós podemos proceder com relação a esses adultos que estão lá no Ensino Fundamental, alguns lá nos anos iniciais, já com 30 anos? E fomos buscar pesquisar um pouco mais e conversamos então sobre esse artigo lá da LDB [...]. Como nós vamos resolver com relação a isso? E começamos a pesquisar. Começamos a discutir um pouco mais com a supervisão técnica aqui, com o jurídico, a parte jurídica também, como nós poderíamos formular esse documento, regulamentar, na verdade, aqui no município essa questão da terminalidade. Inclusive, nós também chamamos alguns diretores naquela época, principalmente os que eram responsáveis pela EJA.

Por conseguinte, podemos notar que os principais motivos que proporcionaram o início da trajetória para a construção do documento foram devido ao município ainda não ter algum documento referente à questão, e, naquele momento, à presença de adultos com deficiência com considerável distorção idade-série matriculados nas escolas.

Já quanto à expressividade dessa demanda, foi possível entender que o município contava com poucas pessoas nessa situação, mas que, apesar do número não ser elevado, havia uma preocupação com esses alunos e com a disparidade de idade dos demais matriculados no Ensino Fundamental:

*Entrevistador: Então a demanda existia?*

C1: Sim, existia.

*Entrevistador: Partindo desses casos de adultos com deficiência múltipla?*

C1: Isso, com deficiência intelectual grave, né? De moderada a grave. Isso.

*Entrevistador: O número era alto, na época, desses adultos [matriculados no Ensino Fundamental]?*

C1: Não, a demanda não era tão expressiva.

S1: Não eram tantos, mas era uma preocupação.

S2: Uma preocupação dessa disparidade de idade com crianças pequenas, que o processo ia ser moroso e em que momento a escola tinha que pensar no final do ciclo desse estudante que estava ali.

Além do mais, o Núcleo entendia que era preciso “dar um norte” para que as escolas

pudessem agir nos casos relatados anteriormente, bem como para orientar as famílias desses estudantes:

C1: Na época, todo mundo que estava próximo da gente até achava assim: “Vocês vão mexer com isso? Nesse buraco negro vai ser um ‘vespeiro’, larga a mão disso.” Mas a gente entendia que tinha que **dar um norte**, né? Até para essas famílias, né? (grifo nosso)

Assim, podemos notar a dificuldade para tratar da terminalidade e da sensibilidade da temática, sobretudo a respeito do “destino” dos estudantes presentes nas indagações realizadas por S1, sendo também uma preocupação trazida por professores e gestores escolares:

C1: E eles [professores] que trouxeram essa demanda, essa preocupação de ter esse documento, porque era o dia a dia de muitos professores. E então, a partir daí, nós pedimos autorização.

S1: E foi uma necessidade de lá também, quando os diretores trazem essa preocupação, quando esses coordenadores trazem essa preocupação, né, traziam essa preocupação, desse sujeito lá matriculado na sala de aula. O que fazer? Como fazer?

A circunstância da origem da política ter surgido como uma das demandas trazidas por gestores e professores está ligada ao fato de que as políticas são intimamente moldadas e influenciadas por fatores específicos da escola, argumento desenvolvido por Braun *et al.* (2011) ao pesquisar sobre a teoria da atuação e o protagonismo de professores e diretores no “fazer política”.

Outrossim, ao aprofundarmo-nos nos fundamentos da política (teoria da política), S1 afirma que se mobilizou em encontrar alternativas e estudou a sobre a terminalidade em documentos do CNE.

*Entrevistador: Vocês se inspiraram em algum material, em algum outro documento? Podem contar para a gente?*

S1: Na verdade, essa questão surgiu mais minha e da C1, quando a gente começou a conversar. Aí C1 até um dia falou assim: “Vai estudar sobre isso e traga alguma coisa para ajudar”.

C1: E foi S1 a mentora maior.

S1: E fui pesquisar, pesquisei onde conseguia, fui ler do Conselho Nacional de Educação o que tinha de documento também, né, que pudesse dar base para a gente e esses retornos.

Logo, com relação aos fundamentos levantados na entrevista, é possível perceber que foram mencionados os documentos nacionais apresentados no capítulo anterior (documentos

produzidos pelo CNE e a própria LDB), os quais retomaremos mais adiante, ao explicitar o texto da própria resolução.

Destarte, concluímos que, ao identificarmos a “teoria do problema”, as principais colocações pontuadas nas entrevistas envolvem o fato de “dar um norte” para as escolas municipais que tinham alunos com deficiência e grande distorção idade–série matriculados no Ensino Fundamental, de acordo com o trecho grifado:

S2: Eu tenho o seguinte: todos os grupos, os microgrupos envolvidos na época, estavam muito empenhados em tentar chegar em um denominador comum que pudesse, com a Secretaria, ter um **documento norteador para este público**, mas que também atendesse às necessidades específicas desses estudantes lá na classe comum. Então, todos os grupos se dedicavam muito, nós nos reunimos sempre fora do horário, era um momento de discussão muito coletiva, produtiva, sistematizada. De repente, até quem estava na época, eu acho, pode ter algum registro em agenda, nas atas, porque algumas professoras daquela época permanecem até hoje, participaram de todos esses momentos de construção. **Mas era uma preocupação, assim como do Núcleo, era uma preocupação do grande grupo também**, e aí foi quase um ano de encontros e discussões para ser sistematizado na forma desse documento (grifo nosso).

Com base nas pistas concatenadas até o momento, a formação desse documento envolveu uma ampla variedade de intervenientes políticos e sociais. Originou-se de necessidades escolares e da demanda por orientação para os casos apresentados pelas escolas. Dado o árduo e complexo trabalho desse processo, é crucial agora identificar os elementos de incertezas que surgiram nessa trajetória.

Portanto, ao questionarmos sobre pontos de embates e disputas durante a elaboração do documento, foi relatado que não ocorreram divergências, mas o que se discutiam eram as dúvidas sobre a documentação, como e em que momento seria ofertada a terminalidade, quem teria o direito a ela e quais os critérios de avaliação.

*Entrevistador: No momento em que vocês participaram da elaboração, tiveram pontos que foram divergentes? Tiveram debates sobre “isso entra na resolução; isso não entra”? Vocês se lembram? Faz um tempo já, mas houve pontos de discussão, de divergência? Por exemplo, os professores do AEE com a gestão, houve alguns pontos de embate na elaboração? Vocês se recordam de algo que foi alvo de alguma discussão assim?*

S1: Eu acho que não chegam a ser embates, mas dúvidas: em que momento se pede essa terminalidade? Para quem?

C1: Quem tem o direito?

S2: Qual o critério de avaliação para determinar se realmente é o momento da terminalidade? Quem determina que é a hora da terminalidade? É a família? É a escola? É uma equipe multidisciplinar que vai fazer essa avaliação? Essas

eram as dúvidas que permeavam. De quem determina em que momento ela vai acontecer.

As dúvidas no processo de elaboração do documento trazem indícios sobre a complexidade da terminalidade específica e a questão do “destino” desse estudante, pois, se esgotadas as possibilidades pedagógicas, quais seriam suas alternativas para a continuação do direito à educação ao longo da vida? Quem seria competente para auferir a terminalidade?

*Entrevistador: Então não houve muita disputa de compreensão do que entra e o que sai do documento?*

S2: Não. Mas [dúvidas] de um documento contemplar, normatizar uma situação que é muito complexa. Essa era a discussão pelo menos do meu grupo: um documento que normatiza uma situação complexa, e como a gente sistematiza essa complexidade na prática, porque é um assunto delicado. O grande ponto de interrogação que tinha era quem diz que é a hora que tem que ter a terminalidade de alguém?

C1: Para onde ele [o estudante certificado] vai?

S2: O que a gente faz [...] depois que a gente entregar o documento? Bota na pastinha dele e deixa ele em casa? Entendeu? Esse era o grande nó, o que é que aconteceria também depois desse documento de terminalidade sistematizado com aquele indivíduo.

É notável que essas dúvidas remetem sobre o que exatamente determinaria a terminalidade, quem/como avaliar, quem certificaria a terminalidade, e, se realizada a certificação, quais seriam as opções desse “sujeito certificado”. Assim, acreditamos que a dificuldade de sistematização e essas questões refletem os desafios de um “governo de corpos ingovernáveis”, do que fazer com os que “não se encaixam”, com os que “escaparam” da eficiência dos corpos. Tal ponderação é feita por Carvalho e Gallo (2020, p. 155):

Pensando o governo das diferenças e aqueles que escapam ao governo, os corpos ingovernáveis são os que se recusam a se submeter a qualquer tipo de precarização existencial, ou que nela não se encaixam por falta de capital humano – que pode ser as próprias normatizações corporais, estéticas, mentais, etc. Mas também ao lhes ser negado o direito de uma educação capaz de potencializar a singularidade de suas existências, ao mesmo tempo, denunciam que a escola está sendo entregue à manipulação da racionalidade rasteira das mesmas demandas de eficiência e de previsibilidade dos corpos.

Vemos que, segundo os autores, ocorre a precarização do governo da diferença, atendendo à lógica neoliberal exacerbada, que precariza os corpos que não são capazes de produzir e não cabem no jogo do capital. Pensar “soluções” para as dúvidas levantadas durante o processo de elaboração da resolução é de fato difícil, pois a própria escola e as políticas de

inclusão são atravessadas pela racionalidade neoliberal de in/exclusão; bem como podemos compreender que “a política não está separada das desigualdades, embora possa alterá-las; ela também é afetada, influenciada e desviada por elas” (Ball, 1993, p. 17, tradução nossa).

Ainda a respeito da análise da teoria do problema (origem) e da teoria da política (fundamentos), Mainardes (2018) observa possíveis desencontros ou fragilidades entre elas. Assim, foi possível identificar fragilidades nos fundamentos para a certificação.

Nesse sentido, a fragilidade da teoria política encontrada, ao considerarmos que a EJA tem sido a opção mencionada pela política para continuidade da educação ao longo da vida, foi de que não há disponibilidade dessa modalidade da educação em períodos diurnos. Embora o Núcleo tenha relatado o empenho para que fosse possível disponibilizar a modalidade da EJA para que eventuais estudantes que recebessem a certificação de terminalidade específica pudessem continuar seus estudos, restou impossível a concretização desse objetivo.

C1: E assim, a nossa preocupação e a gente gostaria na época também até que tivesse uma EJA diurno, né? E que a gente pudesse já encaminhar e fazer um trabalho para esses alunos nessa faixa etária, enfim, mas isso aí nós não conseguimos, mas a gente discutiu também bastante essa questão da EJA diurna. Até porque algumas famílias não deixam nosso aluno com deficiência ir à noite, porque tem que levar, não tem quem leve, não tem quem busca, é perigoso ir sozinho, enfim. E aí, até para a gente adiantar o porquê que a gente não tem alunos [para] que[m] foi concedido esse termo, esse documento: porque a gente não teve essa EJA diurna. Então eles evadiram, né? Não fizeram mais matrículas.

Nesse contexto, mesmo que a documentação nacional preveja a EJA como opção para “possibilidades para inclusão social e produtiva”, na prática, o estudante certificado não conseguiria comparecer, uma vez que o período noturno dificulta o seu deslocamento, de modo que a demanda que o município tinha na época da elaboração do documento foi aos poucos diminuindo devido à evasão dos estudantes que, ao serem encaminhados automaticamente para a EJA, não se matriculavam.

S1: Porque nós temos documentos. Não estou lembrada o número do documento, de qual é, eu acho que é do Conselho Nacional de Educação, não sei se é a Resolução n.º 2, que fala dos 18 anos, né? Que, com 18 anos, a pessoa com deficiência, de nível de deficiência severa/grave, pode ser encaminhada para a Educação de Jovens e Adultos. Mas nós também tínhamos aquela dificuldade anterior, que a C1 já colocou, da oferta de EJA só no noturno. Então a gente sabe que existe a lei de encaminhamento para EJA, atingiu 18 anos vai para Educação de Jovens e Adultos, só que a gente tem esse entrave aí do período noturno. Então os pais não querem matricular seus filhos com deficiência no período noturno, e a proposta nossa é que tivesse uma Educação de Jovens e Adultos no diurno e que não fosse só para pessoas com deficiência, é claro. Era para ofertar para todos que tivessem necessidade

e quisessem, mas nós não conseguimos.

Outro ponto relevante da disponibilização da EJA em período diurno é a preocupação de que isso se transformasse em uma grande “classe especial”, pois, se todos os estudantes com distorção idade–série “impossibilitados” de “atingir o nível exigido” fossem encaminhados e matriculados na EJA no período diurno, isso poderia tornar-se uma medida de exclusão, voltando para as concepções integracionistas de classe especial, como foi relatado por S2:

S2: E eu lembro que, nas discussões, eu fazia essa consideração, né? [...] De repente, essa EJA diurna, eu sou uma defensora dela, mas ao mesmo tempo ela me acende uma luz vermelha, [para] que não vire uma grande classe especial. Porque todo mundo [jovens e adultos com deficiência] vai matricular naquela escola.

Tal preocupação foi abordada durante a entrevista, pois o estado de Mato Grosso do Sul disponibiliza a modalidade da EJA entre 16 horas e 19 horas, mas isso não acarretou o desenvolvimento de uma “classe especial”. Contudo também foi possível observar que há dificuldades para a permanência desses alunos nos horários ofertados nessa modalidade de Educação:

C1: Mas então, daí na [EJA] do estado virou uma classe especial? Pois no estado nós temos EJA.

S2: Mas a gente não tem público com deficiência no CEEJA [Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos].

S1: Não tem.

S2: Não. Tem alguns surdos.

C1: É, eu só conheço um, que ele é TEA [transtorno de espectro do autismo], mas é uma luta muito grande da mãe [para] que aceitassem a matrícula dele.

S2: Mas o primeiro horário que acontece [é] das 16h às 19h, também é um horário que, para a família, é complicado levar e buscar.

Assim sendo, embora o documento preveja uma alternativa para a continuação do direito à educação desses estudantes, é evidente que, na prática, o cenário pode dificultar a efetivação da EJA como uma opção viável. Apesar de terem sido empreendidas “estratégias políticas” com o intuito de facilitar a oferta da modalidade educacional em horários compatíveis com a matrícula e participação desses estudantes, os resultados não se concretizaram, o que poderia apontar para uma lacuna prática da resolução.

Continuando a análise da trajetória da produção do documento, buscamos analisar os discursos e as ideologias subjacentes, em especial a fundamentação e a conceituação de

terminalidade específica dos agentes que participaram da formulação documental, de modo que o entendimento e compreensão desse instituto é conjuntamente parecido entre as entrevistadas, demarcando a terminalidade como o encerramento de um ciclo, mas não da escolarização em si; é o fim de uma etapa para que se possa iniciar outra, como se vê:

S1: Porque a gente sabe que a **terminalidade não encerra uma escolarização, mas encerra o ciclo da pessoa ali**. E que depois de encerrado esse ciclo, [a pessoa] tem que ser inserida em alguns outros espaços, né? Seja na EJA ou no curso profissionalizante. Então a gente precisa fazer essa transição também desse sujeito; de não ficar ali. E começamos a discutir para a formulação. [...] Quando fala terminalidade, você já tem um conceito de saúde, né? De fim, parece que está terminando... (grifo nosso)

C1: Está findando.... E não é, né? Não é.

S1: É uma **terminalidade do ciclo**, mas ele dá continuidade em algo, então esse sujeito **vai encerrar aquele ciclo ali**, agora ele tem que ser encaminhado para alguma outra... (grifo nosso)

Outrossim, percebemos novamente a concepção de um fim: o fim de um ciclo que ocorre devido ao esgotamento das possibilidades de desenvolvimento de determinadas habilidades e competências, à disparidade idade-série desse sujeito na escola e à possibilidade de encaminhamento para demais alternativas disponíveis, como podemos observar nestes excertos:

*Entrevistador: Vamos só explorar então mais dois pontos. Vocês conseguem pensar em um conceito? [...] O que o grupo estava pensando? O que ele entendia por terminalidade específica? Vocês conseguem explorar um pouco mais do ponto de vista conceitual? [...] O que é que se entende por terminalidade específica?*

S1: Eu entendo isso como um **final de ciclo mesmo** (grifo nosso).

S2: Dentro das competências e habilidades e dentro do grau de complexidade daquele indivíduo, **as competências e habilidades do ponto de vista educacional foram atingidas**. Então outras competências maiores não caberiam diante de sua limitação, então é a hora da gente chegar com a terminalidade, porque chegou em um teto daquilo que, dentro das competências e habilidades, ele poderia desenvolver (grifo nosso).

S1: E **considerando a faixa etária** também (grifo nosso).

C1: Eu acho que é mais **essa faixa etária mesmo essa preocupação**, né? Os maiores com os menores, [a preocupação] dos gestores das escolas (grifo nosso).

S2: A disparidade.

C1: É a disparidade. E eles [profissionais da escola] eram muito preocupados, cobravam demais a gente. Nós precisamos pensar em alguma coisa, né? O que mais a escola tem para oferecer, para fazer por esse indivíduo? Então eu acho que a gente tem que ter um documento para poder **de fato estar legal, para falar para família: “Olha, aqui na escola encerrou o que era possível,**

**agora precisa buscar um outro atendimento**". Ou um curso técnico, as oficinas, ou de repente ir para EJA mesmo, por conta da faixa etária. Então a gente era bastante cobrado. Assim, na época, eu sentia que a gente tinha que ter esse documento para terminar mesmo o ciclo dele ali, aquela fase que ele estava ali na escola e que ia ficar mais dois, três, quatro, cinco anos, e a gente não tinha o que oferecer, né? Então a gente tinha que pensar que eles podiam algo a mais de diferente, enfim. Até ter uma profissão, né? Então eu acho que o termo é isso mesmo (grifo nosso).

Retomando a análise das entrevistas, foi mencionada outra percepção de terminalidade específica, a qual exprime uma sentença de que a escola não tem mais recursos disponíveis e possíveis para dar continuidade à escolarização desses estudantes, o que acarreta uma carga de responsabilidade para a certificação.

*Entrevistador: Mais alguma perspectiva de concepção entre os professores que estavam na base lá também?*

C1: Muita responsabilidade.

S2: São muitas pessoas que envolvem, mas, assim, a grande preocupação [em assumir a responsabilidade pela certificação].

C1: Assumir, né?

S2: É, a grande preocupação que a gente tinha, vou falar por mim agora, no momento, não seria nem ofertar a terminalidade, mas propor a terminalidade, porque a escola estaria dizendo assim: **“Não sei mais o que, enquanto educação, fazer com esse indivíduo”**. Entendeu? **“Chegamos no nosso teto do que poderia ser proposto e desenvolvido com essa criança”**. Isso também pode ser interpretado pela sociedade: **“Eu vou ofertar porque a gente não sabe mais o que fazer”** (grifo nosso).

