

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mariane Carloto da Silva

**(IM) POSSIBILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DA TERMINALIDADE  
ESPECÍFICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Santa Maria, RS  
2022

Mariane Carloto da Silva

**(IM) POSSIBILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DA TERMINALIDADE  
ESPECÍFICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Pós Dr.<sup>a</sup> Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Santa Maria, RS  
2022

Silva, Mariane Carloto da  
(IM) POSSIBILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DA TERMINALIDADE  
ESPECÍFICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR / Mariane Carloto da  
Silva.- 2022.  
183 p.; 30 cm

Orientador: Sílvia Maria de Oliveira Pavão  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2022


1. Educação Especial 2. Educação Superior 3.  
Terminalidade Específica 4. Acessibilidade Curricular I.  
Pavão, Sílvia Maria de Oliveira II. Título.

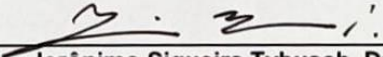
Mariane Carloto da Silva


**(IM) POSSIBILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DA TERMINALIDADE  
ESPECÍFICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

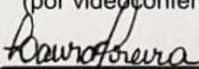
Tese apresentada ao Curso de Doutorado  
do Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal de  
Santa Maria (UFSM, RS), como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
**Doutora em Educação.**

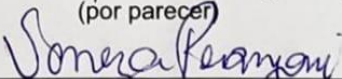
**Aprovada em 14 de março de 2022:**

  
\_\_\_\_\_  
**Silvia Maria de Oliveira Pavão, Pós Dr.ª (UFSM)**  
(Presidente/ Orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
**Jerônimo Siqueira Tybusch, Dr. (UFSM)**  
(por videoconferência)

  
\_\_\_\_\_  
**Tatiane Negrini, Dr.ª (UFSM)**  
(por videoconferência)

  
\_\_\_\_\_  
**Laura Ceretta Moreira, Dr.ª (UFPR)**  
(por parecer)

  
\_\_\_\_\_  
**Vaneza Cauduro Peranzoni, Dr.ª (UNICRUZ)**  
(por parecer)

Santa Maria, RS,  
2022

## **AGRADECIMENTOS**

Eis que chega o momento de registrar a minha gratidão e reconhecimento a todos que me acompanharam nesta longa caminhada de estudos e pesquisas. Então, com carinho agradeço a todos que estiveram comigo.

Agradeço a Deus, sem ele eu não estaria aqui, vivendo este momento. Sempre ao meu lado, me iluminando e me dando tranquilidade para seguir em frente e não desanimar diante dos contratemplos.

À minha família, minha mãe e meu irmão, por acreditarem que eu era capaz de concluir mais esta etapa formativa.

Ao meu esposo, companheiro de sempre. Obrigada pela dedicação, cuidado e amor com que sempre me apoiou e me estimulou no alcance de meus objetivos e a nunca desistir.

A minha orientadora, professora Sílvia Pavão, agradeço a acolhida, a paciência, por compreender minhas dúvidas e ser tão receptiva com minhas ideias. Obrigada pelos aprendizados, incentivos em aprender mais e por ter feito parte deste momento de formação e crescimento profissional.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Maria, ao Centro de Educação, ao Programa de Pós-Graduação, pela oportunidade de concluir mais uma etapa da minha formação acadêmica e profissional.

Aos professores integrantes da banca de qualificação e defesa, professor Jerônimo, professora Tatiane, professora Laura, professor Vantoir, professora Vaneza e professora Fabiane, agradeço pelas importantes considerações que colaboraram para a construção e aperfeiçoamento desta pesquisa.

Muito obrigada às Instituições Federais que aceitaram e fizeram parte da minha pesquisa, especialmente aos Pró-Reitores de Ensino e de Graduação. Obrigada aos egressos pela disponibilidade, atenção e contribuições. A participação de todos contribuiu para o resultado final da minha pesquisa e contribuirão para as questões da acessibilidade curricular na Educação Superior.

Por fim, muito obrigada a todos que não foram aqui citados, mas que contribuíram e fizeram parte desta longa caminhada.

## RESUMO

### (IM) POSSIBILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DA TERMINALIDADE ESPECÍFICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

AUTORA: Mariane Carloto da Silva  
ORIENTADORA: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Esta tese de Doutorado em Educação está vinculada à linha de pesquisa Educação Especial, Inclusão e Diferença do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, tendo como reflexão a institucionalização da Certificação por Terminalidade Específica na Educação Superior. Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender as práticas e consequências da aplicabilidade da Terminalidade Específica analisando suas possibilidades para a formação profissional dos estudantes Público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação. Com esse propósito, buscou-se defender a tese de que existem certos tipos de deficiência cujo comprometimento pode afetar a aprendizagem de algumas competências curriculares, tornando-se cabível a certificação por Terminalidade Específica. Esta pesquisa é de cunho qualitativo, do tipo exploratória e analítica, foi desenvolvida a partir de dados coletados nos documentos institucionais de onze Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, documentos esses que tratam da Certificação por Terminalidade Específica; de entrevista aberta semiestruturada com doze Pró-Reitores, sendo onze Pró-Reitores de Ensino de Institutos Federais e um Pró-Reitor de Graduação de uma universidade federal e de questionário aberto com três egressos certificados por Terminalidade Específica. Os dados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo, do tipo Categorical, proposta por Bardin (2011). A sistematização dos dados coletados evidenciou que a Terminalidade Específica transcende a certificação, pois está atrelada ao processo de acompanhamento acadêmico e acessibilidade curricular, à valorização do sujeito, à aquisição de autonomia e de pertencimento social. Constatou-se que as práticas e contribuições da Terminalidade Específica estão em possibilitar uma certificação acadêmica e um direcionamento para o exercício profissional, desde que sejam adequadas as condições do estudante, após um processo de acessibilidade curricular que permitirão aos estudantes a conclusão do curso. Os aspectos negativos versam sobre o uso inadequado da certificação por Terminalidade Específica (para isso não ocorrer há uma equipe de profissionais frente a essa demanda) e sobre o reconhecimento social e profissional do diploma, sem embasamento legal para a sua não aceitação. Entende-se que há evidências de que a Terminalidade Específica pode tornar-se uma Política Institucional universitária, valendo-se de sua autonomia institucional, do amparo legal e do que já existe em Instituições Federais de Ensino. Conclui-se que há possibilidade de implementar a Certificação por Terminalidade Específica na Educação Superior, pautando-se nas documentações legais vigentes, visto que é necessário implementar ações que possibilitem a permanência, aprendizagem e conclusão na Educação Superior para estudantes público-alvo.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação Superior. Terminalidade Específica. Acessibilidade Curricular.

## ABSTRACT

### (IM) POSSIBILITIES TO IMPLEMENT SPECIFIC TERMINALITY IN HIGHER EDUCATION

AUTHOR: Mariane Carloto da Silva  
ADVISOR: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

This Doctoral thesis in Education is linked to the line of research Special Education, Inclusion, and Difference of the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria (UFSM). This study discusses the institutionalization of Specific Terminality Certification in Higher Education. The general objective of this research was to understand the practices and consequences of the applicability of Specific Terminality, analyzing its possibilities for the professional training of students who are the target audience of Special Education in undergraduate programs. Thus, we defend that there are certain types of disability whose impairment can affect the learning of curricular skills, making Specific Terminality Certification appropriate. This research is qualitative, exploratory, and analytical, and it was developed from data collected in institutional documents of eleven Federal Institutes of Education, Science, and Technology. These documents deal with Specific Terminality Certification; a semi-structured open interview with twelve Pro-Rectors (eleven Pro-Rectors of Education from Federal Institutes and one Pro-Rector of Undergraduate program from a Federal University), and an open questionnaire with three graduates certified by Specific Terminality. Data were analyzed using Content Analysis of the Categorical type proposed by Bardin (2011). The systematization of the collected data showed that Specific Terminality transcends certification. This is due to the fact that it is linked to the process of academic monitoring and curricular accessibility, the appreciation of the subject, and the acquisition of autonomy and social belonging. Results show that the practices and contributions of Specific Terminality aim to enable an academic certification and guidance for professional practice provided that the student's conditions are adequate after a process of curricular accessibility that will allow students to complete the degree. The negative aspects are concerning the inappropriate use of Specific Terminality Certification (there is a team of professionals facing this demand to prevent this) and the social and professional recognition of the diploma without a legal basis for its non-acceptance. There might be evidence that Specific Terminality may become a University Institutional Policy, taking advantage of its institutional autonomy, legal support, and what already exists in Federal Education Institutions. In conclusion, implementing the Specific Terminality Certification in Higher Education, based on the current legal documentation, is possible since it is necessary to implement actions that allow the permanence, learning, and completion in Higher Education for students target audience.

**Keywords:** Special Education. Higher Education. Specific Terminality. Curriculum Accessibility.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 _	Evolução do número de matrículas de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior 2009 – 2017 ..	18
FIGURA 2 _	Amostra intencional .....	83
FIGURA 3 _	Institutos Federais para realização do estudo nacional .....	86
FIGURA 4 _	Pedagogia Diferenciada .....	90



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 _	Total de Matrículas, Concluintes e Ingressantes nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Tipo de Programas de Reserva de Vagas, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das Instituições de Ensino Superior (IES) – 2019 .....	23
QUADRO 2 _	Organização metodológica da pesquisa .....	72
QUADRO 3 _	Caracterização da pesquisa .....	74
QUADRO 4 _	Instrumento do diário de bordo .....	81
QUADRO 5 _	Certificação por Terminalidade Específica concedida(s) pelos IFs .....	104
QUADRO 6 _	Certificação por Terminalidade Específica nos documentos institucionais dos IFs .....	106

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAED	Coordenadoria de Ações Educacionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFT	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUP	Conselho Superior
CREA	Órgão Legal de Fiscalização dos Profissionais
DI	Deficiência Intelectual
e-MEC	Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GEPEDUSI	Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Inclusão
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFBAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
IFFAR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFGOIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
IFSULDEMINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de

Minas Gerais

IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAPNE	Núcleo de Apoio às pessoas com Necessidades Específicas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
RS	Rio Grande do Sul
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESu	Secretaria de Educação Superior
TC	Termo de Consentimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UF	Universidade Federal
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
1.1 HIPÓTESES .....	29
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>31</b>
2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA EXCLUSÃO À CERTIFICAÇÃO POR TERMINALIDADE ESPECÍFICA .....	31
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEUS DESDOBRAMENTOS NA INCLUSÃO.....	50
<b>2.2.1 Acessibilidade Curricular para a aprendizagem do estudante Público-Alvo da Educação Especial na Educação Superior</b> .....	<b>56</b>
2.2.1.1 <i>Perspectivas sobre o currículo</i> .....	57
2.2.1.2 <i>Acessibilidade curricular para possibilitar a aprendizagem</i> .....	59
2.3 TERMINALIDADE ESPECÍFICA PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....	66
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>71</b>
3.1 DESENHO DO ESTUDO .....	71
3.2 AMOSTRA/POPULAÇÃO ALVO.....	76
<b>3.2.1 Técnica de Coleta de Dados</b> .....	<b>78</b>
3.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....	81
3.4 ANÁLISE .....	83
<b>3.4.1 Instituições brasileiras participantes deste estudo: definições</b> .....	<b>85</b>
3.5 ASPECTOS ÉTICOS.....	88
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>90</b>
4.2 TRANSVERSALIDADE DA TERMINALIDADE ESPECÍFICA .....	92
<b>4.2.1 Conselhos Profissionais e inserção no mercado de trabalho</b> .....	<b>96</b>
4.3 A EMERGÊNCIA PELA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA TERMINALIDADE ESPECÍFICA NOS IFs .....	100
<b>4.3.1 A Terminalidade Específica na prática dos IFs</b> .....	<b>101</b>
<b>4.3.2 A Terminalidade Específica nos documentos institucionais dos IFs</b> .....	<b>105</b>
4.4 EXIGÊNCIAS LEGAIS E INSTITUCIONAIS PARA TERMINALIDADE ESPECÍFICA.....	114
4.5 TERMINALIDADE ESPECÍFICA PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES PAEE.....	119

<b>4.5.1 Práticas, contribuições e consequências da aplicabilidade da Terminalidade Específica: olhares dos gestores .....</b>	<b>120</b>
<b>4.5.2 Contribuições e consequências da aplicabilidade da Terminalidade Específica: olhares dos egressos.....</b>	<b>128</b>
<b>4.6 POSSIBILIDADE DA TERMINALIDADE ESPECÍFICA NA UNIVERSIDADE ...</b>	<b>130</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE A – LISTA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL .....</b>	<b>158</b>
<b>APENDICE B - LISTA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO E CEFETS DO BRASIL.....</b>	<b>162</b>
<b>APENDICE C – ENTREVISTA ABERTA SEMIESTRUTURADA PARA OS GESTORES DAS PRÓ-REITORIAS ACADÊMICAS DOS IF E UNIVERSIDADES .....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA OS EGRESSOS DIPLOMADOS COM TERMINALIDADE ESPECÍFICA .....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE E - ENTREVISTA ABERTA SEMIESTRUTURADA PARA OS GESTORES DA PROGRAD.....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE F – TESES E DISSERTAÇÕES .....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS GESTORES DAS PRÓ-REITORIAS ACADÊMICAS DOS IF E UNIVERSIDADES .....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS EGRESSOS DIPLOMADOS COM TERMINALIDADE ESPECÍFICA.....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS GESTORES DA PROGRAD.....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXO D - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....</b>	<b>183</b>



## APRESENTAÇÃO

Discorrer sobre a trajetória trilhada ao longo dos anos permite reviver-me as várias etapas que me levam a uma reflexão sobre a necessidade constante de articular os diversos saberes teóricos e práticos para produzir transformações reais em Educação Especial no cenário educacional e, especificamente, na Educação Superior.

Nesse sentido, minha trajetória enquanto pesquisadora constitui-se a partir de muitas experiências, de diferentes espaços que, ao longo da minha formação acadêmica/profissional, foram me constituindo pesquisadora.