Essa possível compreensão dos participantes de que a escola chegou a um limite para o desenvolvimento de um indivíduo ou que a escola não “sabe mais o que fazer” se traduz em uma carga de responsabilidade a quem irá certificar. Isso, novamente, destaca a complexidade do documento e a seriedade que se deve ter ao certificar, incluindo, sobretudo, o acompanhamento de uma rígida avaliação pedagógica.

S1: Em relação às competências e habilidades para estar ali, são duas vertentes que... É assumir mesmo, é assumir responsabilidade, porque quando o certificado de terminalidade é assinado pelo diretor, então ele, na verdade, é quem assume de fato isso. Só **que tem que estar embasado, embasado em avaliações, uma avaliação diagnóstica e uma avaliação em processo**, e o que pega, eu vejo hoje, nessa questão da terminalidade é realmente isso, **porque você tem que estar embasado em avaliação e acompanhamento desse sujeito** (grifo nosso).

A avaliação pedagógica, como um exame, é uma importante ferramenta no processo de

certificação de terminalidade específica. Não somente para a certificação, é importante também para a instituição escolar como um espaço de disciplinarização de corpos (Foucault, 2014b), pois precipita um controle “normalizante”. Nesse caso da terminalidade, aos que não conseguiram atingir o nível exigido, auferido por meio de uma avaliação, lhes é assegurada a terminalidade, a qual também é atestada mediante avaliação pedagógica das competências e habilidades do indivíduo. A resolução municipal, por exemplo, expressa a necessidade de: fichas de observação periódica, avaliação pedagógica descritiva das habilidades e competências, histórico escolar, relatório que expresse o processo de aprendizagem, como será analisado na próxima seção.

Sobre o exame, explica Foucault (2014b, p. 181):

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam.

Nesse sentido, o exame qualifica e aponta os que não conseguem atingir um nível devido às suas limitações, embasando a certificação e garantindo uma comprovação de que aquele aluno atingiu o limite esperado na escola. Além disso, outra compreensão da avaliação é a possibilidade de previsibilidade das dificuldades presentes nos corpos alternos. Assim, foi relatado que, dentro das inúmeras demandas da Educação Especial, há uma determinada cota que a escola não conseguirá “dar conta”.

S2: Posso acrescentar mais alguma coisa com relação a essa percepção de que a escola chegou no seu máximo. Aí vou voltar para hoje, a gente não vai dar conta de tudo mesmo. Educação Especial? **Cinco por cento a gente não vai dar conta mesmo.** Então a terminalidade chegaria de repente para esses cinco por cento que a escola fez o seu teto mesmo. Daí para lá são outros setores ou outras situações (grifo nosso).

Dessa forma, percebemos no excerto analisado que a escola, apesar de todo o movimento de inclusão, enfrenta limitações para receber de fato a todos. Na fala destacada, há a crença de que a escola não dará conta de uma parcela desses estudantes, e a terminalidade poderia ser um caminho para outras possibilidades.

Corroborando essa visão, C1 acrescenta que, devido à demanda da Educação Especial, essa parcela poderia ser ainda maior: “Acho que hoje esses cinco por cento aí é muito maior. Lá atrás a demanda era muito menor, né, da Educação Especial; hoje a demanda [é muito maior]”.

Assim, até mesmo para quem participou da construção da resolução de certificação de terminalidade específica, que na época foi elaborada para pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla, poderia haver uma ampliação desse grupo, conforme relatado por S2: “acho que até para quem a gente olhava na época [de confecção do documento] da terminalidade para quem seria hoje, a gente olha um pouquinho diferente, para quem que seria essa terminalidade, não é verdade?”

Explorando mais essa questão, durante a entrevista foi solicitado à S2 que aprofundasse sobre o eventual aumento do público para a certificação, de modo que ela esclareceu que, em 2014, a complexidade da demanda era menor e que, atualmente, ela é maior, e o público de complexidade, outro.

S2: Acho que no grau de complexidade dos alunos que temos hoje [é maior], para o grau de complexidade dos alunos em 2014. Então a gente tinha uma perspectiva para aquele grau de complexidade, porque de repente aquele público, naquele momento, hoje não é mais; hoje nosso público de complexidade já seria outro, outra demanda, entendeu?

Todos esses sentidos presentes na definição da terminalidade específica, as concepções que percorrem a Educação Especial, o movimento de inclusão e a própria escola são importantes para compreender as formas pelas quais as políticas podem ser feitas e interpretadas nesses espaços.

Diante da análise construída, foi possível observar alguns aspectos da trajetória da documentação municipal de terminalidade específica: a identificação das redes políticas que participaram do seu projeto de elaboração; a compreensão das necessidades micropolíticas que levaram o município a produzi-lo; os fundamentos; os elementos de dúvidas que subsidiaram os discursos subjacentes; as concepções de terminalidade específica que influenciaram sua formação textual. Logo, passaremos a analisar, ainda dentro do contexto de produção de texto, o produto desse árduo processo de moldar e forjar uma política dentro de uma esfera municipal.

## 4.2 O produto da forja: o texto de uma resolução municipal de terminalidade escolar específica

Nesta seção, passaremos a analisar o texto da resolução municipal, documento fruto dos processos descritos na seção anterior. A resolução conta com 12 artigos e três anexos e dispõe sobre a terminalidade escolar específica de alunos com deficiência na área da deficiência intelectual moderada ou grave, e/ou múltiplas deficiências, das escolas da Rede Municipal de Ensino e dá demais providências relacionadas à certificação (Município<sup>6</sup>, 2015).

De início, o documento menciona um conjunto de decretos, leis e resoluções relacionados à Educação Especial em sua apresentação. Assim, a resolução considera o decreto que dispõe sobre organização, estrutura e funcionamento do setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação; a LDB, especificamente o artigo 59, inciso II, que, para a resolução, assegura “o direito à certificação de Terminalidade Escolar Específica” a:

Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, na área da deficiência intelectual/mental moderada ou grave e/ou múltiplas deficiências, que demonstram não terem se apropriado das competências e habilidades básicas exigidas para a conclusão desse nível de ensino (Município, 2015).

Ainda na apresentação, elenca o artigo 16 da Resolução n.º 2/2001 e, por último, a necessidade de fornecer diretrizes para escolas no que diz respeito aos métodos educacionais apropriados para avaliar as habilidades e competências cruciais para conceder a certificação de terminalidade escolar específica.

Portanto, percebemos as influências que dão respaldo para o desenvolvimento do documento: a LDB, de 1996; as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, de 2001; e, da mesma forma que os elaboradores da resolução relataram nas entrevistas, a necessidade de orientar as unidades escolares a respeito da terminalidade específica e dos procedimentos pedagógicos para avaliação.

Prosseguindo a descrição da resolução municipal, o artigo 1º estabelece uma definição para o termo “terminalidade escolar específica” e delimita o grupo de pessoas que serão contempladas com essa certificação. Conforme já destacado, fica evidente o entendimento da terminalidade como o desfecho de um ciclo.

Art. 1º - Entenda-se por Terminalidade Escolar Específica, a certificação de estudos correspondente à conclusão de ciclo ou de determinado ano do Ensino

---

<sup>6</sup> Visando ao anonimato da origem da resolução analisada, será utilizado “Município” nas citações diretas e indiretas, bem como nas Referências, para referir-se ao documento.

Fundamental, expedida pela unidade escolar, a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, que apresentem comprovada defasagem idade/ano e grave deficiência intelectual/mental ou deficiências múltiplas que não puderam, comprovadamente, atingir os Parâmetros Curriculares estabelecidos para o Ensino Fundamental (anos iniciais ou anos finais).

Parágrafo único - Fazem jus à certificação de que trata o caput do artigo 1º, os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, na área da deficiência intelectual/mental ou deficiência múltipla que demandam apoio constante de alta intensidade, inclusive para gerir sua vida e que demonstrem não terem se apropriado das competências e habilidades básicas fixadas para determinado ano e/ou ciclo do Ensino Fundamental (Município, 2015).

Ante o exposto, foi possível fazer algumas ligações entre as percepções de terminalidade específica dos agentes elaboradores e as formas pelas quais o texto da resolução foi escrito, de modo que se constatou uma diferença em relação à definição de terminalidade específica da política nacional, com mudança da terminologia adotada pelo documento municipal, demarcando também no texto o discurso do “fim de um ciclo”.

Isto posto, observamos semelhanças e divergências entre os excertos do texto do Parecer nº 17/2001, da Resolução nº 2/2001 e da resolução municipal. Enquanto o Parecer e a Resolução expressam “terminalidade específica”, o documento municipal adiciona o termo “escolar” após a palavra “terminalidade”. Essa alteração caracteriza ainda mais o que “se está acabando”. Além disso, diferentemente da redação dada pelas políticas nacionais sobre terminalidade específica, as quais mencionam conclusão do ensino fundamental/escolaridade, a resolução indica a certificação para o fim de um ciclo:

Terminalidade específica é uma certificação de conclusão de escolaridade fundamentada em avaliação pedagógica — com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto pedagógico da escola (Brasil, 2001a).

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

**Entenda-se por Terminalidade Escolar Específica, a certificação de estudos correspondente à conclusão de ciclo ou de determinado ano do Ensino Fundamental**, expedida pela unidade escolar, a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, que apresentem comprovada

defasagem idade/ano e grave deficiência intelectual/mental ou deficiências múltiplas que não puderam, comprovadamente, atingir os Parâmetros Curriculares estabelecidos para o Ensino Fundamental (anos iniciais ou anos finais) (Município, 2015, grifo nosso).

Destarte, é interessante notar como a resolução municipal se esquivava de dar um significado ambíguo ou confuso da certificação, como foi feito nos documentos nacionais, que tratam de uma conclusão de escolaridade, mas sem concluir. Uma conclusão que não irá possibilitar a progressão para o próximo “ano” escolar. Assim, a resolução vem expressar a certificação diretamente como o “fim de um ciclo”, “a conclusão de ciclo ou determinado ano”, reforçando também a ideia de que não se trata de “mandar para frente, para o ensino médio por exemplo, um sujeito que tem uma dificuldade enorme” (S1).

Outrossim, notamos um processo de “bricolagem” na descrição da terminalidade do documento municipal. O termo foi utilizado por Ball (2001) para explicar como as políticas nacionais dentro do processo de globalização tendem a recortar excertos das políticas internacionais. Neste caso, vemos trechos das políticas nacionais recortados na política municipal, processo recorrente, no contexto da globalização, na produção das políticas.

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (Ball, 1994) (Ball, 2001, p. 102).

Logo, percebemos esses fragmentos “bricolados” no Parecer nº 17/2001: “No atendimento a alunos cujas necessidades educacionais especiais estão associadas a grave deficiência mental ou múltipla, a necessidade de apoios e ajudas intensos e contínuos, bem como de adaptações curriculares significativas” (Brasil, 2001a); bem como ao definir o público que faz jus à certificação, delimitado na resolução municipal como “os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, na área da deficiência intelectual/mental ou deficiência múltipla que demandam apoio constante de alta intensidade, inclusive para gerir sua vida” (Município, 2015). Ademais, dentro desse processo de bricolagem, há elementos que se mantiveram e outros que foram adicionados: o documento adota o termo “deficiência intelectual”, mas ainda mantém o termo “deficiência mental”.

Ante o exposto, para Veltrone e Mendes (2012), o atendimento educacional para alunos com deficiência intelectual deve ser fundamentado nos princípios da inclusão escolar. A substituição da terminologia “deficiência mental” por “deficiência intelectual” parece ser uma estratégia que objetiva garantir um atendimento adequado a todos os estudantes na escola e reduzir a carga pejorativa do termo, ao mesmo tempo em que leva em consideração a influência do contexto social e cultural imediato na definição da condição de deficiência intelectual.

Retomando a análise dos artigos presentes no texto do documento municipal, em seu artigo 2º a resolução define os encaminhamentos possíveis após a certificação e frisa o fato de não representar uma conclusão do Ensino Fundamental, não sendo possível a “progressão” ao Ensino Médio.

Art. 2º - Esgotadas as possibilidades a unidade escolar deve providenciar ao aluno com grave deficiência intelectual/mental ou deficiência múltipla a Terminalidade Escolar Específica, a qual não significa certificação de conclusão do Ensino Fundamental, mas da escolaridade desenvolvida no Ensino Fundamental, possibilitando o encaminhamento para outras modalidades:

I - a Educação de Jovens e Adultos;

II - a qualificação profissional básica;

III - o aluno só poderá ser encaminhado para a Educação de Jovens e Adultos com 15 anos completos.

Parágrafo único: A Terminalidade Escolar Específica do Ensino Fundamental não permite o encaminhamento e continuidade dos estudos no Ensino Médio, considerando que não houve conclusão do Ensino Fundamental (Município, 2015).

Portanto, são propostos dois encaminhamentos: a EJA e a qualificação profissional ao estudante com “grave deficiência intelectual/mental” ou “deficiência múltipla”, quando “esgotadas as possibilidades”, que provavelmente se referem às possibilidades pedagógicas.

Já em seu artigo 3º, a resolução municipal dispõe um rol de documentação necessária para aplicação de terminalidade escolar específica, que só poderá ser realizada nos casos plenamente justificados.

Art. 3º - A expedição do certificado de Terminalidade Escolar Específica somente poderá ocorrer em casos plenamente justificados, devendo se constituir em um acervo de documentação individual do aluno que deverá contar com um relatório circunstanciado e com os seguintes documentos:

I - dados individuais do aluno, acompanhados das **fichas de observação periódica, contínua e processual e dos registros feitos por professores/as da sala comum e por professor/a do Atendimento Educacional Especializado (AEE).**

II - cópia da **avaliação das habilidades e competências atingidas pelo aluno nas diversas áreas do conhecimento**, fundamentada nos Referenciais Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais.

III - **histórico escolar do aluno em conformidade com as normas estabelecidas para o rendimento escolar**, no campo de observações devendo conter a seguinte ressalva: “Este histórico escolar somente terá validade se acompanhado da avaliação pedagógica”.

IV - cópia do termo de Certificado de Terminalidade Escolar Específica;

V - registro do encaminhamento proposto ao aluno, a vista das alternativas educacionais existentes, passíveis de ampliarem suas possibilidades de inclusão social e produtiva;

VI - parecer favorável emitido pela equipe da Educação Especial da unidade escolar (Município, 2015, grifo nosso).

Notamos que, para se executar essa documentação, é necessária uma série de avaliações pedagógicas, pois a escola necessita do “exame” — ainda que dentro de uma proposta inclusiva e mesmo que com o objetivo de possibilitar a “inclusão social e produtiva” —; é preciso “vigiar os desvios” (Skliar, 2006) para se delimitar o “quando” do “esgotamento das possibilidades”. Destarte, chamando atenção para essa característica de uma sociedade que classifica a/o norma/normal/anormal, Skliar (2006, p. 18) problematiza a prática de “vigiar cada um dos desvios”:

Mais especificamente, parece que seria necessário considerar a existência de uma fronteira que separa de forma muito nítida aqueles olhares que continuam pensando que o problema está na “anormalidade”, no “anormal”, daqueles que afirmam e pensam o contrário — quer dizer, dos que consideram a “normalidade”, a “norma”, o “normal” como o problema em questão, como a questão que deveria ser colocada sob suspeita. As primeiras dessas representações - que são ou se apresentam em aparência mais científicas, mais acadêmicas — continuam sendo obsessivas com aquilo que é pensado e produzido como “anormal”, como “anormais”, vigiando cada um dos desvios, descrevendo cada detalhe do patológico, cada vestígio da normalidade, suspeitando de toda deficiência e afirmando que “algo está errado, que há alguma coisa equivocada no sujeito, que possuir uma deficiência é um problema etc.”. Este tipo de olhar não é útil para a educação especial nem para a educação em geral: anormalizam tudo e a todos.

Esses processos normativos, a necessidade de classificar e avaliar, mesmo que dentro de uma lógica de inclusão, visto que a terminalidade específica é considerada um “direito” pela resolução, também podem exprimir de alguma forma a característica normalizante da educação e da Educação Especial no contexto social contemporâneo.

Prosseguindo com a documentação, o artigo 4º estipula a idade mínima de 15 anos para obtenção da certificação e o tempo mínimo de três anos frequentando a escola regular (Município, 2015).

Em seguida, do seu artigo 5º ao 10, a resolução dispõe as responsabilidades dos profissionais envolvidos neste processo, desde a gestão educacional, a gestão escolar, o

professor especializado do AEE até o professor de sala regular. Esses artigos envolvem a criatividade dos agentes produtores da política, uma vez que a legislação nacional se isenta de normatizar as formas pelas quais a certificação será realizada.

Frisamos a importância de apresentar as atribuições dadas em cada artigo para diferentes profissionais que, conjuntamente, são responsáveis por garantir o trâmite da certificação. Compreendemos que, neste momento, além da orientação da unidade escolar, a resolução, assim como um *script*, detalha as atribuições e funções a serem executadas por cada profissional para efetuação da certificação de terminalidade escolar específica.

Portanto, os artigos mencionados prescrevem ações que devem ser empenhadas por esses atores. A utilização do termo “ator” se dá como a representação de “uma peça teatral” (Mainardes; Marcondes, 2009), na qual quem põe em prática a política, precisa transformar o texto escrito em ação.

Assim, o artigo 5º estabelece que os professores do AEE colaborem na elaboração do relatório individual com dados do aluno e que participem do conselho responsável por analisar esse relatório e parecer conclusivo:

Art. 5º - Caberá ao professor especializado do Atendimento Educacional Especializado, sem prejuízo das respectivas funções docentes e, apoiado nos documentos fornecidos pela equipe escolar:  
 I - colaborar na elaboração do relatório individual com dados do aluno e de acordo com o inciso I do artigo 3º da presente resolução;  
 II - participar do Conselho Didático Pedagógico e do Conselho Escolar para análise do relatório, acompanhado de parecer conclusivo, e fornecer informações detalhadas, se necessário, sobre o processo de ensino e aprendizagem do referido aluno (Município, 2015).

Já ao professor da sala regular compete realizar uma avaliação pedagógica descritiva das habilidades e competências desenvolvidas pelo aluno, emitindo parecer específico, com base nas fichas avaliativas de acordo com o regimento escolar e o projeto político-pedagógico (Município, 2015).

Na sequência, o artigo 7º determina as atribuições do ator que ocupa o cargo da gestão escolar da unidade em que o estudante certificado está matriculado, de modo que o diretor escolar garanta a atenção e o suporte para a educação e transição para a vida pós-escolar desse estudante.

Art. 7º - Caberá ao diretor da unidade escolar:  
 I - designar comissão composta por três educadores da equipe escolar, dentre os quais, o/a professor/a do Atendimento Educacional Especial – AEE, para analisar e emitir parecer sobre o relatório final, que expresse o processo de

aprendizagem desenvolvido pelo aluno indicado para Terminalidade Escolar Específica.

II- emitir histórico escolar, de acordo com a legislação vigente, conforme o inciso III do artigo 3º desta resolução, bem como o Certificado de Terminalidade Escolar Específica;

III - cuidar que a documentação referente à concessão da Terminalidade Escolar Específica permaneça à disposição da família do aluno e para os encaminhamentos que se fizerem necessários;

IV - articular-se com órgãos oficiais ou com instituições da sociedade, a fim de fornecer orientação às famílias para encaminhamento do aluno a programas especiais, voltados para o trabalho e sua efetiva inserção na sociedade local (Município, 2015).

Assim, averiguamos que as atividades atribuídas ao diretor escolar são: a designação de comissão para que se realize a análise do relatório final do processo de aprendizagem do estudante, a emissão do relatório final e do histórico escolar, o cuidado com a documentação disposta à família do estudante e a articulação com instituições para a garantia de outras propostas que permitam a “inclusão social e produtiva”.

Em seu artigo 8º, é explicitada a responsabilidade dos supervisores técnicos da gestão educacional, os quais ocupam cargos dentro da equipe da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, devendo “orientar a escola quanto ao processo de avaliação do aluno, para expedição do Certificado de Terminalidade Escolar Específica” (Município, 2015).

Em seguida, o artigo 9º estabelece que a unidade escolar faça a análise de “toda a documentação referente à vida escolar do aluno, para concessão do Certificado de Terminalidade Escolar Específica” (Município, 2015).

Finalmente, o artigo 10 é a última determinação da resolução para cada agente presente no processo de certificação, direcionada para o Núcleo de Educação Especial. Esse artigo dispõe que a equipe deverá “emitir parecer sobre os documentos que serão anexados ao Certificado de Terminalidade Escolar Específica” (Município, 2015).

Ainda, a resolução, em seu artigo 11, prevê que, em casos com lacunas que não estão explanadas no documento, estes deverão ser analisados “por um grupo de trabalho constituído por Comissão representantes das escolas, do Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação” (Município, 2015).

Isto posto, notamos uma diversidade de indivíduos com diferentes funções, responsáveis por observar, documentar e acompanhar todo o processo de terminalidade escolar específica até o trâmite final com a respectiva certificação, avaliação pedagógica, emissão de histórico escolar e devido encaminhamento para demais atividades “pós-escolares”.

Outro ponto importante são os anexos da resolução, que, como relatado nas entrevistas com os elaboradores, foram criados em conjunto com a supervisão técnica do Núcleo. Esses anexos correspondem aos documentos necessários a serem emitidos para a conclusão do processo de certificação de terminalidade escolar específica. Nesse sentido, a resolução conta com três anexos, sendo eles: o Anexo I – “Roteiro para Elaboração do Relatório Individual de Alunos Indicados à Terminalidade Específica”; Anexo II – “Habilidades e Competências Adquiridas pelo Aluno em Todas as Áreas do Currículo”; e Anexo III – “Certificado de Terminalidade Específica Histórico Escolar”.

Destacamos que os anexos da resolução exprimem a série de documentação exigida pelo Parecer nº 17/2001, analisado nos capítulos anteriores. Retomando o documento, a terminalidade específica é “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, 2001a). Desse modo, os anexos são modelos para documentos a serem preenchidos durante o processo de certificação.

O primeiro documento que compõe o conjunto de registros para a certificação é um relatório individual do aluno, correspondendo à citada “avaliação pedagógica”, como se vê:

**ANEXO I – ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO INDIVIDUAL DE ALUNOS INDICADOS À TERMINALIDADE ESPECÍFICA.**

Escola/ Nome do Aluno/ Data de Nascimento.

- 1 - Dificuldades apresentadas pelo aluno.
- 2 - Objetivos priorizados e conteúdos selecionados.
- 3 - Proposta pedagógica oferecida para o aluno, considerando:
  - a) as adaptações significativas no currículo;
  - b) as adaptações de acesso em relação às necessidades educacionais especiais;
  - c) os objetivos e conteúdos curriculares de caráter funcional e prático (consciência de si, posicionamento diante do outro, cuidados pessoais e de vida diária);
  - d) relacionamento interpessoal;
  - e) as habilidades artísticas, práticas esportivas, manuais;
  - f) exercício da autonomia;
  - g) conhecimento do meio social;
  - h) critérios de avaliação adotados durante o processo de ensino aprendizagem.
- 4 - Proposta pedagógica desenvolvida para o aluno nos serviços de apoio pedagógico.
- 5 - Elementos de apoio oferecidos pela família, profissionais clínicos e outros.
- 6 - Encaminhamentos compatíveis com as competências e habilidades desenvolvidas pelo aluno.
- 7 - Assinaturas (Professores Regentes, Professor/a do Atendimento Educacional Especializado, Coordenador Responsável e Direção Escolar):

Obs. 1: Esse documento deverá ser um compilado da Ficha de Avaliação sobre o Aluno com Deficiência Intelectual/Mental e/ou Deficiência Múltipla e das Fichas de Observação Periódica e Contínua das Áreas de Conhecimento, realizadas ao longo do processo educacional do aluno (Município, 2015).

É possível observar que o anexo elenca itens a serem preenchidos pela unidade escolar contemplando informações sobre: as dificuldades apresentadas, os objetivos priorizados, os conteúdos selecionados, as propostas pedagógicas oferecidas ao aluno no decorrer da vida escolar e o encaminhamento pedagógico a ser proposto após a certificação.

A seguir, o segundo documento que integra os anexos presentes na resolução determina a descrição sucinta de habilidades e competências do estudante, conforme estipulado pelo Parecer nº 17/2001.

**ANEXO II – HABILIDADES E COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS PELO ALUNO EM TODAS AS ÁREAS DO CURRÍCULO**

(Obs.: Essa descrição deverá ser sucinta, considerando o descrito nas Fichas de Avaliação Periódica e Contínua das Áreas de Conhecimento) (Município, 2015).

Por último, a resolução apresenta o modelo da própria certificação de terminalidade específica, com histórico escolar acompanhado da avaliação pedagógica descritiva do aluno, como se vê:

**ANEXO III - CERTIFICADO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA HISTÓRICO ESCOLAR.**

Este Histórico só tem validade acompanhado da avaliação pedagógica descritiva do aluno. (Informação a ser inserida no campo Observação do Histórico Escolar) (Município, 2015).

Esses são os anexos que integram o rol de documentos a serem apresentados para a certificação, desde uma detalhada avaliação pedagógica do histórico escolar do estudante, com descrição sucinta das competências e habilidades, até finalmente a certificação produzida. Portanto, para o trâmite e preenchimento de todos os documentos que compõem a certificação da terminalidade da escolaridade desse estudante que não pôde “atingir o nível exigido”, é necessária uma série de ações a serem executadas por diferentes profissionais da educação, como consta na resolução.

Ante o exposto, a análise textual empreendida evidencia que a resolução desempenha um papel crucial ao fornecer orientações às unidades escolares, permitindo que elas conduzam o processo de certificação de acordo com os parâmetros definidos. Isso inclui a concepção de terminalidade do município, o estabelecimento de uma idade-limite, o delineamento dos possíveis encaminhamentos futuros e toda a documentação exigida para a validade do processo.

Na próxima seção, passaremos a analisar e problematizar as percepções acerca da terminalidade específica por parte dos atores que desempenham funções na gestão educacional

do município, a fim de enunciar suas concepções dentro do cenário em que exercem suas atividades e destacar as possíveis (re)interpretações em relação à terminalidade específica, tendo como fundamentação o contexto da prática da ACP.

### **4.3 Interpretações sobre a terminalidade escolar específica: leituras-atuações em um microcontexto municipal**

A presente seção tem por objetivo problematizar as interpretações sobre a terminalidade escolar específica de profissionais atuantes da gestão no contexto de um sistema municipal de ensino sul-mato-grossense. Para tanto, foi desenvolvido roteiro de entrevista semiestruturada para levantar informações da atuação desses profissionais acerca da terminalidade escolar específica.

Assim, foram entrevistados sete participantes que trabalham na gestão educacional do município e possuem funções, conforme a resolução municipal, no processo de certificação de terminalidade escolar específica. Compreendemos que esses profissionais também (re)interpretam o documento e podem ocupar o lugar de leitores-atores, leitores que ativamente dão outras interpretações, ou não, ao documento.

Destarte, verificamos que os três participantes mencionados na seção anterior (C1, S1 e S2) exerceram funções no Núcleo de Educação Especial durante o ano de produção da resolução e retornaram recentemente aos seus cargos; os demais participantes (ST1, ST2, P1 e S3) adentraram na gestão educacional após a produção do documento, o que acarretou que respondessem apenas ao segundo bloco das entrevistas. Outro aspecto importante é o fato de terem sido realizadas duas entrevistas com os atores que atuam nesta política: uma primeira, coletiva e presencial, com C1, S1, S2, S3, ST1 e P1; e, posteriormente, outra, individual e de forma remota, com ST2.

Logo, discorreremos que, apesar dos participantes atuarem na gestão educacional, também podem (re)interpretar a resolução de terminalidade específica devido às funções atribuídas pelo documento municipal supracitado. Por conseguinte, buscamos enfatizar a análise dos dados produzidos nas entrevistas, com a utilização do contexto da prática da ACP, em conjunto com o ato de problematização, como ferramenta metodológica usada para operar os discursos proferidos pelos participantes.

Assim sendo, no que diz respeito ao contexto da prática na ACP, lembramos que, neste contexto da abordagem, há um enfoque para a característica de recontextualização de um texto, uma vez que, conforme explicado por Ball em uma de suas entrevistas, “a pessoa que põe

em prática as políticas têm que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

Isto posto, o contexto da prática é potente para compreender a diferença do texto escrito e do texto atuado, sendo que este último conta com as interpretações dos sujeitos leitores/atores da política e de demais influências. Neste processo, esses sujeitos são responsáveis por dar concreticidade à política, transformando-a em materiais pedagógicos, cartazes, conceitos, orientações, procedimentos, entre outros (Pavezi, 2018).

Para Bowe, Ball e Gold (1992), a política no contexto da prática não é simplesmente recebida e implementada. Ao contrário, ela está sujeita a interpretações e recriações. Nesse prisma, Ball diferencia o texto escrito do texto atuado. Essa distinção pode provocar uma análise mais contextual das possibilidades de uma política, considerando as influências que operam em suas diferentes interpretações, como explicado pelo autor ao deslindar sobre a política como texto e como discurso.

Tudo isso envolve ação social criativa, não reatividade robótica. Assim, a atuação de textos depende de coisas como comprometimento, compreensão, capacidade, recursos, limitações práticas, cooperação e (importante) compatibilidade intertextual. Além disso, às vezes, quando nos concentramos analiticamente em uma política ou um texto, esquecemos que outras políticas e textos estão em circulação, e a atuação de um pode inibir, contradizer ou influenciar a possibilidade da atuação de outros (Ball, 1993, p. 12, tradução nossa).

Semelhantemente, em uma entrevista, Ball, ao explicar sobre o conceito de atuação e as modalidades textual e discursiva de uma política, relata que o documento, quando é (re)interpretado, é similar a uma peça teatral, no sentido de que o ator, ao ler o documento, irá atuar sobre ele a partir de seu próprio contexto. Nas palavras de Ball:

E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios — acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

Considerando que a política municipal sob análise prevê ações para diferentes atores, e que estes, em um eventual processo de terminalidade específica, atuariam e poderiam

(re)interpretar essa resolução dentro de seus variados contextos, utilizaremos o contexto da prática para compreender as interpretações desses atores sobre a terminalidade específica em seus contextos como servidores de uma Secretaria Municipal de Educação.

Esse movimento de conhecer as interpretações e a recontextualização da resolução municipal nos possibilitará aprofundar as noções sobre a terminalidade específica atuadas pelos profissionais da gestão educacional e do Núcleo de Educação Especial e perscrutar alguns aspectos dessas noções que também comunicam com ideias hegemônicas da Educação Especial.

Como destacado por Ball (1998), é importante que tanto em relação aos padrões de convergência na política educacional quanto à recontextualização da política, façamos a pergunta: os interesses de quem são atendidos? Neste caso, os interesses de quem são atendidos na terminalidade específica? Adiantamos que não buscamos responder a essa pergunta, mas problematizá-la a partir das interpretações desses atores.

Por derradeiro, pretendemos nas próximas seções, utilizando o contexto da prática da ACP e a problematização, aprofundarmo-nos a respeito de interpretações sobre a terminalidade específica de atores que atuam e (re)interpretam a questão da terminalidade específica em um microcontexto. Para tanto, as subseções estão divididas conforme os eixos de análise estabelecidos *a posteriori* e que foram nomeados com trechos das entrevistas produzidas. São eles: “É um processo coletivo” — contextualizando o palco das encenações; “Achei que estava terminando tudo” — interpretações de terminalidade específica; e “Futuramente nós vamos precisar implementar mais” — problematizações sobre a terminalidade específica e a instituição escolar.

#### ***4.3.1 “É um processo coletivo” — contextualizando o palco das encenações***

Na presente seção, no intuito de conhecer de onde falam os participantes, elaboramos uma contextualização do cenário em que atuam, com base nas informações produzidas com a entrevista semiestruturada, na qual, em seu roteiro, contava com perguntas sobre sua experiência na gestão educacional, o cargo e o setor em que trabalham e suas atribuições, bem como as atuações referentes ao seu papel no processo de certificação de terminalidade específica.

Nesse sentido, sobre o contexto geral do Núcleo de Educação Especial e da Secretaria de Educação do município sul-mato-grossense, de acordo com o relato do coordenador do

Núcleo de Educação Especial, atualmente são atendidos aproximadamente mais de 1000 alunos, e a equipe que do Núcleo é composta de sete profissionais.

C1: Hoje sou o responsável, não diria o coordenador, mas sou o responsável pela Educação Especial da rede municipal. A equipe é bem pequena. [...] Hoje nós temos dois psicólogos [...]. S6, que é assistente social e colaborador também com as questões administrativas; e S2, que colabora com a gente, com a Educação Infantil e as avaliações também com os maiores, pois a gente irá falar as formações. Aí nós temos o SAOP, que é um Serviço de Atendimento e Orientação Pedagógica ao aluno com surdez, ao aluno com deficiência visual. E lá nós temos a professora X<sup>7</sup>, temos a professora Y e a professora Z. Então, essa é a equipe que dá conta dessa demanda da rede municipal. Hoje a gente tem mais de 1100 alunos: 1080, que são público-alvo da Educação Especial na rede.

Conforme o trecho destacado acima, percebemos que a equipe que compõe o setor responsável pela Educação Especial no município analisado é constituída de profissionais com diferentes formações, como Pedagogia, Serviço Social e Psicologia. Insta salientar que esses profissionais geralmente atuam em condições desfavoráveis em relação à demanda exigida, sendo esta numericamente expressiva e desafiadora quanto aos cenários de atuação, no que concerne aos poucos recursos humanos e/ou econômicos.

Ainda sobre o contexto geral do Núcleo, o coordenador relatou como ocorre a comunicação entre a gestão educacional e a escola, frisando que as informações são transmitidas pelo professor da sala de recursos multifuncionais, que observa e comunica à direção da escola sobre eventuais necessidades de atuação do Núcleo.

C1: Todas as informações do nosso público chegam à direção pelos professores do AEE, que são os professores das salas de recursos. Eles são os nossos professores. Eles que estão de olho em tudo, veem tudo, percebem tudo, indicam, solicitam. Chega [a demanda] à coordenação da turma, ao gestor, e ele nos comunica. É aí que a gente vai tomar as providências. Eu estou te falando do modo geral.

Destarte, compreendemos a proximidade da gestão educacional com a escola, em especial com o professor da sala de recursos multifuncionais, que, consoante explicitado, tem um papel central na comunicação com o Núcleo, de modo que esse professor está de “olho em tudo e percebe tudo”, à guisa de uma vigilância panóptica.

Essa relação é importante para refletirmos sobre a fragmentação da Educação com a Educação Especial, na qual a forma de atuação do Núcleo com a instituição escolar indica que

---

<sup>7</sup> Serão utilizadas letras do alfabeto, tais quais X, Y e Z, para se referir às pessoas que não participaram das entrevistas, a fim de garantir o anonimato do lócus da pesquisa e de seus envolvidos.

as demandas, em geral, são anunciadas e percebidas pelo professor da sala de recursos multifuncionais. Assim, questionamos: por qual razão o principal contato com o Núcleo é o professor da sala de recursos, e não o professor da sala regular? Podemos encontrar pistas para responde a essa pergunta com base em Pletsch (2020, p. 66), que afirma que a Educação Especial é comumente “entendida apenas como sinônimo de escola ou classe especial”, como já mencionado na Introdução desta pesquisa.

Passaremos agora a contextualizar alguns aspectos específicos sobre a atuação do Núcleo de Educação Especial do município sul-mato-grossense. Para tanto, apresentaremos informações sobre: como são/seriam realizados eventuais procedimentos de certificação de terminalidade específica pelos atores da gestão educacional do município; o papel exercido por esses atores durante o processo; a quantidade de certificações que já foram expedidas; e como é realizada a matrícula de estudantes que apresentam distorção idade-série.

Nesse íterim, a respeito do trâmite de uma eventual certificação de terminalidade específica, S1 afirmou que os profissionais presentes na certificação de um estudante no município “são os profissionais envolvidos da educação, AEE, professor de AEE, professor de apoio, professores regentes, coordenação”.

Nessa perspectiva, similarmente como qualquer outra demanda do Núcleo, o processo abrange multiprofissionais, como mencionado por ST1 (grifo nosso): “**É um processo coletivo**, um documento coletivo. Um processo construído coletivamente”. Além disso, trata-se de um processo específico, em que cabe ao Núcleo de Educação Especial analisar os protocolos (Roteiro para Elaboração do Relatório Individual de Alunos Indicados à Terminalidade Específica – Anexo 1; Avaliação Pedagógica Descritiva – Anexo 2 e Certificação de Terminalidade Específica – Anexo 3), como explicado por S1 e C1:

C1: Eu acho que é essa avaliação pedagógica que a gente vai fazer parte, ajudar a construir e ser responsável. [...] Então, o que cabe a nós, mesmo, é um parecer final.

S1: É como se estivesse avaliando o que está completo, todos os protocolos, tudo.

C1: Avaliando o todo.

S1: Chegam aqui todos os protocolos.

*Entrevistador: Aquele já assinado pelo diretor?*

C1: Isso, professores da sala de recursos que atendem ao aluno em questão, se é área, se é R1, R2, os menores. A inspeção técnica que tem sempre o profissional responsável por aquela unidade escolar.

*Entrevistador: Então, dentro da equipe técnica, o encaminhamento é esse: avaliar esse parecer em último caso, apreciar?*

[Respostas afirmativas dos participantes].