Os ideais que estão imersos nas minhas motivações de pesquisa colocam-me em constantes aprendizagens e ingressar no Doutorado significa continuar acreditando nos meus objetivos e, pensando no âmbito de uma Tese, tornar visível a todos o que eu proponho.

Tudo que fui construindo, produzindo, escrevendo surgiram das e com as leituras e experiências no decorrer da vida enquanto pessoa, estudante, profissional, professora, ou seja, as questões que me movem e a partir deles fui delineando uma linha teórica, temáticas de discussões, um campo de Pesquisa que é a Educação Especial.

O primeiro passo para ingressar na carreira de professora iniciou-se na realização do curso Normal de Nível Médio. Durante os quatro anos de muitos aprendizados e contatos iniciais com o exercício da docência, aprendi que a pesquisa, a teoria precisa estar articulada com a atuação da docência e, assim, fui trilhando o caminho para formação inicial, que foi a Licenciatura em Pedagogia.

Durante a graduação em Pedagogia (2006-2010) houve constantes momentos de encontros e desencontros, dúvidas e saberes que me possibilitaram, hoje, estar investigando sobre a inclusão e perceber ainda mais porque esse campo precisa de formações, pesquisa, saberes científicos.

O curso de Pedagogia proporcionou uma excelente formação sobre práticas pedagógicas, avaliações, estratégias de ensino. Foram quatro anos de estudos, nos quais fui me constituindo pedagoga, estabelecendo laços entre teorias e práticas, ampliando minha experiência profissional.

Minhas inquietações e o desejo de realizar um excelente trabalho levaram-me a constante busca de aperfeiçoamento e reflexões sobre a prática, então sempre

estive rodeada de livros e leituras sobre Educação que contribuíssem com o trabalho frente às crianças. Durante essas leituras realizadas, deparei-me com a carência de estudos sobre as pessoas com deficiência, os processos de inclusão, adaptações curriculares. Passei a me questionar: todos apreendem da mesma forma? Somos iguais? Somos diferentes? Em qual lugar discute-se sobre a Educação Especial? Inquietações que a graduação em Pedagogia não respondeu, já que não possibilitava essas discussões.

Impulsionada por esses sentimentos, decidi prestar o Vestibular em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria, ser pesquisadora na área da Educação Especial e contribuir com as práticas educacionais e sociais. Em 2012, iniciei meus estudos em Santa Maria, ingressando no curso de Licenciatura em Educação Especial – Noturno. Entre teorias e práticas, leituras, dedicações, objetivos delimitados fui/vou me compondo Pedagoga, Educadora Especial e pesquisadora.

Durante o curso da graduação, sempre articulei meus estudos com grupos de estudos e Projetos de Extensão sobre a Educação Especial, ficando imersa de curiosidades, discutindo sobre a inclusão e suas diferentes vertentes, e novamente vinculando teoria e prática.

Como profissional da área da educação, venho observando as mudanças contemporâneas e as exigências de formações profissionais para atuar no mercado de trabalho. Essas implicações sempre me motivam a compreender como se estruturam curricularmente os cursos de graduação perante a complexidade existente na Universidade, constituinte da formação humana. Embasada nessas inquietações, em 2014 ingressei no Mestrado em Educação da UFSM, na Linha de Pesquisa LP3: Educação Especial. Momento importante, na qual qualifiquei minhas leituras, ampliei os olhares. O Mestrado possibilitou-me ingressar no grupo de pesquisa GPEDUSI (Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Inclusão), o que é essencial para meus delineamentos e interesses de pesquisa.

No ano de 2015, comecei a atuar como bolsista do Atendimento Educacional Especializado (AEE) UFSM, operando como Educadora Especial no Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Santa Maria. Passei a vivenciar minha pesquisa de Mestrado que tinha o objetivo de conhecer como os processos de (re) conhecimento e acompanhamento aos estudantes público-alvo da Educação Especial ocorriam nos cursos de graduação com vistas a contribuir com a



aprendizagem e conclusão dos cursos pelos estudantes, ao atender os estudantes por meio do Atendimento Educacional Especializado, fazendo reuniões, conversas com professores e coordenadores de cursos, estando, assim, vinculada ao Projeto de Pesquisa “Atendimento Educacional Especializado- AEE na Universidade Federal de Santa Maria”.

Desse modo, os caminhos que se busca percorrer nesta tese são originários das diversas leituras e reflexões produzidas ao longo do processo de formação e atuação profissional, que se iniciou no primeiro contato com a docência, perpassou pelas duas graduações, pela pesquisa de Mestrado, pelo desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado com os estudantes PAEE da UFSM e continua, com a pesquisa da tese para, futuramente, exercer a docência na Educação Superior.



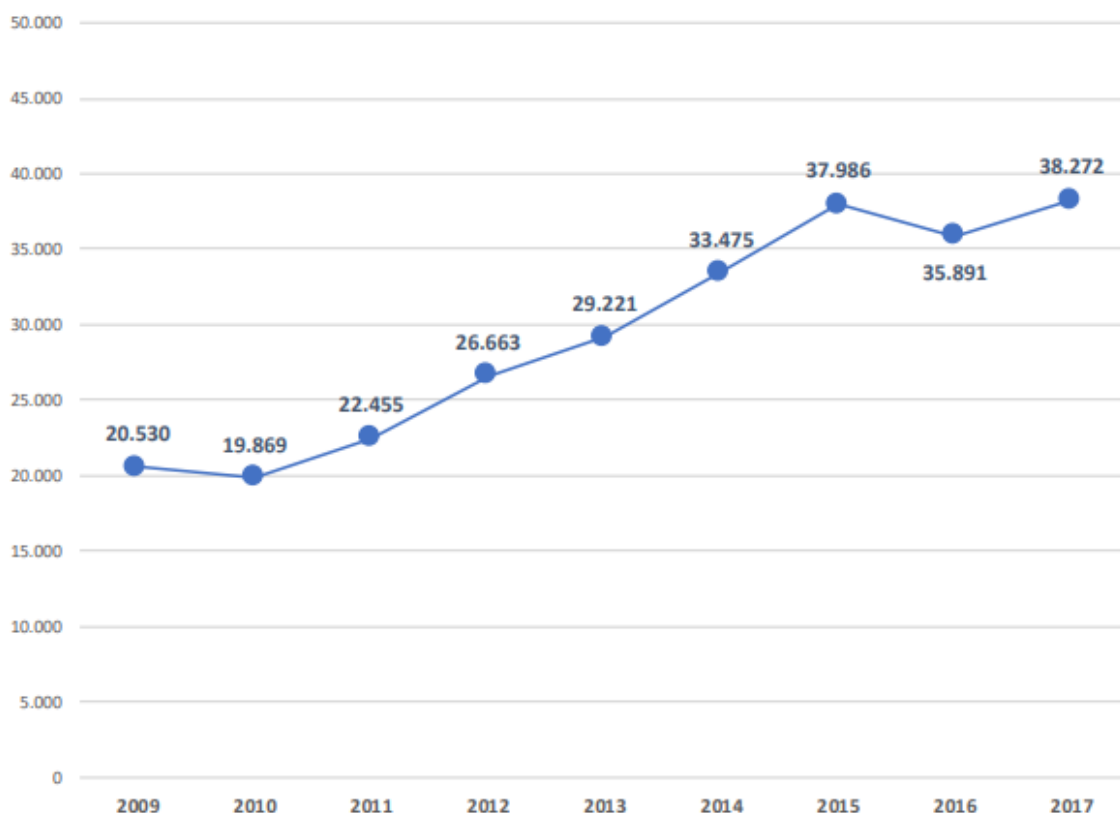
## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo inspira-se na temática Aprendizagem na Educação Superior por revelar a urgência em discutir um tema cada vez mais crescente que é a inclusão na Educação Superior e estratégias direcionadas à participação e conclusão de curso pelos estudantes.

Pelo histórico legal, sabe-se que desde a Antiguidade os estudantes com deficiência foram segregados da sociedade, mais tarde passaram a ser atendidos apenas nas escolas especiais, ao passo que os estudantes ditos “normais”, nas escolas regulares, não havendo comunicação entre eles (BRASIL, 2008). As políticas de Educação (BRASIL, 1996a, 2001a, 2008, 2015, 2018) ampliaram as discussões e a garantia à educação para estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) em todos os níveis de ensino, vigorando normativas que garantam o acesso ao ensino. Pode-se aferir que há um movimento para o “[...] reconhecimento da importância do diálogo com o diferente” (ARANHA, 2006, p. 245).

Com isso, a transversalidade da Educação Especial vem crescendo na Educação Superior, democratizando o direito ao ensino e ampliando o acesso às universidades, permeando pesquisas que versam sobre acessibilidade curricular para a autonomia dos estudantes durante a graduação e para a apropriação do conhecimento, evitando, assim, a evasão dos acadêmicos. Conforme o Censo da Educação Superior de 2017 (INEP, 2018), o número de matrículas de estudantes PAEE na Educação Superior passou de 20.530 em 2009 para 38.272 em 2017 (Figura 1).

Figura 1 – Evolução do número de matrículas de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior 2009 - 2017



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018).

Descrição: Gráfico com uma linha na cor azul representando o crescimento no acesso dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior, de 2009 a 2017. A linha inicia com o número que correspondia a 20.530 matrículas em 2009 e finaliza com 38.272 matrículas em 2017.

Esse cenário representa o ingresso dos estudantes PAEE na Educação Superior, que vem sendo progressivo, contínuo e amparado pela lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), a qual torna obrigatória a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos Técnicos de nível Médio e Superior das Instituições Federais de Ensino. Complementarmente, a lei nº 13.632/2018 (BRASIL, 2018) garante que a modalidade da Educação Especial inicie na Educação Infantil e estenda-se ao longo da vida.

Diante do exposto, vê-se que a inclusão dos estudantes Público-alvo Educação Especial (PAEE) na Educação Superior é orientada por Políticas e assegurada por leis. Entende-se que o percurso da inclusão abrange o acesso, o ingresso, a permanência, aprendizagem, diplomação e o futuro profissional. O

acesso (democratização do ensino) das pessoas com deficiência à educação passou por um processo de rejeição, exclusão, integração e inclusão<sup>1</sup>. Esse processo refletiu na necessidade das instituições se (re) organizarem para construção de políticas de reservas de vagas, o que amplia a possibilidade de acesso dos estudantes PAEE (Figura 1).

As Instituições de Educação Superior possibilitam aos estudantes a produção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades individuais e profissionais, além de garantirem uma formação profissional para almejar vagas no mercado de trabalho. Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), (BRASIL, 2008), um número maior de pessoas pôde acessar a educação em seus diferentes níveis.

Tendo o ingresso garantido, há que se pensar em estratégias para permanência e aprendizagem dos estudantes e em como a instituição dá esse suporte. Nesse contexto, à Educação Especial enquanto modalidade transversal de ensino, na Educação Superior incumbe, dentre outras atribuições, orientar a instituição para uma concepção de avaliação processual que “[...] considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura” (BRASIL, 2008, p. 13-4).

Sabe-se que os Institutos Federais investigados apresentam uma Assessoria / Coordenadoria de Ações Inclusivas compostas por profissionais responsáveis em realizar um apoio/atendimento ao estudante PAEE, assim como, fortalecem práticas inclusivas na instituição através de Políticas Institucionais Inclusivas. Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), há a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) que engloba o Núcleo de Acessibilidade, o Núcleo de Apoio à Aprendizagem, o Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-raciais e Indígenas. Ambos os núcleos viabilizam ações que envolvem a inclusão (UFSM, 2016, 2020).

Dentre várias ações dos núcleos em prol da permanência e aprendizagem dos estudantes menciona-se a sensibilização para inclusão na comunidade acadêmica, assistência estudantil, cursos de aperfeiçoamento e extensão, apoio à aprendizagem dos estudantes e auxílio para prática pedagógica dos docentes.

A aprendizagem “[...] articula-se com aquilo que o sujeito já sabe fazer e sobre as estratégias que lhe são familiares” (MEIRIEU, 2005, p. 90) e, para que ocorra,

---

<sup>1</sup> Esse percurso histórico da Educação Especial é aprofundado no referencial teórico desta Tese.

faz-se necessário uma articulação entre os saberes/habilidades que o estudante já sabe com a descoberta de novos conhecimentos. A aprendizagem é uma busca coletiva por caminhos/alternativas para que o estudante tenha acesso aos conhecimentos. Não é uma responsabilidade apenas do professor, envolve (além dos docentes) a equipe pedagógica da instituição, Núcleos de Acessibilidade, que darão suporte à permanência (por meio de políticas institucionais) e inclusão (acesso, continuidade e conclusão dos estudos) dos estudantes PAEE na universidade.

Vê-se que a aprendizagem passa por todo o percurso inclusivo, rompendo com as crenças de que o ensinar e aprender precisa ocorrer de forma homogênea para todos. Sobre esse aspecto, a Teoria da Pedagogia Diferenciada de Philippe Meirieu, compreende que “[...] a aprendizagem põe frente a frente, em uma interação que nunca é uma simples circulação de informações, um sujeito e o mundo, um aprendiz que já sabe sempre alguma coisa e um saber que só existe porque é reconstruído” (MEIRIEU, 1998, p. 79).

Sustenta-se a ideia de uma aprendizagem universitária que mobilize os saberes já existentes dos estudantes, apoiando-se em estratégias diferenciadas (MEIRIEU, 1998, 2005) para, assim, avançar para novos conhecimentos. Isso propicia o investimento em estratégias que permitam reconhecer as habilidades individuais dos estudantes PAEE.

Defende-se que uma dessas formas de considerar as habilidades individuais dos estudantes pode se efetivar por meio da Certificação por Terminalidade Específica, incluída nas políticas institucionais de acessibilidade pedagógica. A Terminalidade Específica é uma possibilidade de inclusão dos estudantes PAEE nos níveis mais elevados de ensino (certificação na graduação e prosseguimento nos estudos) e no mundo do trabalho.