Desta feita, a atuação do Núcleo de Educação Especial compreende a análise dos documentos e a apreciação final para certificação de terminalidade específica. Além dessa avaliação “final”, o Núcleo acompanha o processo de certificação dando suporte para a escola e os profissionais envolvidos. Essa característica foi mencionada pelo psicólogo do Núcleo, declarando que os profissionais são escutados e acompanhados.

P1: Estou na equipe como psicólogo e, como eu disse no início, estou aqui mais para ouvir e também por conta de ser novo na equipe. Então a gente está aprendendo também com relação à terminalidade e todo esse processo, mas tenho pouco a contribuir no processo de implementação. Agora, que tem um caso específico, a gente está acompanhando para ver como de fato isso acontece na prática. Estou vivenciando a primeira vez esse processo. E foi bem isso mesmo. A gente ouviu a escola, outros profissionais com relação à X, como está o desenvolvimento. E aí, diante desse parecer, agora está nesse processo de construção, de toda essa documentação que é necessária para o processo.

Paralelamente à atuação do Núcleo de Educação Especial, a supervisão técnica também exerce uma função similar, mas compõe cargo separado do Núcleo de Educação Especial, de modo que a supervisão é vinculada à Secretaria de Educação Municipal, e não ao Núcleo. Destarte, no município investigado, cada supervisor técnico atende “em torno de 25 a 30 unidades [instituições de ensino]” (ST1). Além disso, são responsáveis pela análise documental da terminalidade específica, auxiliando a escola e orientando sobre o devido preenchimento dessa documentação, como relatado por ST1:

ST1: A supervisão analisa a parte documental e escrituração. Então, a gente, além de orientar a escola dentro do que está escrito na resolução, para não fugir do que está aqui, porque a gente trabalha dentro da legislação, nós orientamos a questão de preenchimento dos anexos da forma correta [...]. Então, o nosso trabalho é bem em conjunto com o setor da Educação Especial.

De forma similar, ST2 comentou sobre sua atuação em uma ocasião de certificação de terminalidade específica, discorrendo sobre sua participação nesse processo, que consiste na escrituração do aluno e na garantia dos trâmites conforme a legislação para “arquivamento da vida escolar” desse aluno.

ST2: Como estou aqui há três anos, ainda não peguei um caso [concluído]. Tem um caso que está em processo na escola municipal que eu acompanho. A minha participação nesse processo da terminalidade é proporcionar para a secretária escolar, a secretária da unidade escolar, a Escrituração Escolar, que

é o modelo do relatório, modelo do certificado; são os documentos de escrituração que vão ser arquivados. Porque na terminalidade, quando se consegue, a gente faz o arquivamento. Aí eu oriento a secretária, faço uma visita na escola, levo a legislação, a cópia dos documentos e oriento a secretária, de como ela tem que proceder nessa terminalidade, assim que é conseguida. Aí a secretária faz todos os trâmites dos processos de documentos da vida escolar, elabora o certificado e arquiva na pasta do aluno ou da aluna. [...] A minha parte é exclusivamente de escrituração escolar, e os documentos, no caso, eu disponibilizo para o secretário fazer o arquivamento da pasta do aluno, dos documentos da vida escolar, o arquivamento da vida escolar.

Ante o exposto, observamos que esses atores participam ativamente do processo de certificação avaliando e acompanhando o contato com a escola, sendo uma prática de fato coletiva, envolvendo esses diferentes atores tanto dentro da escola quanto no âmbito da gestão educacional. Aqui, ainda que a teoria da atuação de Ball e colaboradores referencie o professor como um intérprete/tradutor da política, esses atores (servidores do Núcleo e supervisores técnicos da Secretaria Municipal), ao avaliar e acompanhar esse processo, podem também utilizar “recursos produzindo suas leituras e interpretações, com base em suas experiências, ceticismos e críticas” (Lopes, 2016, p. 6), para atuarem no acompanhamento das demandas da escola.

Depois de compreender o papel dos atores da gestão educacional no processo de certificação de terminalidade específica, buscamos agora apresentar os dados produzidos sobre a quantidade de casos em que foram expedidas certificações de terminalidade específica. Mas, como já mencionado em alguns excertos, nenhum aluno recebeu esse tipo de certificação no município, e existe apenas uma situação em acompanhamento e avaliação.

Nesse ínterim, ao questionarmos o coordenador (C1) sobre o contato com a discussão da terminalidade específica atualmente, disse que “hoje só tem um caso”. Já S1, ao responder sobre a época da elaboração da resolução que dispõe sobre a terminalidade específica no município, afirmou que “nós tínhamos alunos de 32 anos no terceiro ano do Fundamental”. Ademais, C1, S1 e S2 destacaram as possíveis razões que poderiam influenciar a existência de apenas um caso em andamento de certificação, explicando que o município adota uma prática para os estudantes que apresentam uma distorção idade-série de dois anos e possuem mais de 15 anos, os quais são automaticamente encaminhados para a EJA durante a efetivação da matrícula.

S2: Por que de repente a gente só está com um caso? Porque hoje, quando você vai organizar a matrícula dos alunos, já existe um encaminhamento de que se ele está com distorção idade-série, seja matriculado na EJA, nas escolas da EJA.

*Entrevistador: Isso na matrícula, no sistema de matrícula? Qual idade é mais ou menos o tempo de distorção idade-série que é considerado?*

S2: Dois anos.

S1: Mas tem que ter no mínimo 15 anos.

S2: Então, hoje, o município organiza que pessoas com distorção de idade não sejam matriculadas com as crianças. Então por isso, de repente, a gente não tem essa demanda de quem está com distorção idade-série matriculado junto, os grandes dos pequenos.

C1: Tem o mínimo de idade, 15 anos para os anos iniciais da EJA, para as fases iniciais, e 18 anos para as fases finais.

*Entrevistador: Então, hoje, o que de certa forma ameniza essa demanda é o sistema de matrícula, que, quando já há uma distorção de idade-série de dois anos, orienta que acima de 15 anos, e depois 18, vá para a EJA?*

[Respostas afirmativas dos participantes].

Assim, o encaminhamento desses alunos durante o processo de matrícula tem sido apontado como um provável motivo para a ausência de qualquer processo de certificação. Além disso, em relação às demandas existentes na época da produção da resolução de terminalidade específica, conforme mencionado nas entrevistas com os elaboradores, observou-se que, com a evasão dos estudantes, ninguém foi certificado.

Para ilustrar essa justificativa, foi relatado um caso em que houve a matrícula de estudante com distorção idade-série, e que logo foi considerada a terminalidade específica. No entanto, a possibilidade de certificação foi descartada devido à evasão do estudante, como comentado por S1:

S1: Nós tivemos um caso em que a escola — porque a escola aceitou a matrícula, e a partir do momento que ela aceitou a matrícula, não tem mais o que você organizar — matriculou uma pessoa de 32 anos no sexto ano, com deficiência múltipla severa, e para ele, naquele momento, já foi pensada a terminalidade. Mas aí nós entramos na pandemia, foi todo aquele ciclo, e essa pessoa não voltou mais para a escola. Mas era um caso que ia se pensar, porque no ato da matrícula a escola aceitou, sem considerar que, pela idade, deveria ser matriculada na EJA.

Isto posto, findamos a caracterização dos cenários em que esses atores atuam. Nesse sentido, foi possível perceber quem são esses profissionais, como se organizam dentro da Secretaria, a quantidade de estudantes atendidos pelo Núcleo e os aspectos relacionados à atuação sobre a terminalidade específica — como ela ocorreria, se já ocorreu e como o Núcleo teve que atuar em algumas demandas que geraram dúvidas e reflexões sobre a terminalidade específica.

Essa caracterização pode nos ajudar em algumas interpretações: o que esses profissionais que participam dos procedimentos descritos anteriormente compreendem da certificação de terminalidade específica e qual a perspectiva deles sobre isso — foco da próxima subseção.

#### 4.3.2 “Achei que estava terminando tudo” — interpretações de terminalidade específica

Nesta subseção, pretendemos abordar as formas pelas quais os atores da política de terminalidade específica interpretam a temática, o que entendem por terminalidade específica e se existem resistências ou convergências sobre essas interpretações.

Para iniciarmos, destacamos as compreensões sobre a terminalidade específica de alguns atores da gestão educacional. O psicólogo que atua no Núcleo de Educação Especial (P1), disse, quando questionarmos sobre sua experiência e qual a sua visão sobre a terminalidade específica, que sua concepção mudou desde a primeira vez em que se recorda de ter ouvido falar sobre essa questão e que para ele é algo ainda bem complexo.

P1: Bem complexa. Inclusive, eu estou aqui anotando [...]. São questões que quando a gente está de fora e ouve o termo a primeira vez, quando eu conheci o termo, a minha impressão é de que a terminalidade era um processo final do aluno no processo educacional. Você vê que no contexto no qual eu entendi a palavra é diferente do contexto no qual ela de fato é implementada na legislação. Por isso é importante estar durante o processo, para a gente entender como isso se dá na prática. Essa compreensão foi depois de estar aqui ouvindo os colegas, mas na minha concepção anterior de escola de base, e quando eu estava, quando eu ouvia o termo da terminalidade pela primeira vez, era essa a impressão que eu tinha. Então o aluno encerrou aqui no contexto educacional e ele não é mais atendido.

Percebemos que P1, dentro do contexto escolar, compreendia a terminalidade específica como um encerramento do contexto educacional, mas quando escutou os colegas do setor, sua visão mudou, passando a compreender que, na prática, não é um fim, apenas uma transição. Semelhantemente, o participante ST1 tinha uma compreensão e depois passou a ter outra, como se vê:

ST1: É a mesma coisa do que P1. Quando eu vi a primeira vez na legislação “terminalidade”, **achei que estava terminando tudo**. Mas quando você vai ler, você entende que está terminando o ciclo, e ele [o aluno] precisa ir para outro ciclo [...]. Eu sinto que ainda fica a questão “quando que se encerra?” A gente sabe que, às vezes, a família não quer que encerre. Então fica a cargo de quem encerrar esse ciclo? Fica a responsabilidade de quem encerrar esse

ciclo? A gente sente essa angústia. É muito complexo o que tem depois (grifo nosso).

Portanto, ambos os atores (P1 e ST1) afirmaram que, quando atuavam no cotidiano da escola, a compreensão que tinham sobre a terminalidade específica se relacionava à ideia de finalização do contexto educacional, de que o aluno “estava terminando tudo”. Além disso, descreveram a complexidade da temática, em que ST1 também mencionou que existe uma dúvida sobre a determinação de quando o “ciclo” se encerraria e de quem deveria determinar esse encerramento, o que mais adiante trataremos mais a fundo.

Em contrapartida, vemos que ST2 possui uma percepção sobre a terminalidade específica estritamente ligada ao seu exercício no processo de certificação, pois, como supervisor, faz o arquivamento da documentação escolar do aluno, e sua concepção está ligada ao término do processo de ensino-aprendizagem do aluno na escola.

ST2: Eu entendo que a terminalidade específica é para mim nada mais que uma finalização de documentos. Porque está ali documentado, tem o certificado, está na pastinha e arquivado. Eu entendo que terminalidade é isso: terminou todo o processo de ensino-aprendizagem que o aluno estava inserido. Para mim, entendo que é um documento mesmo da vida escolar daquele aluno, no sentido das minhas atribuições. A parte pedagógica é outro setor.

Insta salientar que a entrevista com ST2 foi realizada em outro momento, de modo que a opinião não gerou debates por ter sido exposta em períodos diferentes. Contudo, é nítida a divergência entre as concepções de P1 e ST1 e a de ST2, que entende de fato como um término do processo de escolarização, e não como o fim de um ciclo apenas.

Outrossim, os atores expressaram que a terminalidade específica se trata de um tema complexo, como S1, que, em momentos da entrevista, comentou: “tem uma demanda muito complexa” e “a terminalidade são para casos bem específicos e bem complexos”. Já o supervisor técnico ST2 afirmou que “ainda tem muitas dificuldades” e que depende da escola e do setor trabalharem em conjunto para concluir o que é melhor para o aluno:

ST2: Se existe esse documento, é por considerar que pode. Pode chegar algum momento que a gente vai precisar de como proceder nessa parte de terminalidade específica. Eu tenho ainda muitas dificuldades, como no entendimento que não sou só eu, não depende só de mim. Eu preciso da Educação Especial, do setor de ensino para poder trabalhar em conjunto, para poder ver o que é melhor para esse estudante.

Essa complexidade, retratada por vezes na entrevista, ficou evidente por meio de dúvidas sobre a documentação e de algumas questões que permeiam a certificação de

terminalidade específica, como quais outros serviços seriam possíveis para o estudante após a certificação, como levantado por S3:

S3: Então, é igual ao que C1 falou, o que se oferece depois. Ah, vamos oferecer oficinas, e o mercado de trabalho? Mas como que está isso? As famílias ficam nessa angústia. Mas como está? Eu vou tirar meu filho da escola? Terminou. Mas e daí? O que vem depois? Vamos terminar aqui o educacional, mas o município vai oferecer oficinas. Quais? Qual outro serviço receberá? Como é que essa família vai procurar? E onde tem tudo isso? É uma angústia para as famílias, é uma angústia. Aqui se constrói. Vamos terminar. Acabou? Vamos passar.

Logo, podemos pensar que a terminalidade específica carrega consigo uma contradição: se, por um lado, é utilizada a certificação do estudante para uma suposta inclusão “social e produtiva”, por meio de oficinas, EJA, cursos técnicos e profissionalizantes; por outro, diante da realidade contextual, o que ocorre é uma mera transferência de responsabilidades e de problemas não resolvidos, como já citado na literatura sobre a temática por Lima (2009, p. 154):

Precisamos ter claro que, mesmo se o aluno certificado for para outra modalidade educacional (Educação de Jovens e Adultos ou Educação Profissional), como aponta a proposta da “terminalidade específica”, isso não significa nenhuma garantia de sucesso em sua escolarização. Haverá, sim, a transferência das lacunas e problemas não superados no nível de ensino de onde foi egresso.

Ainda sobre essa contradição, Lima (2009, p. 154) destaca que, após a certificação, muito provavelmente esses ex-alunos “não terão para onde prosseguir em termos de modalidade educacional, restando-lhes a opção de permanecer em casa, sem nenhum acesso a qualquer tipo de escolarização, portanto, privados de qualquer contato com os outros alunos, num ambiente escolar”.

Ao nos aproximarmos das concepções de terminalidade específica dos atores, evidencia-se que as incertezas que cercam a complexidade da certificação de terminalidade escolar específica se concentram no destino desses alunos, como aparece nas afirmações: “fica a cargo de quem encerrar?”, “a gente sabe que a família não quer que encerre”, “vamos terminar aqui o educacional” e “o que vem depois?”

Essas dúvidas sobre o destino desses sujeitos podem estar relacionadas à necessidade de uma “inclusão produtiva” promovida “através do desenvolvimento de habilidades e competências importantes para inserir os sujeitos no jogo da concorrência instituído pelo neoliberalismo” (Lockmann, 2013, p. 36), na prática de investimentos em capital humano.

Isso ressalta que deve haver uma continuidade, como apresentado na noção de inclusão por circulação e a ideia de que a inclusão seguirá uma lógica de “fluxo-habilidade” (Rech, 2015), ou seja, é preciso encontrar alternativas para que os alunos ingressem no mercado de trabalho ou em outras possibilidades:

O intuito está em causar um movimento para fazer sair, para fazer com que o aluno chamado de aluno incluído permaneça o menor tempo possível no espaço escolar. Esse permanecer o menor tempo possível explica-se quando pensamos que a lógica inicial da proposta de inclusão se inverte, fazendo-se o seguinte movimento: os alunos com deficiência ingressam na escola regular e, posteriormente, têm a chance de ingressar no mercado de trabalho (Rech, 2015, p. 155).

Nesse sentido, nos trechos que serão expostos a seguir, deparamo-nos com alguns apontamentos que estão ligados à ideia de que a terminalidade não seria um fim, de que é preciso disparar outros serviços, como relatado por ST1, que destaca o fato de a terminalidade escolar específica se tratar de uma medida facultativa, mas que, a partir do momento em que se decide normatizá-la, devem ser proporcionadas condições para o pós-terminalidade.

ST1: Como a terminalidade específica é facultativa, não é obrigatório os municípios fazerem na legislação. Ela é facultativa a partir do momento que eu, enquanto município, quero fazer. Eu preciso dar condições a essas famílias do pós, então ele não vai mais ser atendido na educação e precisa ser atendido.

Similarmente, após a fala de ST1, S2 complementou que é “preciso disparar outro serviço”. Da mesma forma, S1, ao continuar a discussão, rememorou que tentaram realizar parcerias para oferta de profissionalização no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o qual, para Rech (2015), é uma organização que se especializou em formação de capital humano. Além disso, S1 enfatizou que esse sujeito não é de responsabilidade só da Educação, que a Assistência Social, por exemplo, também pode exercer e ofertar a profissionalização dessa pessoa ou que ela poderia ser encaminhada para a EJA:

S1: Então nós conversamos até, inclusive na época da elaboração. Voltando um pouco, nós conversamos bastante sobre isso também, dessa rede de apoio, por exemplo, que esse sujeito não é de responsabilidade só da Educação. Hoje nós temos que pensar nessa rede de assistência social, que a Assistência Social, hoje, ela pode ofertar profissionalização, por exemplo, dessa pessoa. Nós temos os outros, o SENAI ou sei lá, outros que a gente pode buscar também. C1 e nós até fizemos uma relação. Eu lembro disso, nós fizemos uma relação dessa rede de apoio e parceiros que pudessem contribuir nesse processo de encaminhamento mesmo. Porque aqui [resolução] não fala que vai deixar [de ser atendido] pelo município. Por exemplo, aquele sujeito que está ali e ele já passou por uma certa escolarização, só que ele não conseguiu

ainda se alfabetizar, por exemplo, ele pode ser encaminhado para EJA dos anos iniciais. Primeiro faz a EJA, dá continuidade, mas é aquela questão: a EJA só funciona à noite.

Corroborando os excertos, observamos novamente a preocupação com a disponibilização de outros serviços, a continuidade de atendimento do indivíduo e a responsabilidade de oferecimento dessas “outras possibilidades”:

S1: Na verdade é assim, oferta para a família: “tem EJA”, “tem isso”, “tem aquilo”, porque a responsabilidade de acessar ou não é da família, porque existe legislação hoje. Qual é a responsabilidade do município? É de 0 a 14 anos, 15 anos. Então seria mais fácil se a gente não tivesse. Seria mais fácil seguir esse aluno até o nono ano. Pronto, já acabou. Aqui passou, vai até o nono, deu meu tempo de ficar aqui, seria mais fácil. [...] Não, então, isso que eu estou falando, a gente tem que indicar para a família, por exemplo, que existe hoje tais coisas, mas não é de responsabilidade da Educação ir lá olhar e falar [...].

S2: Disparar o serviço, mas sim dizer quais têm.