A certificação especial (terminalidade específica) de conclusão de etapa ou curso em qualquer nível, etapa ou modalidade oferecida ao estudante com necessidades educacionais específicas<sup>2</sup>, no que e como couber, descreverá as aptidões e habilidades a partir de relatório circunstanciado e plano de desenvolvimento, de que constem ainda: I – avaliação pedagógica alicerçada em programa de desenvolvimento educacional para o estudante; II – tempo de permanência na etapa do curso; III – processos de

---

<sup>2</sup> Consideram-se estudantes com necessidades educacionais específicas, de acordo com a resolução nº 019/2017 (IFGOIANO, 2017): estudantes com deficiência (intelectual, visual, auditiva, física, surdocegueira, múltipla); transtornos globais de desenvolvimento; Altas Habilidades/ Superdotação e transtornos de aprendizagem.

aprendizagem funcionais, da vida prática e da convivência social; IV – nível de aprendizado do curso (IFGOIANO, 2017, Art. 10).

A certificação por Terminalidade Específica será definida depois de esgotadas todas as alternativas de adaptações curriculares dentro da disciplina. Será fundamentada em avaliações pedagógicas realizadas por uma equipe de profissionais que atuem com os estudantes (professores, coordenadores, equipe técnica-pedagógica, núcleo de acessibilidade da instituição) (IFGOIANO, 2017).

O certificado terá validade quando apresentado junto ao histórico escolar, ressaltando o conhecimento adquirido pelo estudante no processo formativo (BRASIL, 2001a; IFGOIANO, 2017). Compreende-se que essa é uma forma de avaliar e certificar as habilidades individuais.

Frente a isso, a certificação por Terminalidade Específica apresenta outra “possibilidade para permitir talvez que a incapacidade seja narrada de outros modos, não mais com o apagamento da deficiência, mas com a possibilidade desse sujeito [...] participar mais desses ambientes, de outros modos” (SANTOS, 2019, p. 108). Assim, a Terminalidade Específica é uma forma de tornar o percurso formativo, na universidade, mais flexível, possibilitando alternativas educacionais diversificadas, formação profissional e futura inserção no mundo do trabalho.

Tem-se por premissa a Educação Especial como uma modalidade transversal de ensino que perpassa por todas as etapas, níveis e modalidades, incentiva a acessibilidade pedagógica adequada aos estudantes PAEE e visa à garantia de espaços inclusivos e equitativos (BRASIL, 2008).

Reitera-se que para atender o direito dos estudantes à educação e para instaurar as condições de equidade para eles, é preciso ir além das garantias de acesso e de matrícula na Educação Superior. A inclusão se efetiva com uma Pedagogia Diferenciada, em que reconhece “[...] que cada aluno aprende de uma maneira que lhe é própria e [...] que cada um dispõe de recursos próprios nos quais pode apoiar-se para lhe permitir superar-se [...]” e ao reconhecer precisa-se mobilizar diferentes estratégias de aprendizagem (MEIRIEU, 2002, p. 31).

Esses dizeres reforçam a proposta desta tese em investigar sobre as (Im) Possibilidades da implementação da Terminalidade Específica na Educação Superior. Nessa conjuntura, convém pontuar que entende-se que a Terminalidade é uma forma de (re) conhecer os saberes e habilidades individuais dos estudantes PAEE, garantindo a conclusão do curso de graduação.

A terminalidade específica teria na educação profissional uma característica diferente da que se podia esperar no Ensino Fundamental. No Ensino Profissional, explicaria uma formação com apropriações diferenciadas e, portanto, para um exercício profissional especificado a partir da individualidade do sujeito. Seria assim uma expressão em termos de certificação profissional após um processo de adaptações e adequações indispensáveis e que permitiram ao aluno a conclusão do curso (PERTILE; MORI, 2018, p. 91).

As investigações realizadas durante o Mestrado (na linha de pesquisa de Educação Especial) responderam as inquietações propostas e levantaram outras. As entrevistas realizadas com professores e coordenadores da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) revelaram que “[...] há possibilidade de desenvolver a Terminalidade Específica nos cursos e na Universidade como um todo, mas que é preciso ser estudado, fazer leituras, apontar quais os casos que cabem a uma Terminalidade” (SILVA, M., 2016, p. 145).

Nesse sentido, apresenta-se, neste momento, a primeira justificativa para a realização desta tese: a Terminalidade Específica poderá ser uma Acessibilidade Curricular no âmbito do Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação e na instituição acadêmica, de modo que os percursos formativos flexíveis, certificação e diplomação para estudantes público-alvo sejam viabilizados.

Assim, nos diplomas e históricos escolares deverá constar explicitamente as flexibilizações que foram desenvolvidas, os acompanhamentos específicos da Equipe Pedagógica junto ao estudante, as aprendizagens construídas e as limitações que implicaram na indicação da Terminalidade Específica (IFFAR, 2016). Também, torna-se válido o certificado quando apresentado junto ao histórico e parecer da banca examinadora dos registros dos processos de ensino e aprendizagem para casos de certificação por terminalidade específica (IFFAR, 2016).

O percurso investigativo desenvolvido por esta autora (SILVA, M., 2016), durante o Mestrado, mostrou que na instituição investigada não havia uma resolução/diretrizes específicas de Acessibilidade Pedagógica e Curricular voltada a um processo formativo flexível aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Por meio da escuta de coordenadores de cursos e docentes, ficou evidente que havia um desconhecimento sobre o que é Terminalidade Específica e um interesse em saber como é aplicada nos Institutos Federais de Ensino.



Tendo esses resultados, há que se avançar, na investigação, para enunciar a importância da Terminalidade Específica nos percursos formativos flexíveis na Educação Superior, dando voz a realidades (Instituições Federais e egressos) que implementam a Terminalidade Específica. Assim, por meio dessa ação investigativa, inscreve-se a possibilidade de entender as práticas e consequências intrínsecas às vivências entre os sujeitos e a Terminalidade Específica.

Nesse viés, a escolha pela temática da Terminalidade Específica à Educação Superior – foco deste estudo – parte da constatação de que há uma disparidade entre o número de ingresso e o número de concluintes de estudantes Público-alvo da Educação Especial nos Cursos de Graduação (Quadro 1), revelando índices de evasão e/ou repetência.

Quadro 1 - Total de Matrículas, Concluintes e Ingressantes nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Tipo de Programas de Reserva de Vagas, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das Instituições de Ensino Superior (IES) - 2019

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Pessoas com: Deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades/Superdotação			
	Alunos	Matrículas	Concluintes	Ingressantes
<b>Brasil</b>	9.111	7.053	253	2.941
Pública	9.097	7.041	249	2.939
Federal	8.353	6.428	201	2.770
Estadual	739	609	48	169
Municipal	5	4	-	-
Privada	14	12	4	2

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020).

Percebe-se que de um lado tem-se um grande número de matrícula de estudantes PAEE na Educação Superior (acesso) e, por outro lado, um número reduzido de concluintes (participação e conclusão). Esses dados reforçam o interesse em entender se a Terminalidade Específica pode ser uma política institucional a favor da conclusão dos cursos de Graduação, da certificação acadêmica e também de direcionamento para o exercício profissional adequado as condições do estudante.

Desta forma, alinha-se a segunda justificativa desta tese, sua relevância ao campo educacional, por ser contribuinte: para a permanência e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial na universidade; para a formação profissional, antes nem pensada a esse público; e para a certificação necessária à inserção no trabalho. Isto faz parte da valorização e dignidade humana: formação acadêmica e o exercício da profissão escolhida.

Para fortalecer o ideário desta investigação, fez-se uma busca por pesquisas já realizadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes<sup>3</sup>, cujos assuntos se aproximam da temática deste estudo, e assim identificar “[...] lacunas, aspectos não estudados ou ainda precariamente estudados, metodologias de pesquisa pouco exploradas” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 6). Para realizar a busca, utilizou-se o descritor “Terminalidade Específica”, na qual se encontrou um total de nove pesquisas (APÊNDICE F).

Iacono (2004) questiona o significado da certificação por Terminalidade Específica nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a partir de histórias de vida e de escolaridade de cinco alunos jovens e adultos com deficiência mental<sup>4</sup>. A autora defende que a concessão da Terminalidade Específica antevê entendimentos sobre a intencionalidade da certificação e sobre as ações necessárias para seu encaminhamento e prosseguimento nos estudos.

Seguindo as problematizações sobre a Terminalidade Específica no Ensino Fundamental, Pereira (2004) aponta a aplicação da Terminalidade Específica como uma importante conquista no processo formativo dos estudantes com deficiência, entendendo ser necessário que ocorram estudos sobre sua funcionalidade e sobre os benefícios à inclusão e aprendizagem ao público que fizer jus à certificação.

Ainda sobre a certificação por Terminalidade Específica, Gomes (2005) constatou que esta é desacreditada por parte dos professores do Ensino Fundamental de uma determinada realidade, por não haver interesses em estudar sobre o assunto. Gomes (2005) verificou que a despreocupação por parte do público docente com relação à aprendizagem dos estudantes com deficiência mental<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A busca também foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), resultando em três pesquisas, as mesmas encontradas no Banco de Teses da Capes.

<sup>4</sup>Manteve-se a terminologia utilizada na pesquisa.

<sup>5</sup>Manteve-se a terminologia utilizada na pesquisa.

compromete diretamente a permanência e conclusão dos estudos por parte dos estudantes.

Meletti (2006) olhou para a escolarização da pessoa com deficiência mental<sup>6</sup> em instituição de Educação Especial, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e sinaliza que a Terminalidade Específica é aliada ao processo de avaliação dos estudantes naquela instituição, com vistas a orientar sobre quais níveis ou setores da instituição especial os alunos frequentarão. A Terminalidade Específica é um mecanismo utilizado pela instituição para se adequar às exigências legais, porém os encaminhamentos feitos na instituição investigada foi para “funções que não exigem certificação de escolaridade no mercado de trabalho, percebemos que esta certificação não é apreendida conforme seu sentido na letra da lei” (MELETTI, 2006, p. 119).

Dentre as várias normativas legais educativas, Lima (2009) sinaliza que a Terminalidade Específica é um dos maiores desafios e preocupações nas escolas, por ser pouco debatida e esclarecida em todos os segmentos. Lourenço (2013) também direcionou sua pesquisa para a leitura e análise de legislações, propondo que as Instituições de Ensino Superior utilizem, por analogia, as normas legais direcionadas à Educação Básica para a certificação por Terminalidade Específica.

A Terminalidade Específica pode ser vista como uma forma de ver outras habilidades que são importantes para formação educacional das pessoas com deficiência, que não só as acadêmicas. A partir de estudo realizado com cinco adultos com deficiência intelectual, Alencar (2016) verificou que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem nos diversos contextos sociais e que essas habilidades sociais podem ser consideradas para fins de certificação como Terminalidade Específica.

Silva, M. (2016), a partir das legislações da Educação Básica e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, problematizou a Terminalidade Específica para a Educação Superior, apontando-a como uma possibilidade de prosseguimento da vida acadêmica e profissional dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A autora enfatiza também que, esgotadas as estratégias de adaptações pedagógicas, aplicar-se a Terminalidade Específica.

---

<sup>6</sup> Manteve-se a terminologia utilizada na pesquisa.

Nos Institutos Federais de Educação, a certificação por Terminalidade Específica é uma preocupação acadêmica. No estudo de Santos (2019), é evidenciado que há uma preocupação sobre a aprendizagem e a inclusão dos estudantes no mundo do trabalho. Desse modo, a certificação por Terminalidade Específica é uma possibilidade de conclusão de curso aos estudantes incluídos, porém precisa ser mais debatida e explorada. Acrescenta-se que, antes da definição da certificação por terminalidade, os estudantes recebem adaptações pedagógicas nas disciplinas cursadas.

Há pesquisas que problematizam a Terminalidade Específica estritamente voltada para estudantes com deficiência intelectual, matriculados no Ensino Fundamental, e para alfabetização e letramento de Adultos com deficiência intelectual. Além disso, tem-se estudos realizados sobre a Terminalidade Específica na Rede Federal De Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Iacono (2004), Pereira (2004), Gomes (2005), Meletti (2006), Lima (2009), Alencar (2016), Silva, M. (2016), Santos (2019) complementam-se na ideia de que a Terminalidade Específica, enquanto política, precisa ser mais debatida e refletida dentro das instituições, assim como, saber das garantias que a Terminalidade oferece aos estudantes para a progressão nos estudos e inserção no mercado do trabalho. Lourenço (2013) e Silva, M. (2016) identificaram que não há uma normativa que oriente sobre a Terminalidade Específica na Educação Superior, mas que seria possível basear-se nas normativas da Educação Básica e dos Institutos Federais.

Ainda que os estudos apresentados por Silva, M. (2016) e Santos (2019) tenham utilizados as mesmas legislações para justificar a escolha do tema e para compor suas análises, a forma de interpretação e discussão foi distinta. As autoras apresentaram análises e discussões sobre as normativas e leis que contemplam a Terminalidade Específica, no entanto apenas Silva, M. (2016) direcionou as discussões para a Educação Superior. Esse direcionamento é foco, também, deste estudo, o qual explora uma discussão mais aprofundada sobre as (Im) possibilidades da implementação da Terminalidade Específica na Educação Superior.

Dessa maneira, considera-se esta investigação relevante na medida em que se verifica um número reduzido de pesquisas publicadas que abordam a Terminalidade Específica na Educação Superior. Diante desse cenário, entende-se que esta pesquisa é fundamental para se pensar/construir uma proposta de

Acessibilidade Curricular universitária que inclua a Certificação por Terminalidade Específica como uma ação possível.

E, assim, faz-se a terceira justificativa do presente trabalho: a importância de pensar as possibilidades de aplicação da Terminalidade Específica na formação profissional na Educação Superior, relacionando-a com a Acessibilidade Pedagógica, que abrange os percursos formativos flexíveis aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Depreende-se que cabe às Instituições de Ensino Superior “[...] instituir políticas de inclusão e demover ações de exclusão, valorizando cada vez mais, ações pautadas no respeito a diversidade, considerando o papel que as mesmas assumem ao longo da história da sociedade” (CASTANHO; FREITAS, 2006, p. 98).

Entende-se, a partir do conceito de Meirieu (1998, 2002, 2005, 2006), que a aprendizagem se inicia pela identificação de um ponto de apoio no estudante (seus saberes) e que, assim, o professor pode investir em estratégias pedagógicas para ajudar o estudante a aprender.

[...] a aprendizagem é uma história que coloca diante de um ‘já existente’ uma intervenção externa; uma história onde sujeitos se confrontam e onde trabalham e se articulam, nunca com muita facilidade, interioridade e exterioridade, aluno e professor, estruturas cognitivas existentes e novos aportes (MEIRIEU, 1998, p. 39).

No contexto da sala de aula, a postura do professor é fundamental para acompanhar a aprendizagem dos estudantes e identificar as dificuldades que possam surgir. Mediante essa postura, o docente procura estabelecer estratégias de acessibilidade pedagógica para superação das dificuldades/barreiras enfrentadas nas disciplinas curriculares.

É importante acrescentar que para concretizar a inclusão, é necessário promover a acessibilidade, ou seja, proporcionar aos discentes a participação e a superação de barreiras, a fim de que eles tenham os seus direitos legitimados. Ainda, ao se pensar na Certificação por Terminalidade Específica, não significa esperar que o Núcleo de Acessibilidade da instituição consiga, sem parceria(s), planejar e estudar a forma de como fazer, tão pouco centralizá-la apenas nas mãos dos professores. Diferentemente disso, a Terminalidade Específica precisa ser uma responsabilidade coletiva, pensada por equipe interdisciplinar e equipe gestora da Universidade para conseguir legitimá-la institucionalmente.

Com isso, propõe-se esta pesquisa, permeada de questionamentos e debates, os quais delineados desde a atuação da autora deste estudo em um Núcleo de Acessibilidade, desenvolvendo o Atendimento Educacional Especializado com os estudantes da UFSM, durante oito meses, e, agora, atuando em uma turma de Anos Iniciais na Rede Municipal (Santa Maria, RS). Essa trajetória permite perceber o quanto esta pesquisa tem potencial para contribuir com as diferentes realidades educacionais.

Assim, compreendendo que a universidade é um espaço educacional de aprendizagens e oportunidades profissionais para os estudantes PAEE, defende-se a tese de que existem certos tipos de deficiência, cujo comprometimento pode afetar a aprendizagem de algumas competências curriculares, tornando-se cabível a certificação por Terminalidade Específica. Nesse viés, esta pesquisa possui como temática a Terminalidade Específica na Educação Superior para os estudantes público-alvo da Educação Especial e sua questão problematizadora é: quais os limites e possibilidades da implementação da Terminalidade Específica para a formação profissional dos estudantes Público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação?

A partir dessa questão, esta investigação tem por objetivo geral compreender as práticas e consequências da aplicabilidade da Terminalidade Específica analisando suas possibilidades para a formação profissional dos estudantes Público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação. Como objetivos específicos, são propostos os seguintes: realizar um levantamento das Universidades Federais, Institutos Federais e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFT) do país que normatizam a Terminalidade Específica; identificar as possibilidades de aplicação da Terminalidade Específica na formação profissional e seus trâmites legais; enunciar os efeitos legais, formativos e responsabilidades das Instituições Federais de Ensino que normatizam a Terminalidade Específica; examinar, junto aos estudantes e Pró-Reitores do âmbito acadêmico das Instituições Federais, as contribuições da Terminalidade Específica na formação profissional; e analisar possíveis impactos na formação profissional em vista da aplicação da Terminalidade Específica.

Esta tese foi organizada a partir de leituras teóricas e reflexões com vistas a atender aos objetivos propostos. Para tal, está organizada em cinco seções. A primeira delas trata da introdução, apresentando a contextualização do tema desta

pesquisa, a justificativa, e os objetivos que ofertam a base para produção e defesa da tese.

A segunda seção aborda o referencial teórico, que traça um caminho discursivo, partindo da contextualização histórica da Educação Especial e seus desdobramentos na inclusão na Educação Superior até a implementação da Terminalidade Específica em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Para tanto, é dividida em três subseções: Educação Especial: da Exclusão à Certificação por Terminalidade Específica (2.1); Contextualização Histórica da Educação Superior e seus desdobramentos na inclusão (2.2); Terminalidade Específica para formação profissional (2.3).

A terceira seção dispõe os caminhos metodológicos percorridos para a realização desta pesquisa, seguindo os objetivos, a problemática e hipóteses da Tese, bem como o método utilizado para realizar a análise e obter os resultados.

A quarta seção, põe em destaque os resultados e a discussão dos dados oriundos da apreciação analítica desta pesquisa. Pontua-se que estão estruturados em categorias de análise, conforme previsto na metodologia deste estudo. Por fim, a quinta e última seção registra as considerações finais desta tese, na sequência constam as referências bibliográficas que sustentaram as reflexões propostas.

## 1.1 HIPÓTESES

As hipóteses dizem respeito à Tese que se pretende comprovar ao fim da pesquisa. Prodanov; Freitas (2013) definem que as hipóteses são as possíveis respostas ao problema e aos objetivos da pesquisa e que elas podem ser provisórias. Desse modo, apresenta-se as hipóteses elencadas, na sequência:

H1- Existem certos tipos de deficiência cujo comprometimento pode afetar a aprendizagem de algumas competências curriculares, tornando-se cabível a certificação por Terminalidade Específica.

H2- A certificação por Terminalidade Específica (certificação especial, acessibilidade pedagógica) de conclusão de curso universitário oferecida ao estudante público-alvo da Educação Especial garante a conclusão e formação profissional na Educação Superior.

H3- A terminalidade Específica é uma possibilidade de certificação acadêmica e, também, de direcionamento para o exercício profissional adequado às condições do estudante, após um processo de adaptações e adequações indispensáveis que permitirão aos estudantes a conclusão do curso de graduação.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O escrever é o começo dos começos. Depois é a aventura. Uma mochila com alguns poucos pertences do ofício artesanal, uma bússola, vale dizer um título que resuma o problema, ou tema, e a hipótese de trabalho. Uma lâmpada para iluminar os caminhos à medida que se apaga a luz do dia. É desse jeito que a teoria ilumina e conduz a prática [...] (MARQUES, 2001, p. 28).

Escrever uma tese vai além do simples ato de escrever um plano de pesquisa. Bem além disso, envolve um estudo de possibilidades e de legitimidade do conhecimento científico a ser produzido com a pesquisa. Ainda, demanda a reflexão sobre que tipo de conhecimento se pretende produzir com a tese, pois “o escrever é isso aí: interlocução” (MARQUES, 2001, p. 24), e para isso, é necessário que todas as etapas da pesquisa estejam bem delineadas para, ao fim, comprovar a tese defendida.

Dessa forma, o referencial teórico foi estruturado para atender o problema, a Tese e os objetivos, com base teórica para sustentar a empírica. Nesse sentido, a primeira seção teórica tem como título “Educação Especial: da Exclusão à Certificação por Terminalidade Específica”, que trata da história da Educação Especial. Em sua instância, a segunda dedica-se à contextualização histórica da Educação Superior e de seus desdobramentos na inclusão, com vistas à compreensão e criação de um escopo que permita responder aos principais questionamentos, em torno dessas questões. Fechando o tratamento teórico, a terceira seção discute a necessidade de implementar a Terminalidade Específica na universidade, como uma Política especial à aprendizagem dos estudantes PAEE na Educação Superior.

### 2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA EXCLUSÃO À CERTIFICAÇÃO POR TERMINALIDADE ESPECÍFICA

[...] nunca como hoje, tivemos uma consciência tão nítida de que somos *criadores*, e não apenas *criaturas*, da história. A reflexão histórica, mormente no campo educativo, não serve para ‘descrever o passado’, mas sim para nos colocar perante um patrimônio de ideias, de projetos e de experiências (ARANHA, 2006, p. 29).

O conceito Educação Especial é fruto de um contexto histórico-social permeado por segregações, estigmas e preconceitos que historicamente foram

construídos e reconstruídos para conquistar a condição atual de modalidade transversal de ensino. Com isso, é necessário (re)visitar a história da Educação Especial por um percurso reflexivo.

Pensar a aprendizagem também é pensar a história, pois a aprendizagem dos estudantes PAEE está atrelada à evolução política dos direitos conquistados, passou e passa por “[...] ruptura com antigas representações ou preconceitos anteriores” (MEIRIEU, 1998, p. 30). Nesse sentido, vale pontuar alguns aspectos históricos, haja vista que conferem sentido às discussões propostas nesta tese.

Historicamente, a escola foi uma oportunidade apenas para a classe dominante (os nobres, donos de terras), excluindo a maioria da população (ARANHA, 2006), discriminando o diferente. Nesse contexto, as pessoas com deficiência eram consideradas monstruosas, anormais e/ou improdutivas.

O século XVIII foi marcado por desconhecimentos e medo frente à deficiência, sendo associada ao “[...] misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas” (MAZZOTTA, 2005, p. 16). Assim, permeava, na sociedade da época, a exclusão das diferenças, desconsiderando-se a democracia e a igualdade.

No Brasil, no século XIX, iniciaram-se os primeiros serviços voltados ao atendimento das pessoas com deficiência: cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos (LOBO, 2017; MAZZOTTA, 2005). Os atendimentos previam a reclusão das pessoas com deficiência em instituições voltadas para loucos, cegos, surdos, com o intuito de isolá-los da sociedade.

Durante o Período Colonial, de 1500 até 1822, as pessoas com deficiência foram confinadas pela família, dentro de suas casas, em Casas de Misericórdia ou prisões (LANNA JÚNIOR, 2010; LOBO, 2017). A exclusão das pessoas com deficiência da sociedade continuou no Período Imperial (1822-1889), em que foram colocados/separados em diferentes espaços/instituições: Hospício Dom Pedro II, Imperial Instituto dos Meninos Cegos, Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, Hospital Estadual de Salvador (LOBO, 2017; MAZZOTTA, 2005; MENDES, 2006).

No século XIX, pode-se identificar algumas mudanças de concepções frente ao atendimento das pessoas com deficiência. Nesse período, passou-se a ter uma abordagem médica e assistencial (JANNUZZI, 2012). Após 1930, o caráter clínico foi sendo substituído pelos atendimentos educacionais e psicológicos.

De acordo com Mendes (2006, p. 387), no século XIX, originaram-se as classes especiais dentro das escolas regulares, para dar conta da “[...] incapacidade da escola de responder pela aprendizagem de todos os alunos [...]”. Esse fato deu início à segregação dentro das instituições escolares, pois acreditava-se que os alunos com deficiência seriam melhor atendidos em um espaço separado, visando a normalidade.

Posteriormente, durante o século XX “[...] foram criados os Ministérios da Educação e Saúde e as Secretarias de Educação dos Estados, sendo a educação vista como [...] investimento na população analfabeta e abandonada na ignorância” (LOBO, 2017, p. 28). Nesse panorama histórico e social, as práticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência – ditas anormais, voltavam-se para práticas de correção do corpo anormal – que ainda eram excluídas da sociedade.

Tal processo educacional trouxe uma (re) leitura da exclusão, que antes representava o desaparecimento da deficiência. Agora (no século XX), a exclusão procura corrigir a pessoa anormal e as instituições são responsáveis pela normalização das pessoas com deficiência para se tornarem produtivas na sociedade.

Esse processo despertou novos olhares frente à educação das pessoas com deficiência, incentivando a publicação de trabalhos científicos, a instituição de uma política de inclusão escolar e discussões sobre o paradigma da inclusão (LOBO, 2017; MAZZOTTA, 2005; MENDES, 2006).

No século XX, houve engajamento para o reconhecimento e importância da participação das pessoas com deficiência na sociedade, especialmente nas áreas de “[...] reabilitação, seguridade social, trabalho e transporte [...]” (MAZZOTTA, 2005 p. 65). Esse reconhecimento foi fundamental para a busca de conhecimentos, de empatia frente à deficiência e, principalmente, de conquistas políticas e legais.

O século XX notabilizou o início do longo processo de garantias e direitos legais às pessoas com deficiência, especificamente a partir de 1961, ano em que foi criada a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que reforçou o direito de todos à educação, sendo responsabilidade do estudante com deficiência enquadrar-se no sistema educativo (JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 2005). Fica nítido que ainda prevalecia a ideia de normalização no processo formativo dos estudantes com deficiência, em que os profissionais utilizavam os mesmos métodos de ensino, ou seja, quando os

estudantes com deficiência não atingiam o saber esperado e não se adequavam à norma eram encaminhados a serviços especiais de atendimento à pessoa com deficiência.

Ainda, no referido ano, o atendimento especial às pessoas com deficiência podia ser substitutivo ao ensino regular. Isso fortalecia, ainda, mais a segregação dos estudantes, já que o objetivo social da época era formar pessoas produtivas, dentro dos padrões de superioridade.

Seguindo na linha historiográfica da Educação Especial, o ano de 1978 foi um marco para o campo da Educação Especial, com a publicação da Portaria Interministerial nº 186/1978 (MAZZOTTA, 2005). Tal portaria buscou ampliar o atendimento especializado para os estudantes com deficiência, atendimentos de natureza médica, educacional e de reabilitação. Ademais, definiu o público para os atendimentos especializados: pessoas com deficiência e com superdotação.

O atendimento educacional desta época mantém o caráter integracionista, com práticas voltadas à correção e prevenção das deficiências para tornar as pessoas normais e aptas para viver em sociedade. Foram, precisamente, os modelos clínico e diagnóstico que vigoraram, por muito tempo, como referências para avaliação e atendimento dos estudantes com deficiência.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) defende a educação como direito de todos. Em seu artigo 208, garante a oferta de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, Art. 208). Destaca-se a mudança de terminologia para portador (mesmo que equivocada) para se referir às pessoas com deficiência.