C: A partir de agora, a família pode procurar isso ou isso...

ST1: O que eu vou fazer agora a partir do momento que eu não tenho atendimento?

S1: É um caso de Saúde.

ST1: Eu não estou dizendo a Educação, estou dizendo o município, as outras Secretarias, Saúde e Assistência Social.

Dessa forma, ao verificarmos o empreendimento de buscar alternativas para continuação da “inclusão” desse indivíduo, por meio do investimento em seu capital humano (inclusão por circulação e fluxo-habilidade), ainda que isso resulte em sua certificação, notamos uma “contradição cruel do neoliberalismo”. Tal contradição se manifesta na necessidade contínua de investir no capital humano, ao passo que “a inadequação à norma da autossuficiência, não conseguir pagar por assistência à saúde, por exemplo, torna uma pessoa potencialmente dispensável” (Marinho, 2022, p. 238). Neste caso, não somente dispensável, mas se reflete na complexidade e nas incertezas sobre as perspectivas desse indivíduo após a certificação. Assim, os alunos “público” da certificação de terminalidade escolar específica se veem confrontados entre a inclusão e os processos de precarização, de modo que:

[...] a exigência de se tornar um empreendedor de si mesmo, uma das bandeiras maiores do neoliberalismo, dentro da lógica foucaultiana de exercício de poder, por meio das tecnologias de subjetivação, acarreta a responsabilidade do fracasso e acirra a concorrência entre as pessoas, a outra maior bandeira neoliberal (Marinho, 2022, p. 239).

Essa precarização se acentua quando as definições produzidas pela racionalidade neoliberal a respeito das “habilidades” e “competências” de um indivíduo empresário de si não são atendidas pelo sujeito que “fracassa”, o qual será responsabilizado pelas próprias condições precárias no jogo neoliberal. Consequentemente, sua “inserção” será dificultosa independentemente da modalidade de ensino ou do contexto em que se encontre, como mencionado por S2, ST1 e S1, que entendem esse sujeito como complexo, o que se refletirá em outros âmbitos.

S2: E a complexidade do aluno que tem a terminalidade é bem complexo para esse público, para o mercado de trabalho. Então é um público que é muito difícil de você inserir socialmente, porque ele já tem a terminalidade por conta da complexidade do caso. Porque as crianças que têm um mínimo de oportunidades, elas são aprovadas na escola regular e terminam o ensino dentro da avaliação padronizada. Então a terminalidade é para casos bem específicos e bem complexos. A inserção desse público para esse meio, para esse mercado de trabalho, toda essa questão, é muito mais difícil por conta da complexidade desses casos, que são bem específicos. [...] As crianças que têm um mínimo de oportunidades, elas passam e perpassam pela escola e não recebem roteiro de terminalidade.

ST1: Só que eu quis dizer, você falou da EJA, mas, por exemplo, o caso que nós temos em questão, não tem condições de ir para a EJA, é isso que eu quero dizer. Aquele que já tem, por exemplo, o X tem autonomia, mas tem dificuldades em outras questões, matemática, por exemplo [...] então tem essas habilidades [...]; é uma pessoa que pode ser encaminhada para um curso profissionalizante para ter independência financeira também, ele tem essa habilidade. Agora tem outros que não têm, outros que infelizmente não vão ter esse perfil, nem de fazer um curso profissionalizante que independe de uma leitura, de um conhecimento, leitura ou uma escrita. Porque, hoje, no SENAI, para entrar em um curso profissionalizante, tem que ter o mínimo. Tem que saber ler e escrever, tem que ter uma certa escolaridade, por exemplo, nono ano, [...] então tem todos esses entraves.

Isto posto, é possível perceber as relações entre a compreensão de que a terminalidade específica não representa “um fim” e a lógica neoliberal, que empreende um investimento contínuo em capital humano em um processo “circular e em constante fluxo” (Rech, 2015). Além disso, compreendemos que essas concepções dos atores sobre a terminalidade específica se refletem nas dúvidas e incertezas que abrangem a certificação, destacando a complexidade do tema.

Para concluir, diante de nossas escolhas metodológicas, em especial o contexto da prática da ACP, ao considerarmos as interpretações sobre a terminalidade específica e suas implicações, notamos as influências exercidas sobre os atores envolvidos no processo de atuação da terminalidade e as dinâmicas contextuais que estão em jogo. Consequentemente, ao examinarmos como a terminalidade específica é percebida e como isso suscita dúvidas e

incertezas, evidenciamos tanto a complexidade do documento de certificação quanto o contexto em que estamos inseridos.

Esses elementos servirão como base para o último eixo de análise, que se concentrará em problematizar questões sobre a instituição escolar e a terminalidade específica, explorando possíveis brechas e linhas de força, embora não saibamos aonde iremos chegar (Foucault, 2019).

#### ***4.3.3 “Futuramente nós vamos precisar implementar mais” — problematizações sobre a terminalidade específica e a instituição escolar***

Se anteriormente buscamos compreender as concepções dos atores em relação à terminalidade específica, explorando as dúvidas e as complexidades que esses sujeitos identificaram ao (re)interpretar e atuar a/na produção dos significados dessa certificação, agora pretendemos aprofundar a discussão dessas complexidades, problematizando a terminalidade específica e a instituição escolar. Assim, objetivamos (re)pensar a instituição escolar dentro da racionalidade neoliberal, ainda que “todas as práticas educativas, independentemente das suas inclinações ideológicas, políticas, metodológicas ou teóricas, [...] [sejam] por excelência, práticas de governo, de condução das condutas” (Lockmann, 2019, p. 177). Nesse sentido, é possível pensarmos em formas outras de conduzirmos e sermos conduzidos, se vamos precisar implementar mais a terminalidade específica ou se é possível “[...] ‘dar às costas’ a um tipo de condução para exercer outras formas de se conduzir, consideradas produtivas a determinados modos de vida” (Traversini; Lockmann; Goulart, 2019, p. 1575).

Para refletir sobre outras formas de nos subjetivarmos e estruturar “novos imaginários pedagógicos”, é preciso antes investigar os mecanismos que desencadeiam a produção da diferença no contexto educacional, bem como analisar os processos que tendem a limitar outras formas de ser na Educação. Essa prática analítica visa provocar uma reflexão sobre as práticas e os discursos que influenciam e moldam nossas compreensões sobre a Educação, como colocado por Lopes (2016, p. 8):

Para estruturar outros imaginários pedagógicos capazes de nos subjetivar de outra maneira, há que se teorizar sobre como, quando e porquê a diferença aflora, e entender como são os processos que bloqueiam outras possibilidades de conceber a Educação. Simultaneamente, há que entender esses bloqueios como produtivos de discursos que engendram outras significações.

Portanto, almejamos identificar dentro do microcontexto analisado práticas que permeiam a instituição escolar dentro dos moldes da racionalidade neoliberal, a fim de entender esses “processos que bloqueiam outras possibilidades” (Lopes, 2016, p. 8) e de problematizar a terminalidade específica e a escola.

Para nós, antes de adentrarmos na análise dos excertos da entrevista, torna-se imperativo explorar a noção de “norma” para Foucault (2010, p. 43), a qual “não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica”. Em outras palavras, podemos afirmar, conforme Lopes e Fabris (2013, p. 42), que “a norma possui um caráter fundamentalmente prescritivo”, ou seja, a norma representa um juízo socialmente estabelecido, não uma representação do que é, mas uma prescrição do que se considera que seja (Lauro, 2024).

Ao explorarmos a noção de “norma”, deparamo-nos também com o fato de que ela pode agir tanto como dispositivo disciplinar quanto de seguridade. Isso implica dizer que a norma pode provocar ações de padronização, como ações de diferenciação a partir dessas padronizações, consoante deslindam Lopes e Fabris (2013, p. 42):

[...] a norma age ou provocando ações que homogeneízem as pessoas, ou provocando ações que exaltem as diferenças a partir de referenciais comunitários. Então, a norma age tanto na definição de um modelo tomado a priori aos próprios sujeitos quanto na pluralização dos modelos que devem ser referência para que todos possam se posicionar.

Essas duas formas de agir da norma podem ser compreendidas como normação, a qual se origina da própria noção de norma (ações de padronização entre normal e anormal), ou, então, como dispositivo de seguridade em uma ação de normalização, em que as definições do que se diz ser normal/anormal estabelecem “diferentes modelos”, níveis e possibilidades dentro da “normalidade” (Lopes; Rech, 2013, p. 212).

Dito de outra maneira, isso significa que permanecem presentes nas relações entre Estado, população, grupos sociais e indivíduo tanto as ações disciplinares de normação quanto as de normalização. [...] A normação deriva diretamente da norma, ou seja, é a partir de uma norma universal e tomada a priori às relações entre os sujeitos que se determina o normal e o anormal. Normalização é a palavra utilizada por Foucault (2006) para designar um outro processo, inverso ao primeiro. A normalização parte do “assinalamento do normal e do anormal, um assinalamento das diferentes curvas de normalidade” para se determinar a norma.

Ante o exposto, essa prescrição da norma, a partir da internalização dessas regras em conformidade com o modelo estabelecido (normação), e a normalização — que envolve a

marcação das diferenças individuais em relação a esse modelo, demarcando quem se enquadra ou não em relação a esses padrões estabelecidos —, possibilita-nos uma analítica sobre para quem a terminalidade específica é pensada (estudantes com deficiência intelectual e/ou múltiplas deficiências), bem como entender a “abordagem segmentada do desenvolvimento humano” na instituição escolar, que se caracteriza por uma divisão entre sujeitos “normais” e “anormais” (Pletsch, 2020).

Destarte, quando realizada essa divisão, os indivíduos rotulados como “normais” possuem “acesso aos conhecimentos escolares, enquanto para os sujeitos anormais o espaço escolar seria reservado, na maioria das vezes, para desenvolver habilidades básicas para a vida diária, particularmente em se tratando de sujeitos com deficiência intelectual” (Pletsch, 2020, p. 61).

Essa concepção aparece também na fala dos atores ao tratarem sobre a terminalidade específica, de modo que a instituição escolar apresenta um limite de permanência desse sujeito “anormal” que não corresponde às expectativas de aprendizagem:

C1: Mas não fazia muito sentido, porque ele não tinha compreensão e ele não aprendeu nada, porque intelectualmente não conseguia responder nem corresponder. [...] E então foram esses casos. Acho que por isso também que a gente tinha essa demanda na época e precisava organizar e pensar o que mais poderia ser oferecido e que não estivesse ali na escola, porque ali tinha encerrado. Na verdade, o que poderia fazer, principalmente no ano em que estava matriculado.

S2: Eu ia entrar nesse assunto mesmo, não me entenda mal. Mas existem escolas, alunos matriculados na rede hoje que não são alunos de escola, público [de escola]. Eles deveriam estar na escola especializada, onde tem um corpo docente e até terapêutico que consegue dar um suporte muito maior do que nós enquanto espaço escolar. Não que isso seja exclusão. Não, é porque nós não temos subsídios nem recursos para atendê-lo diante da necessidade específica que ele que tem, da totalidade dele. Você consegue caminhar até um determinado rumo das coisas.

Desse modo, esses excertos, dentro de um microcontexto, denunciam práticas da instituição escolar as quais demarcam indivíduos que, devido às suas “limitações”, não teriam capacidade de continuar na escola regular, ou até mesmo que a própria instituição escolar não teria recursos para atender a esses alunos e suas necessidades específicas.

A respeito das expectativas do normal/anormal, Santos (2021, p. 53) aponta que:

[...] o corpo que se ajusta docilmente ao modelo de normalidade estabelecido é visto como apto e essencialmente qualificado ao exercício das funções sociais, econômicas e políticas. No entanto, se o comportamento é oposto ou apenas distinto, o corpo é qualificado e posicionado na condição de inapto,

necessitando tornar-se alvo das técnicas ortopédicas de ajustamento e correção.

Isto posto, é importante notar que as práticas de normação, que definem expectativas e categorizam corpos como “normais” ou “anormais”, também refletem em processos de normalização. Esses processos estão explícitos quando os corpos considerados inadequados dentro das normas estabelecidas são direcionados a buscar alternativas em outros espaços que possam atender às suas necessidades específicas. Essas práticas visam “ajustar” os indivíduos ao ambiente social e revelam as falhas da instituição escolar perante a diversidade de necessidades e capacidades dos estudantes. Alguns outros excertos corroboram algumas dessas problematizações.

C1: Nós temos muitos pais que não têm como a gente conversar, expor, falar; dessa forma seria melhor. Não é que não queira que fique na escola, mas, por exemplo, indo para APAE, ele teria as oficinas, o atendimento psicológico, uma turma menor. Tem a hidro, que ajuda, tem o neuro, que vai, e tem o psiquiatra.

S1: Sabe aquela coisa que você vai à APAE, você chega à APAE e você vê criança que poderia estar na sala comum; e aí na sala comum tem criança que deveria estar em outros espaços, porque a escola não dá conta. A gente tem que pensar o espaço pedagógico, o espaço escolar ali. Escola, ela não é Saúde, não é Assistência. Ela tem que ter as parcerias, mas ela não tem esse papel e às vezes ela tem que cumprir o tripé.

C1: A escola solicitou para a gente começar a pôr em prática todo o protocolo. Porque para nós não justifica, não tem um ganho desse atendimento que nós estamos fazendo lá. É... pedagógico, o fazer pedagógico, que é de nossa responsabilidade, não acontece.

S3: Então é muito complicado e hoje está complicado mesmo. [...] tem aluno que bate na professora e bate nos colegas; é impossível de ele estar dentro de uma sala de aula.

Apresentamos esses excertos como um convite para ponderar sobre as estruturas normativas. Se, por um lado, a norma nomeia o que deve ser, mas não necessariamente o que é, dentro de sua característica prescritiva; por outro, podemos ousar pensar que o “anormal” desestabiliza essa estrutura e seus processos, questionando e confrontando as normas estabelecidas, expondo suas falhas e restrições, como colocado por Carvalho, Menezes e Pagni (2022, p. 18):

Finalmente, a inclusão pelas diferenças é a produção de uma comunidade de experimentação de novos possíveis com os corpos impossíveis. Quem são os corpos impossíveis? São todos aqueles que anunciam as limitações das instituições escolares, justamente porque elas tendem ao estável e os corpos impossíveis são desestabilizadores, denunciando quão restritas são as

instituições. A deficiência é uma sucessão de instabilidades nas prefigurações acordadas em torno do que é pensar, falar, agir, manifestar-se, conduzir-se, relacionar-se, fazer, ser, ter, enfim, produzir territórios existenciais.

Nessa perspectiva, os trechos das entrevistas evidenciam a dificuldade de orientação, a sugestão de que uma instituição especializada seria, em alguns casos, uma melhor alternativa, os relatos de comportamentos agressivos ou até mesmo a não realização do fazer pedagógico com determinados sujeitos. Isso nos sugere o conformismo e os limites de formas e modelos “estáveis” de controle da instituição escolar. Logo, concordamos com Carvalho, Menezes e Pagni (2022, p. 18), que sugerem que, “ao associarmos as diferenças com os corpos impossíveis, assumimos que a inclusão não é uma moldura vazia na escola, mas uma política de produção de territórios existenciais com possibilidades que escapam de toda intenção oficial de inclusão”.

Outro aspecto que gostaríamos de trazer para o debate sobre a terminalidade específica e o caráter prescritivo da norma é o fato de que, ao se delimitar a normalidade/anormalidade, prescreve-se para quem exatamente serve a certificação de terminalidade escolar específica, que, conforme as orientações dos documentos federais, destina-se a “pessoas com deficiência intelectual e/ou múltiplas deficiências”. Nesse ensejo, notoriamente, a terminalidade específica é relacionada com a deficiência intelectual, com a “falta” de habilidades e competências para apreensão e “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 1996).

Dessa forma, quando se define um limite de tempo aceitável e um padrão de desenvolvimento ideal, marginaliza-se aqueles que fogem dessa regra e nomeia-se a anormalidade dentro das práticas discursivas e não discursivas na instituição escolar. Percebemos a aproximação dessas práticas com o modelo hegemônico biomédico da deficiência (Nozu, 2013; Santos, 2021), que determina a terminalidade específica para certos sujeitos, de modo que centraliza na sua deficiência as suas limitações, ignorando os fatores inter-relacionais do desenvolvimento humano.

De volta às entrevistas, ao questionarmos sobre a prescrição da terminalidade específica para determinados sujeitos e se haveria uma ampliação desse público, obtivemos em algumas respostas a marca do modelo médico da deficiência, pelo uso das diversas nomenclaturas para apontar outras circunstâncias ou condições em que a terminalidade específica poderia ser utilizada.

*Entrevistador: Naquele momento da resolução como previsão, o foco principal eram os alunos com deficiência múltipla e deficiência intelectual*

*severa. Hoje, como vocês veem isso? Diante da realidade das demandas das escolas, quais outras situações talvez poderiam...? Porque a resolução é específica ao focar os alunos com múltipla e com deficiência intelectual severa. Há outras circunstâncias, situações, condições que hoje vocês veem tanto lá na ponta [a escola] como aqui também no serviço de discussão, de compreensão, que poderia ampliar? Porque ali foi delimitado... E hoje, como vocês veem isso?*

S2: Transtornos psiquiátricos graves severos. Hoje a gente tem dentro das nossas realidades o próprio autismo, alguns casos específicos, como as comorbidades graves; é um outro cenário que a gente tem.

ST1: Todas as deficiências graves, no caso.

S2: É, as graves, as complexas, as de difícil controle, enfim, hoje entram no nosso rol, que em 2014 não tinha. O público que a gente tinha em 2014 era um público; o público de 2023 é um público totalmente diverso, que tem esses personagens. Esses personagens de 2014 estão presentes, mas, hoje, olha-se para eles diferentemente do que se olha para esse outro cenário que nós temos.

Mesmo diante dessas diferentes nomenclaturas — “autismo”, “transtornos psiquiátricos graves”, “comorbidades graves” e “deficiências graves” —, em nossa análise, o que “escapa da régua” da normalidade para a prescrição da terminalidade específica é a questão “intelectual”. Desta feita, Bridi (2011, p. 78) chama atenção para aspectos que desafiam essa categoria que ainda “abrange o maior percentual de alunos da Educação Especial”:

Um desafio porque essa categoria abrange o maior percentual de alunos da Educação Especial. Um desafio por não se mostrar de forma tão “visível” quanto as demais categorias, que implicam perda ou prejuízo motor e dos sentidos, tornando-se de mais difícil identificação. Um desafio ao se considerarem os limites tênues entre deficiência, pobreza, condições sociais e processos de escolarização que exigem um olhar contextual que considere os aspectos acima referidos, não ficando reduzido às caracterizações do próprio sujeito. Um desafio ao se compreender que a inteligência é caracterizada por sua dimensão interacionista, construída pelo sujeito na sua ação e interação com o ambiente. A inteligência se constrói para além dos aspectos orgânicos, não ficando reduzida a estes.