É importante o que registra a lei 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989; MAZZOTTA, 2005), que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e sinaliza um grande avanço para o atendimento educacional dos estudantes com deficiência: “[...] a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa [...]; a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência [...]” (BRASIL, 1989).

Esses registros são uma conquista diante de todo histórico de exclusão e esquecimento das pessoas com deficiência que nem se quer tinham visibilidade como sujeitos de direitos, mas sim, como anormais. Passos como esses são

fundamentais para a história e concretização da Educação Especial, mas ainda não chegam da excelência desejada.

Ao proceder a exploração de documentos com um marco histórico internacional, encontra-se a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Tais documentos atentam respectivamente,

[...] para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. A partir desta reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias [...] (BRASIL, 2008, p. 3).

Esses documentos acenam para um reconhecimento do direito à Educação Especial às crianças, adolescentes e jovens, diminuindo a exclusão escolar. Porém, ainda, percebe-se a recorrência de práticas de normalização nos contextos escolares (MAZZOTTA, 2005). Em ato consoante a tal movimento, no mesmo ano, o Brasil sanciona a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994). Nesse texto oficial, as integrações instrucionais nas classes comuns do ensino regular são para aqueles “[...] que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

A política de 1994 proporcionou a valorização da Educação Especial no contexto social e escolar. Entretanto, manteve-se a defesa de práticas de normalização e reabilitação envoltas em um sentido assistencial, em que a responsabilidade pelo insucesso na aprendizagem de estudantes com deficiência era atribuída aos especialistas da área da Educação Especial, não a toda escola.

Continuando a cronologia dos atos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a, Art. 4º) preconiza “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ainda no mesmo documento, mas no Art. 58 mantém-se a concepção de integração e reabilitação quando sinaliza que o atendimento educacional “[...] será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos

alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Com essa amplitude de atendimento educacional, as pessoas com deficiência continuaram frequentando instituições especializadas, e a minoria nas escolas regulares.

No art. 59, a LDBEN (1996a) enfatiza a Terminalidade Específica “[...] para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”. Embora o artigo se direcione para a Educação Básica, tem-se a Educação Especial como uma modalidade transversal, de modo que pode-se pensar a implementação da Terminalidade Específica na Educação Superior.

Ainda em 1996, localiza-se o Aviso Circular nº 277 de 08 de maio de 1996 (BRASIL, 1996b) que apresenta sugestões de estratégias para viabilizar o acesso e a permanência – com sucesso – dos estudantes com deficiência na Educação Superior. Além disso, tal aviso expõe que espera que as Instituições de Ensino Superior desenvolvam estratégias para “[...] melhor atender às necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso, em certos cursos” (BRASIL, 1996b).

Posterior à LDBEN, foi decretada a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999), em que a Educação Especial passa a ser considerada uma modalidade transversal de ensino com atuação complementar ao ensino regular, através da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999). Essa política regulamenta o acesso e a matrícula dos estudantes PAEE na Educação Profissional e, posteriormente, a inserção desses no mercado de trabalho. É importante salientar que a formação profissional dos estudantes PAEE é “[...] o processo destinado a propiciar à pessoa portadora de deficiência, em nível formal e sistematizado, aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados à determinada profissão ou ocupação” (BRASIL, 1999, Art. 28).

Dentre os vastos documentos/resoluções/leis/decretos no campo da Educação Especial, precisa-se mencionar a Convenção da Guatemala, realizada em 1999, ratificada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001b). Essa convenção defende que as pessoas com deficiência tenham as mesmas garantias

de direitos e liberdades que as demais pessoas, negando toda e qualquer forma de discriminação.

Até aqui, identifica-se a concepção de deficiência atrelada às exigências impostas pela sociedade. Assim, a deficiência ficou, por muitos anos, sendo tratada como sinônimo de incapacidade, desviante do padrão estabelecido no meio social. Para tentar “corrigir” as faltas que a deficiência causava, as legislações (que acompanham o social) preconizavam a ideia de integração dos sujeitos nas instituições especializadas que desenvolviam práticas de normalização, para adaptar as pessoas com deficiência ao modelo ideal e normal.

A Resolução nº2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001a), implementa Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Destaca dois artigos dessa resolução: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 2001a, Art. 2); e o artigo 3º, o qual define a Educação Especial como modalidade de ensino para “[...] apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...]”.

As Diretrizes ampliam o acesso dos estudantes na escola regular por meio das matrículas – o que antigamente não era pensado – porém, possibilitam que muitos estudantes tenham sua inclusão na escola regular substituída pelo ingresso em instituições especializadas. O parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, CNE/CEB (BRASIL, 2001c, Art. 59) trouxe às diretrizes a necessidade da certificação por Terminalidade Específica “[...] para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...]”.

Sua importância não está apenas na certificação, mas também nas orientações quanto às diferentes formas de avaliar e considerar as habilidades e competências dos estudantes PAEE em detrimento de suas dificuldades.

No ano de 2007, tem-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), no qual se acha menção à Educação Superior. Dentre os objetivos gerais presentes em tal documento, sinaliza-se a intenção de “incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência” (BRASIL, 2007, p. 27). Com relação às ações direcionadas à Educação Especial, destaca-se a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência na sociedade;

a produção e aquisição de recursos pedagógicos, materiais e equipamentos; e a implantação de ações afirmativas que promovam o acesso, a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior (BRASIL, 2007).

Com o panorama dos documentos e legislações, observam-se progressos no cenário educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial, com referências sobre acessibilidade, recursos pedagógicos, matrículas nas escolas regulares, formação de professores, ou seja, os estudantes começaram a serem (re) conhecidos como sujeitos capazes de aprender. Além do mais, as instituições e a sociedade como um todo precisam se adaptar para que a inclusão aconteça.

Pode-se afirmar que foi, efetivamente em 2008, com a PNEEPEI (BRASIL, 2008) que a Educação Especial ganhou força, objetivando o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes PAEE nas escolas regulares. Ainda, essa política apresenta a “transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino [...]” (BRASIL, 2008, p. 10). Pensando na Educação Superior, a Educação Especial será efetivada por meio de

[...] ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 12).

A transversalidade da Educação Especial é fundamental para defender a inclusão dos estudantes PAEE na Educação Superior, possibilitando a esses sujeitos oportunidades de adquirir uma formação profissional. Acentua-se que as ações inclusivas a serem desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior (IES) são cruciais para a aprendizagem e conclusão dos cursos.

Nota-se que, a partir da política de 2008, as orientações sobre a acessibilidade e adaptações para promover a inclusão dos estudantes PAEE na Educação Superior e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia passa a ser não apenas mais recorrente, como mais firme, ou seja, tem-se uma cobrança social mais severa para que adaptações sejam realizadas, a fim de propiciar a acessibilidade. Isso ocorre devido ao marco histórico presente no



atendimento educacional dos sujeitos e, também, às pesquisas científicas em defesa da inclusão em todos os níveis e etapas de ensino.

É oportuno salientar que a inclusão abrange ações que possibilitam que todas as pessoas possam exercer seus direitos de acesso a diferentes espaços, bem como de participar das suas atividades independentemente de suas características físicas ou psíquicas. De acordo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008), a Educação Inclusiva é um processo social em que todas as pessoas têm direitos de ir e vir nos diferentes espaços da sociedade. Olhando especificamente para o âmbito escolar, entende-se que todos os estudantes, com deficiência ou transtornos funcionais específicos de aprendizagem<sup>7</sup> ou Transtornos Específicos da Aprendizagem<sup>8</sup> têm o direito à escolarização diferenciada sempre que necessário.

A Perspectiva da Educação Inclusiva é uma concepção de sociedade, de escola que visa o reconhecimento de todas as diferenças individuais e implica em “[...] um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 17). Nesse contexto, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que direciona suas ações para o atendimento dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) / Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a), são instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, na qual as escolas devem matricular os estudantes PAEE nas salas regulares. Essa resolução dispõe que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem caráter complementar e suplementar, não substituindo o ensino da sala regular. Também, demarca que no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas precisa estar institucionalizado o AEE.

---

<sup>7</sup> “Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes” (BRASIL, 2008, p. 11).

<sup>8</sup> Rotta; Ohlweiler; Riesgo (2016, p. 109-286) apresentam três tipos de transtornos específicos da aprendizagem: o transtorno da leitura oral e escrita (dislexia), o transtorno da matemática (discalculia), o Transtorno da expressão escrita (disgrafia e disortografia) e o Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH).

No mesmo ano (2009), foi definida a Portaria Conjunta CENP/COGSP/CEI (BRASIL, 2009b) que dispõe sobre a Terminalidade Específica na área da deficiência mental ou múltipla nas escolas da rede estadual e dá outras providências. Essa certificação será disponibilizada para aqueles que não conseguirem atingir as habilidades, as competências nem os conhecimentos correspondentes à série em que estão matriculados. Tendo a identificação da necessidade da certificação, faz-se necessária a construção de um acervo de documentações individuais do estudante, contendo: “fichas de observação periódica e contínua realizada pelo atendimento no Serviço de Apoio Pedagógico Especializado; cópia da avaliação das habilidades e competências atingidas pelo aluno nas diversas áreas do conhecimento e histórico escolar do aluno” (BRASIL, 2009b, Art. 2).

Essa portaria ressalta a necessidade do envolvimento de todos os profissionais na avaliação dos estudantes, assim como a importância de vê-lo como aprendiz capaz de aprender em outros espaços, em outras áreas. Tomam-se esses dizeres para esta tese, estendendo essas possibilidades à Educação Superior.

Seguindo na busca documental, em 2011, tem-se o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), o qual também: dispõe sobre a Educação Especial enquanto uma modalidade transversal de ensino; traz a garantia da matrícula nas escolas regulares; orienta quanto ao AEE (planejamento, recursos, profissionais). Porém, a importância desse último decreto (que tem força de lei) se volta: ao registro de que é dever do Estado proporcionar a efetivação da aprendizagem ao longo da vida; a atuação do AEE para possibilitar a continuidade dos estudos nos demais níveis, etapas e modalidades (ingresso e conclusão dos estudantes PAEE nas IES); e o apoio técnico e financeiro para estruturação dos Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior.

Então, antes de 2011, tinha-se resoluções, decretos e documentos orientadores tratando sobre a Educação Especial na Educação Básica e na Educação Superior. A partir do referido ano, têm-se uma lei que olha e normatiza a garantia da inclusão na Educação Superior.

Com o apoio técnico e financeiro para a estruturação dos Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2011), a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) orientam as IES sobre a Política de Acessibilidade, por meio

dos Núcleos de Acessibilidade. Essa orientação se instaura mediante a criação do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013). O referido documento objetiva

[...] fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013, p. 3).

Destarte, o Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior contribui para a efetivação da inclusão dos estudantes PAEE na Educação Superior, assegurando o direito de todos à equidade na forma de aprender e participar de todas as atividades acadêmicas. É um programa que orienta e acompanha os serviços e recursos de acessibilidade ofertados aos estudantes incluídos nas IES.

Outro documento importante para a área da Educação Especial é o parecer CNE/CEB nº 11, o qual se direciona à formação profissional em nível Técnico e Tecnológico, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012c). Tal parecer ressalta a necessidade de planejar e organizar estratégias para o processo de ensino que possibilite a aprendizagem de todos os estudantes PAEE, “[...] incluindo as possibilidades de dilatamento de prazo para conclusão da formação, de certificação intermediária, ou antecipação de estudos, que não limitem o direito dos estudantes de aprender com autonomia” (BRASIL, 2012c, p. 21).

Nessa perspectiva, atenta-se para o (re) conhecimentos dos estudantes como atores no processo de aprendizagem, o que corrobora com a afirmação de Meirieu (2005, p. 55) “[...] uma aprendizagem efetiva-se quando um aluno encontra e supera um obstáculo – difícil, mas acessível – na realização de uma tarefa”. Para isso, é essencial que os profissionais atuem coletivamente para que ocorra, de fato, a aprendizagem centrada no sujeito e no atendimento às necessidades de cada um. Nesse âmbito, destaca-se a Terminalidade Profissional<sup>9</sup>, a qual “[...] seguindo itinerários formativos estruturados por eixos tecnológicos, é uma das formas de flexibilizar e organizar um currículo centrado na aprendizagem e no desenvolvimento contínuo do estudante” (BRASIL, 2012c, p. 47).

---

<sup>9</sup> Manteve-se a terminologia apresentada no documento.

Em 2015, é instituída a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que se destina a “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, Art. 1º). Outrossim, tal lei determina o direito à educação para os estudantes PAEE em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, garantindo o aprendizado ao longo da vida.

No que se refere à Educação Superior, a lei em pauta determina, em seu Art. 28, o “XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas [...]”. Evidencia-se que esse artigo traz, além do acesso, “oportunidades de condições”, que serão cumpridas através das ações de acessibilidade realizadas dentro de cada IES, dentro de cada sala de aula e mediante cada docente.

Conforme apresentado no início desta pesquisa, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018, 2020) mostram que há grande número de acesso dos estudantes PAEE na Educação Superior, reflexo de toda evolução legislativa e do reconhecimento de direitos. Porém, os dados também mostram um número reduzido de conclusões dos cursos que os estudantes ingressaram. Diante desse cenário, é imperativo pensar/refletir/agir/pesquisar sobre essa trajetória entre o ingresso e conclusão.

A Educação Especial tornou-se parte integrante da proposta pedagógica da Educação Profissional. Essa proposta procura garantir a acessibilidade pedagógica, a aprendizagem, a participação e a conclusão dos cursos realizados pelos estudantes PAEE. As políticas, decretos e leis voltadas à Educação Básica possibilitaram a extensão da Terminalidade Específica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, abrangendo cursos médio, técnicos e superiores.