Novamente, a visão segmentada entre normal/anormal e a focalização exclusiva na deficiência do sujeito impedem que a instituição escolar olhe para outros aspectos que interagem sobre a compreensão da inteligência, como, a pobreza, as condições sociais, as questões de gênero ou raciais.

Os desafios supracitados também impactam outro elemento importante da escola: a avaliação. Nesse ínterim, durante a entrevista, alguns atores comentaram sobre a avaliação do aluno com deficiência. S2 destacou as mudanças que o processo de inclusão acarretou as formas pelas quais esse aluno é avaliado. Na sequência, S1 disse que, às vezes, essas formas de avaliar

são um equívoco, o que resulta em alunos que não estão alfabetizados, mas progredem de nível “por terem uma deficiência”.

S2: Inclusive, eu acredito que a própria avaliação dentro do processo educacional do aluno especial também contribuiu para a redução dessa distorção idade-série. O que era ainda o estigma da avaliação é que o aluno que não aprendia nada, ele era reprovado. Essa retenção da reprovação foi feita pensando na inclusão, na avaliação dele com ele mesmo, e não ele com os pares. Então essa progressão foi mais automática. Eu acredito que também é um fator para essa redução.

S1: É que eu vejo como um equívoco também, porque a gente vê muitas crianças aí que chegam ao quinto, sexto, sétimo ano, que não estão nem alfabetizadas, e, por ter uma deficiência, vão passar.

S2: É uma concepção equivocada de avaliação, é equivocada.

Sobre o processo de avaliação, Pletsch e Glat (2007) explicam que, em muitos casos, preocupa-se apenas com o “produto”, com a verificação dos conteúdos escolares, não sendo considerado o processo de ensino-aprendizagem em si. Ainda assinalam que alguns alunos ficam sem avaliação educacional pela inexistência de alternativas diferenciadas de avaliação da aprendizagem.

Ademais, as avaliações revelam as necessidades que a deficiência intelectual impõe aos moldes atuais da instituição escolar. Considerando os pressupostos cognitivos e conteudistas da instituição, Bridi (2011) argumenta que tais necessidades exigem que a escola reexamine suas concepções, indo além dos “aspectos cognitivos e de apreensão do conteúdo escolar” (Bridi, 2011, p. 79). Isso significa que a escola precisa se comprometer com a aprendizagem formal e sistematizada do aluno, não reduzindo o processo a uma mera inserção física do sujeito no ambiente escolar. Assim como destacado por Pletsch (2020), essa concepção está atrelada na cultura escolar, na qual, para os sujeitos “laudados” com deficiência intelectual, a escola é vista apenas como um espaço para socializar, e não como “promotora de ações educativas, que favoreçam a aprendizagem de conhecimentos científicos” (Pletsch, 2020, p. 61).

Logo, diante de todas essas fragilidades expostas pelos “corpos impossíveis” (Carvalho; Menezes; Pagni, 2022), aproximamo-nos de nossas últimas análises sobre a terminalidade específica e a instituição escolar. Em vista disso, discorreremos sobre as perspectivas futuras dos atores da gestão educacional sobre a certificação de terminalidade escolar específica nas escolas.

Para S2, a certificação de terminalidade escolar específica será necessária posteriormente: “Eu vejo que, no futuro, **futuramente, nós vamos precisar implementar mais**”. Inclusive relatou que, “em um curto espaço de tempo, esse documento vai ser uma constância, o pensar

sobre alguns alunos dentro da terminalidade enquanto espaço vai ser uma constância. A gente vai ter que pensar a terminalidade para muita gente”.

Outrossim, para S1, essa necessidade de maior implementação decorre das atuais demandas da escola regular, expressando: “por conta da demanda que nós temos hoje, nós temos algumas demandas muito complexas e de dificuldades complexas mesmo de deficiência”.

Mais adiante nas entrevistas, questionamos a existência de alunos com distorção idade-série, buscando as razões pelas quais a utilização da certificação de terminalidade específica seria mais necessária em um futuro dentro da escola regular, considerando as “demandas complexas” e as dificuldades citadas por S1. Contudo, os atores da política nos informaram que esses alunos, por enquanto, “estão nos anos iniciais” (S2) e que ainda não há uma distorção idade-série.

Além disso, respaldando as perspectivas de S1 e S2, o ator C1 expressou sua concordância com a necessidade de utilizar a certificação no futuro. Ele também acrescentou que, em sua opinião, as complexidades das demandas estão manifestadas nas necessidades dos alunos com transtorno de espectro do autismo (TEA) e de seus responsáveis:

C1: Os casos que a gente tinha. Então foi por esse motivo também que a gente pensou que tinha que ter esse documento. Mas aí foi, já saíram da escola e aí vem o documento no ato da matrícula. Mas, para o futuro, como S2 disse, não sei como é que nós vamos até lidar, porque o problema é administrar. O problema não são nem as crianças. Então, mas eu vejo a família e eu acho que o público que a gente vai ter que mexer é que é difícil, que hoje também já é bem complexo, [que] é a turma dos autistas e os pais.

Ante o exposto, ao pensarmos sobre as perspectivas futuras desses experientes atores da gestão educacional em relação à possibilidade de aumento da utilização da terminalidade específica, percebemos que isso pode servir como um termômetro indicativo do despreparo da instituição escolar para alcançar uma educação democrática.

Refletindo sobre algumas pistas nos excertos analisados e considerando que essa demanda está presente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não poderíamos deixar de mencionar o último relatório do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, organizado pela Coordenação-Geral de Indicadores e Evidências em Direitos Humanos. Segundo o relatório, o número de matrículas da Educação Especial na Educação Básica cresceu 29,3% desde 2018 (Brasil, 2023). Além disso, pensando que os atores indicaram que esses estudantes estão nos anos iniciais, o mesmo relatório expõe que “o crescimento de matrículas na educação infantil

teve o maior crescimento nas matrículas, com um aumento de 100,8% (ou seja, o número dobrou em 5 anos)” (Brasil, 2023).

Em síntese, diante de todas as questões apresentadas, aceitar a possibilidade de aplicar a certificação de terminalidade específica para mais alunos é concordar com as atuais formas de sermos conduzidos, de nomeação e de estipulações do corpo “normal” e “anormal” daqueles que fogem da lógica produtiva da racionalidade neoliberal, de conformação com a sentença de um laudo médico perante a multiplicidade de possibilidades do corpo (d)eficiente.

Como mencionado anteriormente, tendo em vista os desafios impostos pelo contexto social sob uma racionalidade neoliberal, não temos respostas ou soluções definitivas. No entanto, podemos permanecer atentos às práticas discursivas e não discursivas que institucionalizam e frustram outras formas de existência, sendo preciso ampliar o escopo do que significa ser governado, “dar as costas” (Traversini; Lockmann; Goulart, 2019) a formas de sermos conduzidos e abrir brechas para outras possibilidades de existência.

No caso da Educação, trata-se de pensar a possibilidade de fraturar os focos de experiência que impedem outras derivações de saberes e de práticas que não sejam as já institucionalizadas. Em causa, encontra-se a ativação das incoerências diante de um sistema normalizador de saberes, de matrizes, de comportamento, de possíveis e de impossíveis para certos modos de ser (Carvalho, 2014, p. 112).

Em conclusão, na presente seção problematizamos questões sobre a terminalidade específica e a instituição escolar. Partindo de alguns trechos dos dados produzidos, ponderamos sobre as práticas de normação e normalização. Destarte, ao pensarmos sobre as “práticas já institucionalizadas” — que precisaremos implementar mais uma certificação, a qual dispõe para determinados sujeitos um tempo-limite para estar na escola e um saber específico a ser apreendido; que a instituição especializada poderia ser uma melhor alternativa; que a escola pode não dar conta de alguns sujeitos; que intelectualmente alguns indivíduos não conseguirão corresponder —, buscamos identificar as formas pelas quais somos conduzidos na instituição escolar, que, “ao nomear o outro, ao considerá-lo como um anormal, reafirmamos a nossa desejada normalidade aparente, ao mesmo tempo em que controlamos e gerenciamos o seu desvio, os riscos que sua anormalidade pode causar” (Lockmann; Rech, 2012, p. 5-6).

Nesse sentido, como mencionado no início desta subseção, é preciso identificar e entender os processos que estorvam outros imaginários pedagógicos, outras formas de sermos conduzidos e de compreendermos a educação (Lopes, 2009). Daí as possibilidades de construção de rotas de fuga, de escape e de resistência.

## 5 VETOR DESLOCAMENTO ΔS: DISTÂNCIAS DE NOSSO PERCURSO INVESTIGATIVO

Inicialmente, gostaríamos de pontuar uma importante questão para nossas “considerações finais”: ao assumirmos a problematização como parte de nossas escolhas teórico-metodológicas, devemos ressaltar que a duração da problematização não termina com a entrega dos resultados (Gonçalves; Hecktheuer; Lockmann, 2019). Logo, pensamos que esta parte de nossa pesquisa se trata das reflexões de onde partimos e aonde desejamos chegar, encarando as “considerações finais” como um vetor de nosso deslocamento, ou seja, reconhecemos que continuamos em movimento, mas que é preciso responder sobre a distância do ponto A ao ponto B, o que não significa que o objeto parou ou chegou a um “final”.

Assim, ao longo de nosso percurso, utilizando a problematização como ferramenta teórico-metodológica em conjunto com a ACP, realizamos o seguinte questionamento: de quais maneiras a documentação de terminalidade escolar específica tem sido produzida e interpretada por atores no microcontexto político de um sistema municipal de ensino sul-mato-grossense?

Com o intuito de buscarmos pistas para o nosso problema, delimitamos como objetivo geral: problematizar as influências macropolíticas e os processos de produção e interpretação de uma resolução de certificação de terminalidade escolar específica em um sistema municipal de ensino situado no estado de Mato Grosso do Sul. Já como objetivos específicos estabelecemos: a) compreender as influências e as produções textuais macropolíticas educacionais que atravessam a certificação de terminalidade escolar específica; b) descrever o processo micropolítico de produção de uma resolução que dispõe sobre terminalidade escolar específica em um sistema municipal de ensino de Mato Grosso do Sul; c) analisar uma resolução que dispõe sobre a terminalidade escolar específica em um sistema municipal de ensino sul-mato-grossense; d) perscrutar as interpretações de profissionais atuantes da gestão sobre a terminalidade escolar específica no contexto de um sistema municipal de ensino sul-mato-grossense.

Para tanto, demonstramos os passos teórico-metodológicos adotados para a presente pesquisa, deslindando brevemente a respeito da utilização da ferramenta de problematização e suas possíveis ligações com a ACP. Esse deslindamento dos passos teórico-metodológicos nos ajudaram a compreender melhor os significados de “produção”, “interpretação” e “atores” dentro do contexto da ACP; e as concepções de nossas escolhas metodológicas moldaram as formas pelas quais tentamos responder ao problema de pesquisa.

Destarte, no desenvolvimento da pesquisa, buscamos apreender as influências e as produções textuais macropolíticas educacionais que atravessam a certificação de terminalidade escolar específica. Nesse sentido, escrutinamos alguns documentos internacionais no âmbito da Educação, documentos nacionais que dispõem sobre a terminalidade específica e documentos do estado de Mato Grosso do Sul sobre a terminalidade específica.

Assim, verificamos por meio da análise das declarações internacionais — Declaração de Jomtien, Declaração de Salamanca, Declaração de Dakar e Declaração de Incheon —, a presença e a influência de agências multilaterais (Banco Mundial, UNESCO) interessadas no financiamento de “soluções” para a Educação, de modo que, discursivamente, produz-se um imperativo de inclusão em que o discurso e o princípio da educação inclusiva deveriam passar a reger as práticas escolares, que se traduzem em processos de in/exclusão.

Com relação à documentação nacional — Lei Educacional n.º 5.692/1971; Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: área da deficiência mental/1984; Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: área da deficiência mental/1995; LDB/1996; Parecer CNE/CEB n.º 17/2001; Resolução CNE/CEB n.º 2/2001; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/2001; e Orientações para a Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Parecer Técnico n.º 14/2009, Nota Técnica n.º 17/2009 e Parecer Técnico n.º 31/2009 (todos do MEC/SEESP/DPEE) —, concluímos que o documento de 1971 estabelecia tratamento especial para pessoas que apresentavam distorção idade-série e “pessoas com deficiências físicas ou mentais”, contudo, a “terminalidade específica” emerge do documento de 1984, que previa atendimento para pessoa com deficiência até seu “grau de terminalidade”. Posteriormente, em 1996, a LDB foi promulgada, e a terminalidade específica passou a ser um certificado, conforme seu artigo 59, inciso II, como uma medida a ser assegurada para o PAEE, sendo melhor descrita nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial para Educação Básica, como uma certificação que possibilitaria a “inclusão social e produtiva”, com uma mudança de público, para pessoas com deficiência intelectual ou múltiplas deficiências que “não conseguiram atingir o nível exigido”, qual seja “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 1996).

Em geral, nos documentos nacionais supracitados, a certificação não possui carácter de “aprovação” para progressão de etapa de ensino, mas é uma mera descrição das “habilidades” e “competências”, sendo o sujeito certificado encaminhado para a EJA, a educação profissionalizante ou o mercado de trabalho.

Nesse ínterim, observamos uma confusão significativa relativa ao público-alvo da certificação garantida pela LDB. Essa legislação, por si só, apresenta uma redação contraditória, uma vez que, pelo *caput* do artigo 59, a certificação seria a todo o PAEE — pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades e/ou superdotação. Mas, no inciso II do mesmo artigo, prevê-se que a certificação é destinada aos que não puderam concluir o Ensino Fundamental em virtude de suas deficiências, e que a aceleração dos estudos seria apenas para os superdotados. Ainda, a LDB conflita com o que apregoam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as quais especificam que a certificação de terminalidade específica é voltada para pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla.

Outra controvérsia apontada nos resultados sobre a documentação nacional se refere ao fato de que, segundo o próprio MEC, a terminalidade específica se apresenta contraditoriamente à Emenda Constitucional n.º 59/2009, bem como na contramão da concepção de sistema educacional inclusivo, portanto, deveria ser suprimida da legislação pátria. Tais afirmações estão em diferentes pareceres técnicos, os quais foram reunidos em documento intitulado Orientações para a Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2009.

Além disso, a redação dos documentos analisados expressa algumas características presentes no âmbito da Educação Especial, as quais percorrem, historicamente, as práticas discursivas e não discursivas e seus contextos de influências. Se, por um lado, busca-se alternativas de inclusão para os sujeitos certificados; por outro, a redação que consta nos documentos culpabiliza o indivíduo pelo seu “fracasso” e focaliza as justificativas para o “esgotamento das possibilidades pedagógicas” em suas “deficiências”.

Em nossa perspectiva, isso exprime alguns atributos influenciados por uma racionalidade neoliberal, em que o sujeito se torna um empresário de si, responsável pelo seu próprio “sucesso” ou “fracasso”. Outra característica dessa racionalidade é a necessidade de formação de um capital humano, que se traduz em um direcionamento para o desenvolvimento de habilidades e capacidades humanas, o que também justifica a necessidade de fluxo (Rech, 2013) desses sujeitos que “esgotaram suas possibilidades pedagógicas” no ambiente escolar. Assim, preconiza-se que é preciso “fazer fluir para fazer sair”, de modo que essa certificação possa servir como um impulsionamento para transição desses sujeitos ao mercado de trabalho, dentro do capital humano como um investimento em outro âmbito, tal qual a profissionalização do sujeito neoliberal (Rech, 2013).

Logo, atesta-se pela certificação: as capacidades e habilidades do sujeito, mas de maneira superficial; o “fracasso” em não conseguir atingir o nível exigido; e, supostamente, a continuidade da inclusão social e produtiva, por meio do encaminhamento à EJA, ao ensino profissionalizante ou ao mercado de trabalho.

Por conseguinte, a certificação de terminalidade específica se distancia do modelo biopsicossocial e está mais próxima do modelo biomédico, que individualiza o sujeito e atrela as razões de seu “fracasso” à sua deficiência, o que, nos dias de hoje, ainda rege as práticas da Educação Especial e apresenta-se de maneira hegemônica nas práticas escolares, em que as expectativas são depositadas olhando para o “déficit” e o diagnóstico clínico tende a sentenciar o sujeito como incapaz (Kassar, 2022).

Outrossim, verificamos que a única habilidade que corresponde ao “nível exigido” da certificação de terminalidade específica diz respeito “[a]o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 1996, art. 32, I). Sobre isso, problematizamos que apenas um dos objetivos da formação básica do cidadão é levado em consideração para atestar que ele não atingiu o nível exigido, ignorando os demais incisos do artigo 32 da LDB, que prevê outros elementos para a escolarização do sujeito.

No que concerne à documentação estadual, exploramos as (re)interpretações contidas nos documentos do estado de Mato Grosso do Sul sobre a terminalidade específica — Parecer Orientativo n.º 308/2013, Indicação CEE/MS n.º 100/2019 e Deliberação CEE/MS n.º 11.883/2019. Nossa análise buscou estabelecer comparações entre as interpretações fornecidas pela legislação nacional e as (re)construções dos entendimentos presentes nos documentos normativos sul-mato-grossenses.

Nesse sentido, foi possível constatar algumas diferenças nas disposições do Parecer Orientativo n.º 308/2013 com relação à documentação nacional (LDB, Resolução CNE/CEB n.º 2/2001). Por exemplo, no documento estadual, o público-alvo da certificação é todo PAEE, inclusive pessoas com superdotação e/ou altas habilidades, o que na LDB não fica tão claro e nas Diretrizes Nacionais são delimitadas apenas a pessoas com deficiência intelectual ou múltipla.

Outro aspecto do Parecer Orientativo de Mato Grosso do Sul é a disposição sobre a utilização da certificação na EJA. Desse modo, se o sujeito também é certificado na EJA — que é mencionada na política nacional como uma alternativa para continuação do direito à educação desse sujeito —, como seria possível garantir a permanência, a participação e a aprendizagem

desse estudante? Trata-se de um ponto contraditório, em que a alternativa proposta pelo Conselho Estadual inclui também a possibilidade de criação de classes especiais na EJA.

Posteriormente, no ano de 2019, o estado de Mato Grosso do Sul voltou a regular questões sobre a certificação de terminalidade específica, (re)interpretando a política nacional. Em nossa analítica, destacamos que o estado, em seus documentos, coloca a terminalidade como uma “certidão de conclusão”, bem como faz uma nova interpretação do público-alvo da certificação de terminalidade específica, desta vez prevendo-a para pessoas com “déficit cognitivo”.