No ano de 2015, é publicada a Normativa de Adaptação Curricular e Terminalidade Específica para pessoas com Necessidades Educacionais Específicas<sup>10</sup> do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - IFF (IFF, 2015). De acordo com a instituição, a Terminalidade Específica é

---

<sup>10</sup> “O termo ‘pessoas com necessidades específicas’ refere-se àquelas que, por alguma diferença no seu desenvolvimento, suscitam modificações ou adequações complementares ou suplementares no programa educacional, com o objetivo de transformá-las em pessoas autônomas com a maior independência possível para que possam fazer uso de todo seu potencial” (IFF, 2015, p. 1).

Uma documentação fornecida pela instituição educacional às pessoas com deficiência intelectual ou TGD para certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando (IFF, 2015, p 17).

A normativa estabelece que a certificação por Terminalidade Específica se dará a partir das adaptações curriculares previstas no Plano de Ensino de cada disciplina. Se o estudante não conseguir alcançar os objetivos – apesar das adaptações realizadas – será possível realizar uma adaptação temporal do currículo com a certificação por Terminalidade Específica.

Em 2016, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL) implementa a Instrução normativa nº 03/2016 (IFSUL, 2016) que dispõe sobre os procedimentos relativos ao planejamento de estratégias educacionais a serem dispensadas aos estudantes com deficiência, visando a promoção do acesso, da permanência e do êxito escolar dos estudantes. Tal instrução normativa define como uma ação inclusiva, na instituição, a construção de um projeto de Terminalidade Específica,

[...] fazendo constar as adaptações curriculares necessárias ao atendimento das necessidades educativas do aluno, incluindo flexibilização de cargas horárias, duração e caracterização de módulos, reestruturação de matriz curricular, dentre outras alterações, prevendo-se o rol de conhecimentos, habilidades e competências específicas a serem desenvolvidas e certificadas extraordinariamente (IFSUL, 2016, p. 19).

A certificação por Terminalidade Específica será aplicada de forma extraordinária, quando esgotadas as possibilidades de adaptações curriculares. O histórico escolar acompanhará o certificado, apresentando de forma descritiva as habilidades e competências atingidas pelos estudantes com deficiência. Ressalta-se que a certificação por Terminalidade Específica possibilita diferentes formas de aprender e novas alternativas educacionais, tais como: a progressão dos estudos e a inserção no mercado de trabalho.

Sublinha-se, nesse mesmo ano, a resolução nº60/2016 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFAR (IFFAR, 2016), a qual regulamenta a Terminalidade Específica para estudantes dos cursos técnicos e superiores. A resolução define, em seu art. 2º, a terminalidade específica como “certificação de conclusão de cursos Técnicos e Superiores do IF Farroupilha,

expedida pela instituição à estudantes com grave deficiência mental ou múltipla” (IFFAR, 2016, Art. 2).

Tal documento define, ainda, que a certificação por Terminalidade Específica irá ocorrer após todas as possibilidades de adaptações curriculares serem realizadas. Ademais, é imprescindível a realização de avaliações e pareceres da equipe pedagógica da instituição, a qual é acompanhada de todo um acervo documental individual do estudante (IFFAR, 2016).

O diploma terá validade quando apresentado junto do histórico escolar e do parecer da banca examinadora, com todos os registros do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes: as flexibilizações que foram desenvolvidas, os acompanhamentos específicos da equipe pedagógica em relação ao discente, as aprendizagens construídas e as limitações que implicaram na indicação da Terminalidade Específica.

Ainda na intenção de realizar um caminho discursivo, é citada a Resolução nº 30/2017 (IFBA, 2017) que apresenta a Terminalidade Específica como uma acessibilidade pedagógica aos estudantes com deficiência intelectual dos cursos técnicos e superiores. A certificação será disponibilizada após esgotadas as possibilidades de adaptações curriculares e metodológicas empregadas nas disciplinas. Todas as estratégias de acessibilidades empregadas deverão compor o histórico escolar descritivo, apresentando as competências que foram desenvolvidas pelos estudantes, assim como, encaminhamentos necessários para continuidade dos estudos.

Vê-se que a Terminalidade Específica se pauta na aprendizagem, na construção, no desenvolvimento de habilidades e não na incapacidade e na falta. Para tanto, faz-se imperativo o uso de uma Pedagogia Diferenciada que mobilize a aprendizagem, garantindo “[...] aquisições a todos os alunos e de permitir a cada um descobrir progressivamente o que constitui a especificidade de sua abordagem e de suas estratégias de aprendizagem” (MEIRIEU, 2002, p. 110).

A acessibilidade curricular é uma forma diferenciada de reconhecer o perfil de cada estudante, suas estratégias de aprendizagem. Nesse escopo, a Terminalidade Específica é considerada uma acessibilidade curricular que deve ser planejada, levando em consideração as especificidades apresentadas pelo estudante no contexto da sala de aula (IFES, 2017). O seu consentimento envolve todo um Plano de Ensino e um diagnóstico pedagógico elaborado pelo professor da disciplina, pelo

coordenador do curso, pedagogo da instituição e professor do AEE. Nesses documentos devem constar

[...] as ações pedagógicas indicadas como adequadas, conforme orientações para cada tipo de necessidade específica, a saber: adequações curriculares com flexibilização de conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos (material pedagógico e equipamentos, como utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos especiais) e formas de avaliação diferenciadas, quando for o caso (IFES, 2017, Art. 11).

Caso os estudantes não consigam alcançar os objetivos previstos no Plano, apesar das ações pedagógicas adequadas, ele terá direito a certificação por Terminalidade Específica, mediante um relatório individual para Terminalidade. A certificação por Terminalidade Específica é conferida aos estudantes com Deficiência Intelectual (DI) e/ou TGD, quando estes não puderem “[...] atingir o nível exigido para a conclusão do curso, em virtude de suas limitações, mediante avaliação pedagógica e esgotadas as possibilidades de adequações curriculares” (IFES, 2017, Art. 23).

Sendo definida pela equipe (professor da disciplina, coordenador do curso, pedagogo da instituição e professor do AEE) a necessidade de certificação, deverá ser registrada por meio da elaboração de um Relatório Individual para Terminalidade Específica. Tal relatório deve descrever: as dificuldades apresentadas pelo estudante, sua evolução/aprendizagem quanto aos objetivos e conteúdos selecionados, as adequações feitas e as competências e habilidades profissionais desenvolvidas pelo estudante no curso.

Observa-se que a discussão constituída para esta tese (voltada à certificação por Terminalidade Específica na Educação Superior) reveste-se na inspiração de Meirieu (2002, p. 235). Isso se deve, pois ao promover a Pedagogia Diferenciada, o autor assevera que a educação não pode ficar presa às diferenças, mas sim, deve ser uma educação que interesse-se a “[...] dar a cada um a possibilidade de se expressar também devem oferecer-lhe a possibilidade de se superar [...]; permita ao outro ser reconhecido tal como ele é e antevisto tal como poderia ser”. Isso significa dizer que a Terminalidade Específica envolve um projeto pedagógico e institucional que exige rupturas de discursos de uma aprendizagem homogênea e de que é preciso boa vontade dos docentes para acessibilidade pedagógica.

Prosseguindo, em tratando-se de documentação legal, ainda em 2017, encontra-se a resolução nº 019/2017 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano- IFGOIANO (IFGOIANO, 2017). Tal documento enuncia a Terminalidade Específica (ou Certificação Especial) como uma forma de descrever aptidões e habilidades dos estudantes (IFGOIANO, 2017), ressaltando que a certificação deve ser fundamentada em avaliações pedagógicas e acompanhada do histórico escolar em que constarão os conhecimentos apropriados pelos estudantes.

Há, também, no mesmo ano, a Resolução do Conselho Superior (CONSUP) nº 008 (IFG, 2017) que confere a Certificação por Terminalidade Específica aos estudantes com Deficiência Intelectual grave e/ou múltipla matriculados nos cursos Técnicos. Essa resolução pontua que a certificação deverá ser acompanhada pelo histórico escolar descritivo, constando as habilidades desenvolvidas pelo estudante.

Dessa forma, entende-se que a Terminalidade Específica possibilita todo um caminho de organização de alternativas/ações inclusivas em prol da aprendizagem dos estudantes, para depois emitir o diploma. Então, não é simplesmente o fim (certificação), mas sim todo percurso (caminho) que se faz para chegar à formação acadêmica.

No ano de 2018, outras Instituições Federais incluíram a Terminalidade Específica em seus regulamentos, orientando que o consentimento da Terminalidade Específica aos estudantes ocorre após a realização de todas as ações relacionadas às adaptações para a permanência, aprendizagem e êxito no curso (IFBAIANO, 2018; IFC, 2018; IFRR, 2018; IFTM, 2018). Nesse viés, pontua-se a Terminalidade Específica como um “[...] recurso de flexibilização curricular que possibilita o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada do que o previsto no curso” (IFC, 2018, Art. 22; IFTM, 2018, Art. 2). É um recurso de flexibilização, visto que envolve uma equipe de profissionais da instituição empenhados em planejar e desenvolver ações que promovam a aprendizagem dos estudantes, valorizando formas diferenciadas de aprender.

Consta-se, também, que “a equipe de AEE deverá, nos casos de certificação por terminalidade específica, realizar articulação com os conselhos profissionais, a fim de viabilizar a atuação dos profissionais no mercado de trabalho” (IFC, 2018, Art. 26). Desse modo, a decisão pela certificação por Terminalidade Específica, envolve da instituição e da equipe pedagógica e de docentes o (re) conhecimento das



habilidades do estudante no que diz respeito aos processos de aprendizagem no curso, além de preocupações quanto a inserção no mercado de trabalho.

Recentemente, entraram em vigor a resolução nº 36 de 2020 (IFSULDEMINAS, 2020) que dispõe sobre a aprovação dos procedimentos referentes à Certificação por Terminalidade Específica para Estudantes dos Cursos Técnicos e de Graduação e a Instrução Normativa PROEN<sup>11</sup> nº 07 de 2020 (IFRS, 2020) que regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

A resolução nº 36 de 2020 (IFSULDEMINAS, 2020, Art. 2, §1º) pontua que a Terminalidade Específica evidencia “[...] quais foram as adaptações fornecidas no processo de ensino e aprendizagem, as competências e habilidades profissionais adquiridas e as parcialmente adquiridas pelo estudante”. Nesse sentido, a Terminalidade Específica será uma opção após a construção de flexibilizações curriculares a serem realizadas pela equipe pedagógica da instituição e uma oportunidade de elencar as competências e habilidades construídas pelo estudante no que diz respeito aos processos de aprendizagem no curso.

Além de explicitar as competências e habilidades adquiridas pelo estudante, a Certificação por Terminalidade Específica “[...] não impede ao estudante o direito de atuar profissionalmente na área de formação e de continuar seus estudos em cursos técnicos de nível médio, graduação e pós-graduação, dentre outros” (IFSULDEMINAS, 2020, Art. 2, §2º).

Tal ideário motivou a implementação da Instrução Normativa PROEN nº 07 de 2020 (IFRS, 2020) em desenvolver uma política de implementação de certificação diferenciada, assegurando a aprendizagem e conclusão dos cursos através de um Plano Educacional Individualizado (PEI), o qual

é um recurso pedagógico com foco individualizado no estudante e tem por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência ou outras especificidades. É um plano e registro das estratégias que visam promover acessibilidade curricular e que são necessárias para o estudante alcançar as expectativas de aprendizagem definidas para ele (IFRS, 2020, Art. 1, § 2º).

---

<sup>11</sup> Pró-Reitoria de Ensino.

Esse recurso é uma proposta pedagógica que viabiliza o acompanhamento e assessoramento aos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas<sup>12</sup> que necessitem de adaptações razoáveis e/ou acessibilidade curricular. Para cada estudante com necessidades educacionais específicas deverá ser elaborado o PEI, considerado uma acessibilidade curricular, que respeite as limitações, mas que confira um diploma regular acompanhado de documento em que constem as habilidades que o estudante conseguiu desenvolver durante seu percurso formativo.

Neste instrumento devem ser registrados os conhecimentos e habilidades prévios que identificam o repertório de partida, para que seja possível acompanhar a evolução em direção aos objetivos, e planejar novas estratégias de ensino e aprendizagem. É uma proposta pedagógica compartilhada, que deve ser construída de forma colaborativa pelos profissionais da instituição de ensino, pais e/ou responsáveis e, quando possível, pelo próprio estudante (IFRS, 2020, Art. 1, § 2º).

Nesse sentido, propõe-se a oferta de um currículo inclusivo e individual, o PEI. Nessa oferta, considera-se as características e peculiaridades do estudante, para que todos tenham o direito de concluir seus cursos e atuar profissionalmente na área de formação. No plano, constarão as adequações curriculares, estratégias de ensino necessárias para o desenvolvimento das capacidades previstas no plano de curso.

Ressalta-se que a Certificação Diferenciada será emitida aos estudantes que, tendo em vista seus impedimentos e dificuldades, não consigam desenvolver o esperado perfil profissional de conclusão em sua plenitude (IFRS; IFC, 2019). Caso contrário, se os estudantes com deficiência, TEA e/ou necessidades educacionais específicas consigam concluir o curso recebendo a acessibilidade curricular cabível (PEI), farão jus ao diploma regular da instituição, como os demais estudantes. O parecer garante ainda que

Na Certificação Diferenciada devem constar as competências profissionais efetivamente desenvolvidas pelo educando, sem qualquer menção àquelas não desenvolvidas, bem como à sua deficiência ou a qualquer outra característica pessoal. A frente do documento da Certificação Diferenciada

---

<sup>12</sup> Farão jus ao PEI os estudantes que apresentarem deficiência, TEA e algum outro tipo de necessidade educacional específica como os Transtornos Funcionais Específicos (dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) ou outra condição limitante da aprendizagem e, também, estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (IFRS, 2020).

deve ser igual a todas as demais, inclusive com o mesmo título do curso ofertado. A única diferença é o verso do documento certificador, quando, no lugar do perfil profissional de conclusão previsto, devem ser elencadas as competências profissionais efetivamente desenvolvidas, podendo ser mencionadas ali as competências profissionais que o aluno desenvolveu plenamente ou aquelas que desenvolveu com apoio e supervisão (IFRS; IFC, 2019, p. 6-7).