Assim como na política nacional, a redação dos documentos estaduais tende a culpabilizar o sujeito e sua deficiência por “não conseguir acessar os conhecimentos previstos no currículo” (Mato Grosso do Sul, 2019b). Além disso, os documentos estaduais de 2019 apresentam um discurso com soluções após a certificação, com vistas ao mercado de trabalho, inclusive utilizando o que se definiu por “educação especial para o trabalho”, que, para nós, também está atrelada à lógica da formação de capital humano e à necessidade de fluxo desses sujeitos. Essa categoria de Educação Especial para o trabalho é dada como solução pois, para o documento estadual (Mato Grosso do Sul, 2019b), se o sujeito não consegue atingir as competências e habilidades previstas no art. 32, inciso I da LDB, isso dificultaria seu desempenho em qualquer outra etapa ou modalidade da Educação.

Por fim, verificamos que o estado de Mato Grosso do Sul estende a certificação de terminalidade específica facultando às instituições de ensino superior a criação de regras e critérios para sua utilização em cursos de graduação e pós-graduação.

Na sequência analítica desta dissertação, almejamos alcançar os objetivos específicos definidos para a pesquisa. Para tanto, em primeiro momento, tendo como foco o contexto de produção de texto da ACP, buscamos descrever o processo micropolítico de produção da documentação que dispõe sobre terminalidade escolar específica em um sistema municipal de ensino de Mato Grosso do Sul e analisar o produto deste processo, qual seja, a resolução municipal. Além disso, problematizamos as interpretações sobre a terminalidade escolar específica de profissionais atuantes da gestão no contexto de um sistema municipal de ensino sul-mato-grossense, desta vez concentrando nossa analítica no contexto da prática da ACP.

Destarte, para que fosse possível descrever os processos micropolíticos da resolução que dispõe sobre terminalidade escolar específica, optamos por focar o contexto de produção de texto da ACP, de forma que realizamos: a identificação das redes políticas que participaram do projeto da elaboração do documento, a compreensão das necessidades micropolíticas que levaram o município a produzi-lo, os fundamentos que orientaram sua formulação, os elementos

de dúvida que subsidiaram os discursos subjacentes e as concepções de terminalidade específica que influenciaram a própria formação textual deste documento.

Isto posto, constatamos sobre a rede política de elaboração da resolução municipal o envolvimento de diversas partes interessadas, incluindo o Núcleo de Educação Especial, a equipe de supervisão técnica escolar, o setor jurídico e os professores do AEE.

Quanto às necessidades micropolíticas que justificaram a produção da resolução, analisamos que ocorreu devido ao município ainda não ter documento referente a essa questão e, naquele momento, à presença de adultos com deficiência com considerável disparidade idade–série matriculados nas escolas. Nesse sentido, o Núcleo entendia que era preciso orientar e regular para que as escolas pudessem agir nos casos relatados anteriormente.

Durante a produção de nossos dados, também foi possível identificar dúvidas no processo de elaboração do documento, as quais, para nós, trazem indícios sobre a complexidade do dispositivo de terminalidade específica. As dúvidas que se destacaram nas entrevistas dizem respeito à questão do “destino” do estudante certificado por terminalidade específica, principalmente: se foram esgotadas as possibilidades pedagógicas na escola e, se sim, quais seriam suas alternativas para a continuação do direto à educação ao longo da vida; e a determinação de quando certificar e quais os critérios de avaliação para isso.

Uma dificuldade que percebemos como fragilidade da resolução de terminalidade específica foi o fato de a documentação mencionar a EJA como opção para encaminhamento do estudante certificado, mas, na rede municipal, essa modalidade funcionar apenas no período noturno, o que dificultaria a continuidade dos estudos desse aluno.

Esse ponto no microcontexto também foi relatado na pesquisa de Lima (2009), que concluiu que, na proposta de terminalidade específica, pode haver uma delegação das mesmas omissões e adversidades obsoletas no nível de escolarização do sujeito certificado pela terminalidade específica, o que muitas vezes acarreta o isolamento desses sujeitos sem acesso à escolarização.

Em última análise, sobre o processo de produção textual da resolução municipal, visamos aproximar-nos das concepções de terminalidade específica dos formuladores da política. Para tanto, procuramos analisar discursos e ideologias subjacentes, sobretudo com relação à fundamentação e conceituação de terminalidade específica desses formuladores.

Assim, concluímos que, para os formuladores, a terminalidade específica não se trata de um encerramento da escolarização, mas de um ciclo; é um documento que termina um ciclo para que outro possa se iniciar, considerando que o indivíduo certificado esgotou suas possibilidades pedagógicas e possui uma distorção idade–série.

Além disso, para esses formuladores, a certificação de terminalidade específica implica uma carga de responsabilidade: quem irá certificar e em que momento determinar o encaminhamento para a certificação. Desse modo, outro ponto discutido pelos formuladores é a avaliação que acompanha o processo de certificação, o que, para os participantes, é essencial para embasar a certificação de terminalidade específica.

Por fim, dentro das ideologias e concepções subjacentes da terminalidade específica, verificamos com a produção de dados a ideia de que a instituição escolar não seria capaz de atender a uma porcentagem da população e que a terminalidade representaria o “teto”.

Após a análise do processo de produção textual da resolução municipal, perscrutamos o próprio texto da resolução, composto de 12 artigos e três anexos, a qual dispõe sobre a terminalidade escolar específica de alunos com deficiência na área da deficiência intelectual moderada ou grave e/ou múltiplas deficiências das escolas da Rede Municipal de Ensino e dá demais providências relacionadas à certificação (Município, 2015).

A resolução municipal de terminalidade específica fornece orientações às unidades escolares permitindo que elas conduzam o processo de certificação de acordo com os parâmetros definidos. Isso inclui a concepção de terminalidade do município, o estabelecimento de uma idade-limite, o delineamento dos possíveis encaminhamentos futuros e toda a documentação exigida para a validade do processo.

A documentação do município foi fundamentada na LDB de 1996 e nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica de 2001, contudo, em nossa análise, a resolução municipal evita fornecer uma definição ambígua ou confusa da certificação, ao contrário do que acontece nos documentos nacionais, que mencionam o término da educação formal sem explicitar claramente como isso deve ocorrer, o que resulta em uma conclusão que não permite avançar para o próximo nível educacional. Assim, a resolução municipal esclarece que a certificação se trata da conclusão de ciclo ou de determinado ano do Ensino Fundamental, mas “não permite o encaminhamento e continuidade dos estudos no Ensino Médio, considerando que não houve conclusão do Ensino Fundamental” (Município, 2015).

A resolução do município investigado ainda apresenta uma nomenclatura diferente da disposta nos documentos nacionais, acrescentando o termo “escolar” (terminalidade escolar específica), o que, para nós, é uma caracterização detalhada do que está sendo terminado, podendo estar associado a uma demarcação específica do que é a terminalidade, como consta no texto da própria resolução, que define a terminalidade como a conclusão de determinado ano ou ciclo.

Essas movimentações presentes no texto representam um processo de bricolagem (Ball, 2001), em que os formuladores utilizam fragmentos de outras políticas — neste caso, as políticas nacionais sobre terminalidade específica —, combinando e recriando novas produções textuais para a política dentro do microcontexto, acrescentando ou alterando termos.

Verificamos também que, para a execução do processo de certificação de terminalidade escolar específica no município, a resolução estipula a realização de diversas avaliações pedagógicas, em que existe a necessidade de “exame” — ainda que dentro de uma proposta inclusiva e mesmo com o objetivo de possibilitar a “inclusão social e produtiva” —, pois é preciso “vigiar os desvios” (Skliar, 2006, p. 18), para delimitar o “quando” do “esgotamento das possibilidades”.

Ademais, concluímos que a resolução dispõe nos seus artigos 5º ao 10 as responsabilidades dos profissionais envolvidos neste processo, desde a gestão educacional, a gestão escolar, o professor especializado do AEE até o professor de sala regular. Esses artigos abarcam a criatividade dos agentes produtores da política, uma vez que a legislação nacional se isenta de normatizar as formas pelas quais a certificação será realizada.

Após nos aproximarmos do processo de produção textual da resolução e da apreciação do texto da documentação, objetivamos compreender os processos de atuação e as interpretações sobre a terminalidade específica dos gestores que compõem o Núcleo de Educação Especial do município investigado e dos supervisores técnicos da Secretaria Municipal de Educação que participam de processos de certificação, tendo como foco o contexto da prática da ACP. Logo, dividimos nossa analítica em três eixos de análise dos dados produzidos, definidos *a posteriori*, nos quais buscamos: primeiramente, contextualizar o cenário das atuações desses gestores; em seguida, analisar as interpretações sobre a terminalidade específica; e, por fim, problematizar as questões ligadas à terminalidade específica e à instituição escolar.

Em nosso primeiro eixo de análise, intitulado “‘É um processo coletivo’ — contextualizando o palco das encenações”, foi possível identificar as atribuições dos profissionais que compõem a Secretaria de Educação do município, como se organizam, a quantidade de estudantes atendidos pelo Núcleo de Educação Especial e os aspectos relacionados à caracterização da atuação sobre a terminalidade específica — como ela ocorreria, se já ocorreu e como o Núcleo teve que atuar em algumas demandas que geraram dúvidas e reflexões sobre a terminalidade específica.

Isto posto, verificamos que: o Núcleo atende aproximadamente a 1.100 estudantes; e os atores do Núcleo são responsáveis por analisar os documentos para apreciação da certificação

de terminalidade específica. Esse processo, segundo os atores, é construído coletivamente tanto dentro da gestão educacional quanto na escola, que se comunica com o Núcleo pelos professores da sala de recursos multifuncionais. Além disso, os supervisores técnicos da Secretaria Municipal de Educação são responsáveis pelo trâmite legal de toda a documentação e pela orientação no preenchimento desses documentos pelos atores da escola.

Averiguamos, ainda, que nenhum aluno foi certificado com a terminalidade específica desde a produção da resolução, contudo, houve casos em que a certificação foi considerada, mas posteriormente o aluno evadiu do ambiente escolar por outras razões; e que atualmente o município já adota em seu sistema de matrícula o encaminhamento para a EJA aos sujeitos com distorção idade-série.

Em nosso segundo eixo de análise, nomeado “‘Achei que estava terminando tudo’ — interpretações de terminalidade específica”, visamos analisar as formas pelas quais os atores da política de terminalidade específica interpretam a temática, o que se entende por terminalidade específica e se existem resistências ou convergências sobre essas interpretações.

Durante as entrevistas, dois participantes afirmaram mudar de opinião sobre a terminalidade específica, pois, anteriormente, acreditavam que ela encerrava o processo educacional, mas atualmente a entendem como uma possibilidade de encaminhamento para outros serviços ou modalidades de Educação. Não obstante, um dos atores entrevistados relatou que se trata de um documento do fim do processo de ensino em que o aluno estava inserido.

Percebemos em nossas investigações o teor complexo e desafiador que a terminalidade específica impõe na tomada de decisões da instituição escolar e da gestão educacional, uma vez que é preciso saber quais outros serviços podem ser oferecidos após a certificação e como proceder com o aluno que não apreendeu habilidades de leitura ou escrita. Surge também, dentro das concepções, a ideia de que esse sujeito não deve ser de responsabilidade apenas da escola, mas que outras secretarias, como a da Assistência Social, deveriam disparar serviços para atender a esses sujeitos, para que seja possível continuar seu processo de escolarização ou sua inserção no mercado de trabalho.

Em nossa perspectiva, muitas dessas concepções e problemáticas da terminalidade específica estão ligadas à lógica neoliberal, que perpetua um investimento contínuo em capital humano, em um processo “circular e em constante fluxo”, ainda que para certificar o “nível não atingido” de um estudante. Também concluímos que as concepções dos atores sobre a terminalidade específica se refletem nas dúvidas e incertezas que abrangem a certificação, destacando a complexidade da temática.

Por último, no terceiro eixo analítico, denominado “‘Futuramente nós vamos precisar implementar mais’ — problematizações sobre a terminalidade específica e a instituição escolar”, priorizamos aprofundar a discussão dessas complexidades, problematizando a terminalidade específica e a instituição escolar.

Os dados produzidos nas entrevistas demonstraram as complexidades presentes na instituição escolar e os seus limites e desafios diante de determinados sujeitos. Ao explorarmos as práticas de normação e normalização, emergiram reflexões sobre as definições de “normal” e “anormal”, e como esses conceitos permeiam a terminalidade específica.

A partir do microcontexto investigado e da produção de dados, proveem discursos que tendem a sugerir que: determinados sujeitos poderiam receber um atendimento mais adequado em instituições especializadas; esses indivíduos não conseguem corresponder intelectualmente ao ambiente escolar tradicional, restando-lhes desenvolver apenas conhecimentos básicos diários; há preocupações sobre como orientar as complexidades de alguns corpos, com o aumento de matrículas do PAEE, e de como avaliar esses sujeitos; existe a necessidade de implementar mais a certificação no futuro, por conta dos desafios que a escola enfrenta atualmente.

Em vista dessas perspectivas dos atores da gestão educacional, em nossa analítica, buscamos confrontar as práticas institucionalizadas com a diversidade de experiências e necessidades dos alunos, a discussão sobre a terminalidade específica e as problematizações sobre a instituição escolar, as quais apontam para a urgência de repensarmos as formas de condução das condutas e a compreensão de Educação.

A expectativa de que a certificação tenha sua implementação ampliada nos sugere uma conformidade com padrões excludentes, evidenciando a persistência de modelos de controle e marginalização no contexto educacional contemporâneo. Assim, na tentativa de nos comprometermos com uma inclusão democrática, torna-se imperativo questionarmos e desafiar as estruturas normativas que limitam a diversidade de saberes e práticas na Educação, abrindo espaço para novos imaginários pedagógicos e para uma abordagem mais ampla e inclusiva da experiência educacional.

Mediante o exposto, nossa pesquisa pretendeu responder ao questionamento a que nos propusemos, a saber: de quais maneiras a documentação de terminalidade escolar específica tem sido produzida e interpretada por atores no microcontexto político de um sistema municipal de ensino sul-mato-grossense?

Em suma, a pesquisa revelou que: a documentação de terminalidade específica emergiu de um processo coletivo e da necessidade de orientação do sistema municipal sobre adultos

com distorção idade-série matriculados no Ensino Fundamental; a atuação dessa política também é feita por multiprofissionais e envolve principalmente avaliações pedagógicas; as influências macropolíticas e contextuais atravessaram a produção da resolução municipal e permeiam as interpretações sobre a documentação, sendo entendida como o fim de um ciclo na instituição escolar, pois foram esgotadas as possibilidades pedagógicas para o indivíduo. Nesse sentido, percebemos as influências da racionalidade neoliberal na Educação, a qual pressupõe a necessidade da existência do instrumento de certificação de terminalidade escolar específica no contexto educacional.

De diversas maneiras, a certificação de terminalidade específica expressou inúmeras complexidades, tanto no micro quanto no macrocontexto político nacional, com ambiguidades e confusões textuais: se conclui ou não o Ensino Fundamental após a certificação; o público-alvo da certificação; a idade mínima que confronta a Emenda Constitucional n.º 59; o apontamento do MEC sobre a supressão da terminalidade específica na LDB.

Diante disso, compreendemos a importância da continuidade de pesquisas que busquem investigar essa certificação. Outro ponto que destacamos como motivação para a produção de pesquisas é a sua recente aplicação em outras modalidades e etapas da Educação e o aumento dessas discussões (Freitas; Agrelos; Nozu, 2024), haja vista que nos limitamos a compreender as interpretações e atuações de profissionais da gestão educacional, restando lacunas que podem vir a ser preenchidas com investigações sobre a perspectiva de demais agentes envolvidos nesse processo, como os professores da sala regular e da sala de recursos multifuncionais, com análise de demais resoluções que preveem a certificação de terminalidade específica em diferentes sistemas educacionais.

## REFERÊNCIAS

- 44<sup>a</sup> PROMOTORIA de Justiça do Idoso e Pessoas com Deficiência da capital, aguarda decisão de reserva de vagas em concurso público. **Ministério Público de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 26 fev. 2013. Disponível em: <https://www.mpms.mp.br/noticias/2013/02/10273>. Acesso em: 13 out. 2023.
- AGRELOS, Camila da Silva Teixeira. **Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da Região da Grande Dourados**. 2020. 239 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.
- AINSCOW, Mel; SLEE Roger; BEST, Marnie. Editorial: the Salamanca Statement: 25 years. **International Journal of Inclusive Education**, [s. l.], p 671-676, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2019.1622800?tab=permissions&scroll=top&role=tab>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- ALBUQUERQUE, Flavia de Almeida Jesus. **Educação especial inclusiva na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o acesso, a permanência, a aprendizagem e a terminalidade específica no IFMA – campus Bacabal**. 2002. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Maranhão, São Luís Monte Castelo, 2022.
- BALL, Stephen John. A horizon of freedom: using Foucault to think differently about education and learning. **Power and education**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 132-144, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1757743819838289>. Acesso em: 1 abr. 2023.
- BALL, Stephen John. Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 119-130, jun. 1998.
- BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 1, n. 2, p.99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, Stephen John. **Education policy and social class: the selected works of Stephen Ball**. Abingdon, UK: Routledge, 2006.
- BALL, Stephen John; What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. **Discourse**, [s. l.], 1993. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/0159630930130203>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. Abingdon, UK: Routledge, 1992.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 1 jan. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 17, de 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Brasília, DF: CNE/CEB, 2001a. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf). Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001b. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 3, de 11 de setembro de 2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, DF: CNE/CEB, 2005. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf). Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 59, de 12 de novembro de 2009**. Acrescenta [...] dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica [...]. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2009a. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1839-pec-dru-121109-pdf&category\\_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1839-pec-dru-121109-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial: área da deficiência mental**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial: área da deficiência mental**. Rio de Janeiro: FAE, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Orientações para a Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2015. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192.pdf](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192.pdf). Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP,

2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretoria de Educação Especial **Nota Técnica n.º 17, de 9 de dezembro 2009**. Projeto de Emenda à Constituição Federal - PEC 347 - A, de 2009, que altera o inciso III, do art. 208, propondo a seguinte redação: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em qualquer faixa etária e nível de instrução. Brasília, DF: MEC/SEESP/DPEE, 2009b. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/par-308-2013.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretoria de Educação Especial **Parecer Técnico n.º 14/2009, de 23 de fevereiro de 2010**. Brasília, DF: MEC/SEESP/DPEE, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretoria de Educação Especial. **Parecer Técnico n.º 31, de 13 de maio de 2009**. Parecer sobre a proposta de emenda à Constituição no. 347, de 2009, de autoria da Deputada Rita Camata, que “Altera a redação do inciso III do art. 208 da Constituição Federal”. Brasília, DF: MEC/SEESP/DPEE, 2009d.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Pessoas com deficiência: diagnóstico com base nos dados e informações disponíveis em registros administrativos, pesquisas e sistemas do Governo Federal**. Brasília, DF: MDHC/SNDPD, 2023. [Relatório]

BRAUN, Annette; BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; HOSKINS, Kate. Taking Context Seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. **Discourse**, [s. l.], v. 32, p. 585-596, 2011.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Processos diagnósticos e de identificação dos alunos da educação especial: implicações no contexto escolar. *In*: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (org.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul, RS: UNISC, 2011. p. 70-86.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. 19. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2020.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**, [c2024]. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 8 jan. 2024.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e a crítica à institucionalização da Educação: implicações para as artes de governo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 103-120, maio/ago. 2014.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 146-160, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/52688>. Acesso em: 20 set. 2023.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MENEZES Elias; PAGNI, Pedro Angelo. Diferença e corpo heterotópico: um convite para se pensar de outro modo a escola inclusiva. **Cocar**, [s. l.], n. 13, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4568>. Acesso em: 29 abr. 2024.