A Certificação Diferenciada/Terminalidade Específica desperta o olhar atento sobre diferentes formas de aprender e de reconhecer as competências individuais de cada estudante. Além de tratar-se da certificação, é um processo de valorização de conhecimentos e habilidades individuais dos sujeitos que promovem a aprendizagem acadêmica.

Constata-se que as instituições se apoiam no exercício de sua autonomia para implementar políticas institucionais voltadas ao atendimento e acessibilidade pedagógica aos estudantes PAEE para garantir a aprendizagem, conclusão e certificação para estes estudantes. Nesse prisma, uma base ao se tratar da Terminalidade Específica é a autonomia das universidades, que, pautando-se também nas documentações legais vigentes, podem elaborar políticas institucionais que contemplem a acessibilidade pedagógica, tendo a Terminalidade Específica como uma alternativa para casos justificados em regulamento.

Hoje, com base nas diretrizes/documentos educacionais internacionais e brasileiras e de pesquisas científicas, a Educação Especial foi se modificando e ampliando sua base legal, para promover a transversalidade de inclusão e atendimento do PAEE em todos os contextos educativos e na sociedade, considerando o acesso e ações para promover a equidade e aprendizagem.

Tendo como base as legislações e documentos voltados à Educação Básica, Técnica e Tecnológica, a Terminalidade Específica pode ser também empregada na Educação Superior, pois contribui para a aprendizagem dos graduandos e para a respectiva conclusão de seus cursos, minimizando a evasão e repetência dos estudantes PAEE. A Terminalidade Específica pode ser aplicada com a finalidade de contribuir com o término da formação dos estudantes público-alvo da educação especial.

Diante do exposto, apresentou-se um percurso histórico da Educação Especial que fez/faz parte da constituição de muitas práticas e concepções empregadas. A Educação Especial passou e ainda passa por uma evolução

científica e social e, por isso, é essencial refletir sobre a concepção da Educação Especial ao longo da história e como ainda reflete nas práticas na atualidade.

## 2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEUS DESDOBRAMENTOS NA INCLUSÃO

[...] como todo organismo vivo sofre mudanças, também a universidade será chamada constantemente a novos desafios ou adaptações [...]. Sem dúvida, há modelos que se sobrepõem a outros, mas, certamente, essa diversidade é uma forte característica da universidade do século XX: não se pode mais falar de um modelo, mas de vários (ROSSATO, 1998, p. 12).

Com base nas palavras de Rossato (1998), delineiam-se as discussões propostas nesta seção, na qual busca-se caminhar por contextos históricos da Educação Superior até os dias atuais para, assim, poder discutir sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior. Ressalta-se que a intenção não é de fazer um resgate histórico detalhado sobre a Educação Superior. Em outro ponto de vista, o foco se detém a apresentar reflexos desse processo histórico na inclusão, dada a pertinência que o tema tem.

É importante reconhecer que a universidade pública precisa ser disponível e acessível a todas as pessoas e que por isso necessita se reinventar, tanto em estruturas arquitetônicas quanto em métodos de ensino. Nesse sentido, assim como a Educação Especial, a universidade sofreu muitas influências políticas e sociais que a constitui como é hoje. Porém, é necessário enfatizar que o público de estudantes é muito diversificado e diferente de outras épocas.

Rossato (1998) relata que o surgimento da universidade adveio do Ocidente cristão, com programas escolares baseados na teologia. A educação, no primeiro império (1808), estruturou-se com a chegada da família real portuguesa ao Brasil. Nessa época, foram criadas escolas de primeiras letras. Logo, em outubro de 1823, começou-se a pensar sobre o a Educação Superior no Brasil (NISKIER, 1989; ARANHA, 2006), o que culminou na criação de vários cursos, como a “Escola Politécnica (engenharia civil), a Academia Militar, cursos médico-cirúrgicos, de química, de agricultura, de economia, além de cursos avulsos como matemática superior, retórica e filosofia, desenho e história” (ARANHA, 2006, p. 305). Também, durante o primeiro império, foram instalados cursos jurídicos em Recife e em São Paulo.

Durante o período imperial (1822-1889), as universidades não se preocupavam com a vinculação entre teoria e prática, assim como, não se dedicavam à pesquisa científica; havia uma “[...] importação intelectual, ou seja, os modelos educacionais adotados nos países centrais tinham trânsito assegurado nas escolas brasileiras” (FRANÇA, 2008, p. 80).

Voltando um pouco mais no tempo, na Idade Média “[...] as universidades eram para um número reduzido, a elite [...]” (ROSSATO, 1998, p. 41). Então, havia uma divisão social: de um lado a elite, composta por jovens de família nobre ou rica; doutro lado, um grupo social composto por operários, excluídos da universidade. O autor prossegue enfatizando que a universidade era conservadora e que “[...] a preparação para o emprego era um aspecto secundário na denominada atividade universitária” (ROSSATO, 1998, p. 89).

Nessa época, as pessoas da alta nobreza eram educadas por preceptores em seus próprios castelos. Nesse espaço, aprendiam sobre liderança, administração da política e dos negócios. Já as famílias que pertenciam à burguesia encaminhavam seus filhos para escola, na qual valorizava-se a aprendizagem de ofícios (ARANHA, 2006). O objetivo de formação universitária dessa época se voltava a atender as necessidades do Estado.

As universidades que surgiram na Idade Média foram importantes para o desenvolvimento da cultura local, trazendo um novo modelo de Educação Superior, uma universidade dos mestres e dos estudantes. Nesse sentido, convém resgatar que

A palavra universidade (*universitas*) não significava, inicialmente, um estabelecimento de ensino, mas designava qualquer assembleia corporativa, seja de marceneiros, seja de curtidores, seja de sapateiros. No caso que nos interessa aqui, tratava-se da ‘universidade dos mestres e estudantes’. No espírito das corporações resultaram da influência da classe burguesa, desejosa da ascensão social (ARANHA, 2006, p. 110).

A prática educativa na universidade baseava-se na leitura de textos e na discussão de ideias, na qual se avaliava a habilidade da oratória e elaboração de argumentos. Ainda, as instituições universitárias privilegiavam o acesso dos nobres e filhos de proprietários de terra.

Avançando no tempo, no ano de 1911, houve uma aprovação da lei orgânica da Educação Superior, nomeada de Reforma Rivadávia Correia. De acordo com

Niskier (1989), da reforma surgiu o exame vestibular para organizar o ingresso dos estudantes nos cursos superiores. Contudo, muitas pessoas obtinham nota para aprovação nos exames vestibulares, mas não havia vagas suficientes para ingressar na universidade (SAVIANI, D., 2010).

Seguindo, a partir de 1960 ocorreram expansões nas universidades brasileiras, especialmente para acompanhar a demanda social e do mercado de trabalho, que era industrial e capitalista e, também, para que todos pudessem adquirir o direito de cursar a universidade.

O crescimento acelerado de empresas e a necessidade por parte da burocracia estatal de pessoal com alto nível de escolarização, aliados ao desejo geral de se chegar a uma posição mais elevada na sociedade, tornaram a expansão do ensino superior um imperativo (NISKIER, 1989, p. 383).

Por outro lado, a política educacional brasileira priorizou o crescimento do número de universidades, esquecendo-se de considerar: a qualidade da Educação Superior, a diversificação da oferta de cursos e vagas e as necessidades regionais e nacionais, já que o país possui realidades muito diversificadas, tanto no âmbito social quanto no econômico. Convém acentuar que com base nos escritos históricos sobre a Educação Superior, evidenciou-se que durante muito tempo apenas a elite da população tinha acesso ao espaço universitário, ampliando a exclusão social.

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988), consta que as universidades “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, Art. 207). Conforme Saviani D. (2010), a Constituição de 1988 legitimou a autonomia universitária e garantiu a gratuidade de estabelecimentos oficiais de ensino.

Desse modo, nesse contexto, passou-se a reivindicar a expansão de vagas nas universidades públicas. Por conseguinte, nesse período republicano, o acesso à Educação Superior passou a ser mais democrático, universalizado e menos complicado (FRANÇA, 2008).

Diante do contexto histórico de elitização da Educação Superior, é necessário sinalizar que a LDBEN (BRASIL, 1996a) define que a Educação Superior tem como finalidade (dentre outras) “[...] VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços

especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” (BRASIL, 1996a, Art. 43). Além do mais, prevê a participação da comunidade nas atividades de extensão universitária.

De acordo com o Relatório de Análise sobre a Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2012b, p. 9), a valorização da universidade “[...] como um instrumento de transformação social, desenvolvimento sustentável e inserção do país, de forma competente, no cenário internacional, mobilizou os movimentos reivindicatórios de expansão da educação superior pública e gratuita”. Essa mobilização questionou a elitização nas universidades e reconheceu que a superação da exclusão social pode ocorrer por meio da expansão do acesso à Educação Superior.

Seguindo, a lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, determina em sua meta 12 a elevação das taxas de matrícula na Educação Superior, estabelecendo como estratégia (dentre outras):

[...] ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil [...], na Educação Superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na Educação Superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014, meta 12.5).

A Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015) sustenta a defesa de igualdade de oportunidades de acesso à Educação Superior e à Educação Profissional e Tecnológica, assim como a tomada de “[...] medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (BRASIL, 2015, Art. 28).

Para concretizar essa democratização no acesso às universidades a lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016) foi fundamental, pois alterou a lei nº 12.711/2012. Assim, a alteração dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos Técnicos de Nível Médio e Superior das Instituições Federais de Ensino, garantindo uma proporção de reserva de vagas para pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas e para pessoas com deficiência. Especifica-se que essa reserva de vagas prevê, no mínimo, 50%

(cinquenta por cento) de vagas em cursos técnicos e superiores para pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas e para pessoas com deficiência.

A importância desse processo de democratização do acesso recebe notoriedade nas oportunidades para muitos indivíduos que foram historicamente excluídos da sociedade, tanto pela cor, pela deficiência, como pela classe social. Ademais, esse aumento significativo de acesso, especialmente do público-alvo da Educação Especial na Educação Superior fortalece a defesa da Terminalidade Específica como uma possibilidade de certificação na graduação e prosseguimento nos estudos.

Com isso, enfatiza-se que apenas a reserva de vagas para o acesso dos estudantes PAEE não é suficiente. É preciso ir além, fomentando ações/resoluções efetivas direcionadas para a aprendizagem, participação e conclusão de curso para esse público. Conforme Santos (2019), a Certificação por Terminalidade Específica é uma possibilidade de consolidação e verticalização da inclusão dos estudantes PAEE na Educação Superior e no mundo do trabalho.

Vê-se que, para além da existência de políticas para reservas de vagas e ampliação do acesso às universidades ou conclusões de curso (como no caso da Terminalidade Específica), é de extrema importância ampliar possibilidades de permanência e aprendizagem dos estudantes PAEE que exigem estratégias de acessibilidade diversificadas. “Mas quando não mudam as representações e as identidades, as mudanças legais, por si só, acabam produzindo aquilo que chamamos de ‘inclusão excludente’: todos entram, mas de dentro se excluiu” (THOMA, 2006, p. 17).

Ampliando o olhar para além do Brasil, a formação acadêmica e profissional dos estudantes com deficiência ganha atenção em outros países. Na Itália, por exemplo, há preocupação com relação à inclusão em todos os contextos e a “promoção de programas de transição eficientes e eficazes às pessoas com deficiência, em nível educacional e profissional, promovendo sua efetiva inclusão nas escolas, nas universidades e no mundo do trabalho” (CABRAL; MENDES; ANNA, 2015, p. 615). As universidades italianas se organizam para acompanhar o estudante durante toda sua trajetória acadêmica, acompanhando-o, inclusive até sua transição ao mundo do trabalho. Dentre as estratégias desses programas destaca-se:



[...] fornecer às empresas eventuais consultorias sobre as competências profissionais adquiridas pelos graduandos e graduados com deficiência e sobre as adequações específicas a serem implementadas no local de trabalho (acessibilidade física, tecnologia, recursos humanos etc.); as universidades devem contatar as estruturas de centros de emprego regionais e os Centros de Orientação Profissional para o trabalho ou qualquer outro serviço responsável por esta questão, de modo a planejar em conjunto e implementar políticas empregatícias por meio da conexão com a rede de atores públicos e privados que operam no território regional; (CABRAL; MENDES; ANNA, 2015, p. 625).

Na Espanha, as universidades públicas precisam criar ações que garantam aos estudantes com deficiência a aquisição de conhecimentos e habilidades acadêmicas e profissionais (SEBASTIÁN-HEREDERO; LARA, 2020). Dentre as ações estão: os serviços de apoio e de recursos aos estudantes com deficiência e a realização de provas adaptadas para favorecer a permanência dos estudantes na universidade.

A trajetória universitária espanhola prevê sistemas de mentoria e orientações aos estudantes com deficiência, com o planejamento de estratégias para permanência dos estudantes ao longo da graduação (SEBASTIÁN-HEREDERO; LARA, 2020). Sandoval et al. (2020) identificaram que nas universidades da Espanha e dos Estados Unidos as estratégias de ensino inclusivas voltam-se para os espaços físicos e de sala de aula, ou seja, nos espaços físicos, existem adequações de acessibilidade arquitetônica, enquanto que na sala de aula, existem adequações nos métodos de ensino e avaliação.

No contexto do México, as universidades apresentam ações e programas ao acesso e permanência dos estudantes com deficiência. Dentre as ações, mencionam-se as tutorias, monitoramentos e Planos de Estudos, com objetivo de “[...] orientar e apoiar alunos com deficiência durante seu processo de formação universitária [...]” (PALMEROS Y AVILA; GAIRIN SALLAN, 2016, p. 94). Essas ações preocupam-se com os objetivos profissionais dos estudantes, considerando, quando necessário as mudanças de metodologias e conteúdos curriculares.