CASTRO, Edgar. **Introdução a Foucault**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame... mas útil para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. **Em tese**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 95-105, jan./abr. 2016.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2005.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo, SP: Grupo A, 2008. *E-book*.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: São Paulo, SP: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

FREITAS, Vitória Pardo Borges; AGRELOS, Camila da Silva Teixeira; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Interpretações da terminalidade específica no sistema educacional brasileiro: uma revisão integrativa. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, n. 58, p. 1-22, dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/43500>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/nmFRqJV8P8mRGzbB3j7bHXm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, [s. l.], v. 32, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>. Acesso em: 25 abr. 2024.

GONÇALVES, Arisson Vinícius Landgraf; HECKTHEUER, Luiz Felipe Alcantara; LOCKMANN, Kamila. A problematização como lição de método em Michel Foucault: quatro

regras para pensar a pesquisa em educação. *In*: NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; FREITAS, Gustavo da Silva; VICENTE, Magda de Abreu (org.). **Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG**: retratos de 10 anos de história. Curitiba, PR: CRV, 2023. p. 17-29.

IACONO, Jane Peruzo. **Deficiência mental e terminalidade específica**: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? 2004. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

IBICT. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**, [c2024]. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 8 jan. 2024.

ICASATTI, Albert Vinícius. **Direito à Educação Inclusiva nos países membros do Mercosul**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. O que tem de especial a Educação Especial? *In*: ORLANDO, Rosimeire Maria; BENGTON, Clarissa (org.). **(Des)mitos da Educação Especial**. São Carlos, SP: EDESP/UFSCar, 2022. p. 13-25.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 24, out./dez. 2018.

KLEIN, Delci Heinle; TRAVERSINI, Clarice Saete. Índícios de proveniência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: IDEB um olhar sobre alguns documentos oficiais de 1990 a 2014. **Revista Internacional de Educación y Aprendizaje**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 10-18, 2018.

KOOPMAN, Colin. Critical problematization in Foucault and Deleuze: the force of critique without judgment. *In*: MORAR, Nicolae; NAIL, Thomas; SMITH Daniel W. (eds.). **Between Deleuze and Foucault**. Edinburgh, Sld: Edinburgh University Press, 2016. p. 87-119.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Notas para uma análise dos discursos sobre a inclusão escolar. *In*: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 5-21.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; CAIADO, Katia Regina Moreno. Inclusão escolar: das políticas às práticas pedagógicas. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, SP: ANPAE, 2011. p. 1-13. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelato/s/0005.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LAURO, Rafael. Ampliar o escopo. **Razão Inadequada**, 2024. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2024/02/19/ampliar-o-escopo>. Acesso em: 23 fev. 2024.

LIMA, Solange Rodvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 2, p. 195-208, maio/ago. 2011. Disponível em: [scielo.br/j/rbee/a/PgRXmvHmtHzLwTMskSZSv8s/?format=pdf&lang=pt](https://scielo.br/j/rbee/a/PgRXmvHmtHzLwTMskSZSv8s/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 22 out. 2022.

LIMA, Solange Rodovalho. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares**. 2009. 179 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

LOCKMANN, Kamila. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 55, p. 19-36, 2016.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 52, p. 67-75, 2020.

LOCKMANN, Kamila. **Assistência Social, Educação e governamentalidade neoliberal**. Curitiba, PR: Appris, 2019.

LOCKMANN, Kamila. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento de risco. *In*: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos Klein (org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013. p. 129-143.

LOCKMANN, Kamila; RECH, Tatiana Luiza. A produção e a proliferação de eufemismos na atualidade. **Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, v. 7, n. 16, jul./dez. 2012. Disponível em: [https://www.bage.ideau.com.br/wpcontent/files\\_mf/757ab6bb34e6a09605ee8714c99285b134\\_1.pdf](https://www.bage.ideau.com.br/wpcontent/files_mf/757ab6bb34e6a09605ee8714c99285b134_1.pdf). Acesso em: 7 mar 2023.

LOPES, Alice Casimiro. A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 24, n. 25, p. 1-20, 2016.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.

LORDE, Audre. **Sou sua irmã: escritor e reunidos inéditos**. São Paulo, SP: Ubu Editora, 2020.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, ago. 2018.

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

MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luis Armando. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas

educacionais. *In*: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lurdes Pinto de (org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 143-168.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, p. 303-318, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais [...]**. Bauru, SP: SIPEQ, 2004.

MARINHO; Cristiane Maria. **Filosofia e Educação no Brasil**: da identidade à diferença. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2014.

MARINHO; Cristiane Maria. **Processos de subjetivação, governamentalidade neoliberal e resistência**: uma leitura a partir de Michel Foucault e Judith Butler. São Paulo, SP: Intermeios, 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: CEE/MS, 2019a. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/del.-11.883-2019-Educa%C3%A7ao-Especial-.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Indicação n.º 100, de 5 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: CEE/MS, 2019b. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Ind.100-2019-Ed.-Especial-final-.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer Orientativo n.º 308, de 4 de outubro de 2013**. Dispõe sobre o atendimento escolar de jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: CEE/MS, 2013. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/par-308-2013.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, ago./dez. 2008. Disponível em: [https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_2/rev\\_n2\\_13\\_mazzotta.pdf](https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2/rev_n2_13_mazzotta.pdf). Acesso em: 10 out. 2023.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Educação da pessoa com deficiência mental em**

**instituições de educação especial:** da política à instituição concreta. 2006. 125 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 11, n. 33, p. 387-405, set. 2006.

MIRANDA, Daniele Claudia. **Inclusão na educação superior:** uma análise sobre certificação de terminalidade específica para estudantes público-alvo da educação especial. 2022. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2022.

MUNICÍPIO (MS). **Resolução sobre a Terminalidade Escolar Específica.** Município, MS: SEMED, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2002.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS:** uma análise das práticas discursivas e não discursivas. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Formação de professores em “tempos de inclusão”: estratégia para o governo de si e dos outros. *In:* MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; GOMES FILHO, Miguel (org.). **Educação, diversidade e inclusão:** os desafios para a docência. Campo Grande, MS: Life Editora, 2016. p. 181-194.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. O ciclo de políticas no contexto da educação especial. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 4-21, maio/ago. 2015.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 21-34, jul./dez. 2017.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de. **Terminalidade específica e as implicações para o ensino inclusivo no contexto dos institutos federais.** 2022. 378 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris, FR: Assembleia Geral da ONU, 1948.

PAGNI, Pedro Angelo. **Biopolítica, deficiência e educação:** outros olhares sobre a inclusão escolar. São Paulo, SP: Editora Unesp Digital, 2019. *E-book*.

PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de Educação Especial no Brasil (1990-2015). **Revista Interações**, Santarém, PT, v. 14, n. 49, p. 153-172, 2018.

PEC garante educação a portado de deficiência em qualquer idade. **Agência Câmara dos Deputados**, Brasília, 8 jun. 2009. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/129918->

pec-garante-educacao-a-portador-de-deficiencia-em-qualquer-idade/. Acesso em: 25 ago. 2023.

PICCOLO, Gustavo Martins. Porque devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.260386>. Acesso em: 22 maio 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na Educação Especial brasileira? **Momento**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2020.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 112-148, ago. 2001.

PROBLEMATIZAR. *In*: MICHAELIS: dicionário on-line da língua portuguesa. São Paulo, SP: Editora Melhoramentos, c2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=za01v#:~:text=1%20Dar%20car%C3%A1ter%20de%20problema,como%20eles%20problematizam%20absolutamente%20tudo.&text=2Tornar%20problema%20dif%C3%ADcil%3A%20Ela%20problematizou,etapas%20da%20reforma%20da%20casa>. Acesso em: 10 set. 2023.

PUNCH, Keith F. **Introdução à pesquisa social**: abordagens quantitativas e qualitativas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

RAMOS, Any Caroliny de Abreu; LOCKMANN, Kamila. A emergência e a função do monitor de inclusão: um olhar sobre as políticas oficiais. *In*: NOZU, Washington Cesar Shoiti; SIEMS, Maria Edith Romano; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Políticas e práticas em Educação Especial e inclusão escolar**. Curitiba, PR: Íthala, 2021. p. 83-97.

REBELO, Andressa Santos. A educação especial, a sala de recursos e outros serviços especializados no Brasil (1973-1986). **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 125-136, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3768>. Acesso em: 25 set. 2023.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. *In*: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013. p. 25-43.

RECH, Tatiana Luiza. **Da escola à empresa educadora**: a inclusão como estratégia de fluxohabilidade. 2015. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015.

RIBEIRO, Eduardo Adão; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Educação Especial do/no Campo: ofensivas neoliberais e processos de in/exclusão escolar. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 35, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71386>. Acesso em: 25 abr. 2024.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo, SP: McGraw-Hill, 2013.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. O direito à diferença como pressuposto político e filosófico da mudança de concepção da educação especial. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 1, p. 9-22, 2015. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5167>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SANTOS, Nadine da Silva dos. **A profanação dos discursos inclusivos nas políticas educacionais contemporâneas**. 2021. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2021.

SANTOS, Thamille Pereira dos. **Certificação por terminalidade específica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: produto e produtora e representações culturais**. 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado em Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Farroupilha, 2019.

SCHILLING, Flávia. **Direito, violência, justiça: reflexões**. 2012. 229 p. Tese (Livre-Docência em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Mariane Carloto da. **(Im)possibilidades da implementação da terminalidade específica na educação superior**. 2022. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

SILVA, Mariane Carloto da. **Processo de (re)conhecimento do estudante público-alvo da educação especial na UFSM: adaptações curriculares (des)necessárias**. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2007. p. 117-138.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo, SP: Summus, 2006. p. 16-34.

TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila; GOULART, Ligia Beatriz. Uma ação de contraconduta no currículo para o enfrentamento à distorção idade-série em tempos de neoliberalismo: o projeto trajetórias criativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1566-1586, out./dez. 2019.

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

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, TH: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, SL: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Incheon, KOR: UNESCO, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em**

**foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./jun. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão e in/exclusão. **Verve**, São Paulo, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>. Acesso em: 21 nov. 2018.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 223-245, 2012.

## **APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada Certificação de Terminalidade Específica: produção e interpretações em um microcontexto municipal de Mato Grosso do Sul, coordenada pela mestrandia Vitória Pardo Borges Freitas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, sob a orientação da Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu.

Esta pesquisa tem por objetivo demonstrar de quais maneiras a documentação de Terminalidade Escolar Específica tem sido produzida e interpretada por atores no microcontexto político, de um sistema municipal de ensino sul-mato-grossense.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivos específicos: compreender as influências e as produções textuais macropolíticas educacionais que atravessam a certificação de terminalidade específica, Descrever o processo micropolítico de produção de uma resolução que dispõe sobre a terminalidade escolar específica em um sistema municipal de ensino de Mato Grosso do Sul, Analisar uma resolução que dispõe sobre a terminalidade escolar específica em um sistema municipal de ensino de Mato Grosso do Sul e Problematizar as interpretações sobre a terminalidade escola específica de profissionais atuantes no âmbito da gestão no contexto de um sistema municipal de ensino sul-mato-grossense.

A participação do(a) Sr.(a) nessa pesquisa é voluntária, não havendo qualquer valor econômico ou vantagem a receber ou a pagar. Assim, o(a) Sr.(a) tem plena liberdade para se recusar a participar da presente pesquisa e/ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa, sem qualquer prejuízo ou penalidade. Destaca-se que, sempre que o(a) Sr.(a) necessitar, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio dos contatos, indicados neste documento, da pesquisadora, de seu orientador e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Ainda, é garantido o sigilo e o anonimato do(a) Sr.(a), visando assegurar a confidencialidade das informações, da sua privacidade e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz.

Caso haja o seu consentimento em participar da pesquisa, será realizada uma entrevista com o(a) Sr.(a), com duração de cerca de (01) hora, com o intuito de levantar informações sobre a atuação acerca da Terminalidade Escolar Específica, no município a qual o Sr.(a) está vinculado(a) administrativamente. O local e o horário de realização da entrevista serão decididos com o(a) Sr.(a), de forma a minimizar incômodos às suas atividades cotidianas e

profissionais. Caso haja despesas decorrentes da realização da entrevista, estas serão cobertas pelo pesquisador.

A participação nessa pesquisa, dada sua natureza e os procedimentos envolvidos, não traz potenciais riscos à sua integridade e dignidade. Mesmo assim, caso haja durante a participação algum desconforto, o(a) Sr.(a) tem o direito de não responder as perguntas que ocasionem algum constrangimento, bem como solicitar, a qualquer momento, a interrupção imediata da entrevista.

Em caso de eventuais danos causados em decorrência da pesquisa, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora, o seu orientador e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), visando a resolução do impasse. Além disso, caso se sinta lesionado(a), o(a) Sr.(a) tem o direito de acessar a via judicial, com o intuito de procurar as medidas legais cabíveis.

Ainda, solicitamos a sua permissão, manifestada com a assinatura deste documento, para que as informações obtidas com a entrevista possam ser publicadas no meio acadêmico, tais como artigos de periódicos, livros/capítulos, trabalhos em eventos científicos, com garantia de preservação de seu anonimato e de sua privacidade.

Além das publicações científicas, de caráter público, a pesquisadora e seu orientador asseguram que o(a) Sr.(a) terá acesso aos resultados da pesquisa mediante reunião a ser agendada especificamente para tal fim, em parceria com a Secretaria Municipal de Ensino do município a qual o(a) Sr.(a) está vinculado(a) administrativamente, com o objetivo de contribuir para as ações político-pedagógicas destinadas à inclusão de estudantes considerados PAEE.

Os benefícios de sua participação na pesquisa são, sobretudo, indiretos e coletivos, visando a produção e a apropriação de conhecimento sobre a Terminalidade Escolar Específica.

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida sobre as questões éticas dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizado na Rua Melvin Jones, 940, Jardim América, CEP: 79803-010, Dourados-MS, Telefone: (67) 3410-2853. E-mail: cep@ufgd.edu.br.

O CEP/UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UFGD tem por finalidade fazer cumprir os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância ao item VII. 02, da Resolução nº 466/12,

do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e demais diretrizes e normas regulamentadoras vigentes (Resoluções CNS nº 240/97, nº 370/07, 510/16 e Norma Operacional nº 001/2013/CNS).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar dessa pesquisa. Portanto, se o(a) Sr.(a) concordar, preencha, por favor, em duas (02) vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. Para sua segurança, o(a) Sr.(a) receberá uma (01) cópia deste termo.

---

Vitória Pardo Borges Freitas (Pesquisadora)

---

Prof. Washington Cesar Shoiti Nozu (Orientador)

## **APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada n.º 1**

### **ENTREVISTA COM ATORES QUE PARTICIPARAM DA ELABORAÇÃO DA RESOLUÇÃO DE TERMINALIDADE ESCOLAR ESPECÍFICA**

Objetivos da entrevista: levantar informações acerca da elaboração da Resolução de terminalidade escolar específica.

- 01) Você poderia me contar um pouco, em qual condição você participou do processo de elaboração da Resolução de Terminalidade Escolar Específica do município?
- 02) Ainda, você poderia me contar um pouco sobre o processo de formulação da Resolução, que dispõe sobre a Terminalidade Escolar Específica de alunos com deficiência na área da deficiência intelectual moderada ou grave, e/ou múltiplas deficiências, das escolas da Rede Municipal?
- 03) Você sabe nos dizer quem participou da elaboração do documento?
- 04) Poderia nos dizer qual foi sua contribuição na elaboração da Resolução?
- 05) Na sua opinião, a formulação da Resolução aconteceu por alguma demanda do município? Se sim, qual/quais necessidade(s)?
- 06) Você se recorda quais foram os principais pontos de discussão e embates durante a elaboração do documento?
- 07) Sabe me dizer se essa Resolução foi inspirada em outros documentos? Se sim, qual/quais?
- 08) O que você entende por Terminalidade Escolar Específica (TEE)?
- 09) Você gostaria de acrescentar algum comentário sobre a Terminalidade Escolar Específica do Ensino Fundamental, e/ou retomar algum tópico já comentado?

## **APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada n.º 2**

### **ENTREVISTA COM ATORES QUE ATUAM NA RESOLUÇÃO DE TERMINALIDADE ESCOLAR ESPECÍFICA**

Objetivos da entrevista: levantar informações da atuação de profissionais da gestão escolar acerca da Resolução de Terminalidade Escolar Específica, em um contexto de um sistema municipal de ensino sul-mato-grossense

- 1) Fale-me um pouco sobre sua formação inicial e continuada.
- 2) Conte-me um pouco sobre sua experiência na gestão educacional.
- 3) Atualmente, qual o seu cargo e setor de trabalho? E quais suas atribuições?
- 4) Conte-me um pouco sobre as suas atribuições e atuação especificamente no processo de Certificação de Terminalidade Escolar Específica?
- 5) Baseado na sua experiência, o que você entende por Terminalidade Escolar Específica (TEE)?
- 6) Qual leitura você e o seu setor tem feito da Resolução de Terminalidade Escolar Específica? Como a interpretam?
- 7) Além da Resolução, o município dispõe de algum outro documento normativo sobre a Terminalidade Específica Escolar? Se sim, qual/quais?
- 8) Na sua opinião, o que motiva a existência da política de Terminalidade Escolar Específica no Ensino Fundamental?
- 9) O que você acha de a Cerificação de Terminalidade Escolar Específica, conforme a Resolução, ser destinada a alunos com deficiência intelectual/mental e deficiências múltiplas graves? Por que esses alunos?
- 10) Os setores competentes da Secretaria Municipal de Educação têm participado ativamente do processo de Certificação de Terminalidade Escolar Específica. De que forma/Por quê?

- 11) Com base na sua experiência, para você, a vista das alternativas educacionais existentes (educação de jovens e adultos, qualificação profissional básica), de que forma o encaminhamento proposto ao aluno possibilita a “inclusão social e produtiva”?
- 12) Quais tem sido as principais demandas de orientação da comunidade escolar sobre a Terminalidade Específica?
- 13) Você gostaria de acrescentar algum comentário sobre a Terminalidade Escolar Específica do Ensino Fundamental, e/ou retomar algum tópico já comentado?