Finalizando esse olhar sobre o Ensino Superior e a inclusão no Brasil e em outros países, pontua-se que a inclusão dos estudantes PAEE, na Educação Superior, compete às instituições, as quais se tornam “[...] o lugar para dialogar com a vida das pessoas e a humanidade [...]” (NÓVOA, 2019, p. 66-7), respeitando e favorecendo a participação plena de cada um. Desse modo, na sequência, passa-se à discussão do tópico seguinte, de caráter mais específico.

### **2.2.1 Acessibilidade Curricular para a aprendizagem do estudante Público-Alvo da Educação Especial na Educação Superior**

Atualmente, não cabe às instituições de ensino questionarem se é ou não possível realizar a matrícula dos estudantes PAEE, tendo em vista que isso é um direito garantido legalmente. No entanto, além das questões políticas, as instituições, os gestores e docentes necessitam de saberes/técnicas para trabalhar frente às dificuldades de aprendizagem existentes no contexto universitário, promovendo a inclusão, o que “[...] coloca para as universidades o enfrentamento de uma série de questões para além das de infraestrutura, como de ordem pedagógica, social e atitudinal” (PLETSCH; LEITE, 2017, p. 103).

Para além do avanço legal referente à inclusão na Educação Superior, entende-se que a universidade tem compromisso com o desenvolvimento humano e com a sociedade que receberá os profissionais formados. Então, as instituições têm responsabilidade de planejar e propor ações para que os estudantes aprendam e, por conseguinte, sejam capazes de exercer a profissão. Macedo (2017, p. 27) fortalece essas premissas ao conceber que o currículo “[...] indica caminhos, travessias e chegadas, que são constantemente realimentados e reorientados pela ação dos atores/autores da cena curricular”.

Dessa maneira, compreende-se, nesta pesquisa, a acessibilidade não só de aspectos arquitetônicos e urbanísticos, mas uma acessibilidade presente nos “[...] currículos, comunicação e informação, a garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência [...]” (BRASIL, 2013). Portanto, entende-se, também, a acessibilidade como

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, p. 1).

Por isso que a acessibilidade está interligada com a diferenciação curricular, pois as duas correspondem às diferentes formas de: relações; organização de recursos pedagógicos adequados para cada estudante; equipamentos de tecnologia

assistiva; e promoção de aprendizagem com qualidade.

Diante dessa conjuntura, depreende-se que o processo de inclusão está diretamente relacionado ao currículo, tendo em vista que as práticas pedagógicas envolvem a implementação de um currículo diferenciado que engloba: planejamento, metodologias, estratégias de ensino e avaliação, a fim de promover a aprendizagem de todos. Entende-se, aqui, a acessibilidade curricular como a forma de “[...] promover o acesso ao conhecimento, proporcionando diferentes formas de acessar as informações/conteúdos, de interação com esses conteúdos e com os pares” (CORREIA, 2016, p. 160).

Ainda, assinala-se, que os documentos institucionais apresentados e que fundamentam esta pesquisa foram elaborados por profissionais que se ocupam em estudar e pesquisar sobre os processos inclusivos que os estudantes PAEE estão vivenciando em seus estudos. Para isso, estabelecem-se ações de acessibilidade curricular (adaptações curriculares / diferenciação curricular) antes de definir a Terminalidade Específica.

### *2.2.1.1 Perspectivas sobre o currículo*

Conforme Goodson (2018), ao se discutir sobre quaisquer aspectos curriculares, é necessário falar de currículo. Com base nas palavras do autor, delineiam-se algumas reflexões sobre o currículo. O termo ‘currículo’ deriva-se da palavra latina *Scurrere* (GOODSON, 2018; SILVA, T., 2011) com o significado de curso, um caminho a ser seguido.

No que tange à historicidade do termo currículo, convém explicitar que se relaciona com as ideias de ordem, formalização, plano, método, controle, ou seja, organizar sujeitos por meio de um ensino rigoroso (SAVIANI, N., 2010). O surgimento do termo currículo deu-se no século XVI, no contexto da Reforma Protestante, como um propósito da “agenda educativa medieval” (SAVIANI, N., 2010, p. 25), objetivando a eficiência da educação e da sociedade por meio da unificação curricular.

Nesse momento histórico, o currículo se organizou tendo como elementos a ordem (método, plano rígido a ser seguido) e a disciplina (estrutura) dentro dos cursos. Ainda, Saviani, N. (2010, p. 31-4) destaca quatro aspectos que compõem as concepções de currículo:

[...] a elaboração do currículo obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e o público a que se destina; elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na educação escolar; como construção social, o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas; há uma tendência, na elaboração de currículos, a se seguirem normas, critérios, modelos mundiais.

Desse modo, identifica-se que o currículo é uma construção social, logo é formado por metas e disciplinas, às quais cabe adequações para atender a todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Lopes e Macedo (2011, p. 42) definem o currículo como produtor de sentidos e significados “[...] seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o ‘leitor’, mas que o faz apenas parcialmente”.

Pensar o currículo na universidade é considerar a experiência dos estudantes. Assim, esta tese defende que não há como separar o mundo cotidiano do conhecimento. Isso fortalece a perspectiva da Pedagogia Diferenciada adotada, pois a diferenciação oferece aos estudantes “[...] os meios de apropriar-se dos saberes respeitando suas necessidades específicas e acompanhando-o melhor possível em sua trajetória de aprendizagem” (MEIRIEU, 2005, p. 122).

Conforme as discussões tecidas até o momento, é possível perceber que a Educação Superior se constituiu e se estruturou em meio a demandas sociais, que visam a produtividade. Para se conseguir isso, estabeleceu-se o currículo, como forma de dominação e poder, pensando apenas em instrução, em conhecimento, para formar o sujeito ideal. Então, historicamente, a universidade e o currículo produziram a inclusão e a exclusão, “[...] acabaram por selecionar e nomear uma cultura específica, particular, como a cultura nacional comum” (SILVA, T., 2011, p. 89).

Diante disso, a Pedagogia Diferenciada se atenta para a necessidade de assumir a diversidade, levando em conta que existem diferentes formas de efetivar as aquisições de conhecimentos e que, para isso, é salutar a apropriação de diferentes métodos de ensino. Nesse prisma, Meirieu (2005, p.202) complementa afirmando que “a diferenciação pedagógica consiste em diversificar as atividades de tal maneira que todos sejam, simultaneamente, orientados em suas aprendizagens e acompanhados na conquista de sua autonomia. [...]”.

Entender o currículo pressupõe, segundo Goodson (2018, p. 10), uma

preocupação com o acesso à educação e ao conhecimento, que não se dá de forma neutra, mas configura-se mediante um “[...] acesso diferencial a diferentes tipos de conhecimento. A questão do acesso diferencial à escola amplia-se para a questão do acesso diferencial ao currículo, ou talvez, melhor dizendo, dos currículos”. Nesse sentido, a universidade para todos é aquela que pressupõe novas alternativas institucionais e educacionais para que a totalidade de seus estudantes tenha garantido o direito à permanência, à aprendizagem e à formação profissional.

Tem-se o entendimento de que o currículo não é um conceito pronto e estabelecido (MACEDO, 2017; SILVA, T., 2011), mas que se constitui enquanto um fenômeno histórico-social, que compreende técnicas educativas, disciplinas e relações sociais, então, o currículo é socialmente contextualizado: é produzido e produz realidades. Sendo assim, compreende-se que o currículo abrange questões de “[...] identidade ou de subjetividade” (SILVA, T., 2011, p. 15). Então, nesta pesquisa, assume-se o posicionamento de defesa de um currículo em movimento, que se (re) constrói com as identidades e subjetividades de cada sujeito.

#### *2.2.1.2 Acessibilidade curricular para possibilitar a aprendizagem*

O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (GOODSON, 2018, p. 10).

Defende-se que o currículo é o mecanismo para se pensar alternativas e diferenciações curriculares que viabilizem a aprendizagem de todos os estudantes. Com base nesse reconhecimento, o professor irá organizar seu planejamento e avaliações, concebendo o estudante como aprendiz no processo de formação universitária. Nesse sentido, Jannuzzi (2012) sublinha que o oferecimento de recursos, técnicas, métodos e apoio adequado às dificuldades dos estudantes torna-se uma questão de equidade, possibilitando a aquisição do saber e a participação do estudante nas demais atividades acadêmicas. Com relação à inclusão na Educação Superior, a PNEEPEI (BRASIL, 2008, p. 11) esclarece que as instituições precisam promover “[...] acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos”, estendendo-se para todas as atividades (de ensino, pesquisa e extensão).

Logo, a diferenciação/acessibilidade curricular constitui-se um aspecto central

para efetivar a inclusão e a aprendizagem na Educação Superior. Sobre esse conceito, Pletsch; Souza; Orleans (2017, p. 271) afirmam que “[...] a diferenciação curricular diz respeito a modificações e estratégias organizadas pelos professores que tenham o objetivo de atender a demandas específicas dos alunos no processo de aprendizagem”.

A realização das diferenciações curriculares configura-se um caminho viável para a participação e a aprendizagem dos estudantes. No entanto, tais diferenciações não significam a elaboração de um currículo específico para cada estudante, ou um empobrecimento de conteúdos e objetivos propostos, mas sim a reavaliação de estratégias de ensino para que o estudante PAEE aprenda. Considera-se que as diferenciações curriculares contribuem para o desenvolvimento de competências acadêmicas e “[...] para a conquista da autonomia e da participação social dos estudantes, segundo suas características, seus interesses acadêmicos, seus projetos de vida, suas potencialidades e suas necessidades de aprendizagem” (CABRAL, 2021, p.157).

Em seus estudos, Cabral (2021); Lima; Cabral (2020) problematizam a Diferenciação e Acessibilidade Curricular como ações de uma gestão democrática institucional que concretizam os

[...] processos de planejamento, identificação e desenvolvimento de recursos, estratégias de ensino e avaliação, comprometendo-se a gerenciar, ao longo das trajetórias escolares, acadêmicas e de formação profissional, possíveis barreiras e/ou facilitadores que se apresentem nos tempos e espaços (CABRAL, 2021, p. 157).

Nessa perspectiva, as Diferenciações e Acessibilidade Curricular respaldam as trajetórias de formação acadêmica e profissional dos estudantes, a fim de que ocorra a aprendizagem, a formação profissional, a diplomação e a inserção no mercado de trabalho.

Assim, ao problematizar aspectos das diferenciações curriculares, faz-se necessário refletir sobre o que é aprender e compreender como ocorre o processo de aprendizagem. Nesse sentido, Meirieu (1998, p. 37) esclarece que

[...] aprender é compreender, ou seja, trazer comigo parcelas do mundo exterior, integrá-las em meu universo e assim construir sistemas de representação cada vez mais aprimorados, isto é, que me ofereçam cada vez mais possibilidades de ação sobre esse mundo.

Então, aprender é valorizar o estudante, suas formas de compreender o mundo e de significar estas informações, para assim, agir no seu contexto. É de saber comum – espera-se que seja – que todos podem aprender e que aprender não é simplesmente receber informações, mas sim, considerar a existência de processos mentais. Nessa conjuntura, entende-se que o ensino na universidade precisa evoluir da concepção de aprendizagem focada no ensino de conteúdos para um ensino que tenha o estudante como protagonista (MEIRIEU, 1998).

Essas premissas vão ao encontro com os propósitos desta pesquisa de tese, em defender que a Terminalidade Específica pode ser uma ação a favor de um aprender significativo, minimizando a evasão e repetência dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior. Esse posicionamento tem base na compreensão de que a aprendizagem é um processo, o qual envolve “[...] um trabalho sobre situações particulares [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 267). Portanto, assinala-se que é com este olhar atento e individual que se possibilita perceber a Terminalidade Específica como aliada ao processo de ensino-aprendizagem.

Em termos legais, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) estabelece que as instituições de ensino precisam assegurar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes PAEE, respeitando suas características, individualidades e necessidades de aprendizagem. As diferenciações curriculares são aliadas nessa garantia à educação, posto que contemplam a organização e o uso de estratégias, técnicas, recursos para a aprendizagem dos estudantes (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017).

É importante salientar que para o planejamento das diferenciações curriculares é essencial realizar a avaliação contínua de como está se concretizando o processo de ensino e aprendizagem na disciplina (ZERBATO; MENDES, 2018). Esse olhar clínico sobre esse processo irá revelar quais são as necessidades de cada estudante, as quais podem mudar no decorrer das aulas na mesma disciplina ou serem manifestas, por parte do estudante, dificuldades em uma disciplina do curso e em outra não. Essas ações vão ao encontro da busca e concretização da inclusão como forma de reconhecimento da identidade, de formas de aprender, e não como uma mera garantia de acesso e matrícula dos estudantes PAEE na universidade.

Conforme supracitado, os documentos institucionais que fundamentam esta pesquisa estabelecem que para a definição da Terminalidade Específica, faz-se

necessário o planejamento e a execução de ações de acessibilidade curricular que competem à diferenciação curricular e às adaptações curriculares para possibilitar a aprendizagem. Nessa direção,

Adaptações curriculares, de modo geral, envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdo, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégia de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas<sup>13</sup> de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento (OLIVEIRA; MACHADO, 2009, p. 36).

Tem-se como premissa que o currículo é o responsável pela definição, planejamento e organização das experiências de aprendizagem ocorridas no contexto escolar. Sendo assim, é importante ter cuidado para que não ocorram negligência e omissão. É apropriado pensar com Lopes e Macedo (2011, p. 231), os quais afirmam que

[...] é necessário destacar que nenhum projeto educacional acontece sem o reconhecimento do Outro (identificação). Tal reconhecimento não pode, no entanto, sufocar a singularidade do outro. Isso equivaleria a objetificá-lo e eliminaria a própria possibilidade de educar. A teoria curricular fica, assim, diante de uma questão complexa: como construir alternativas em que o princípio de identidade e do reconhecimento não retire dos sujeitos aquilo que o caracteriza, qual seja, a capacidade de criação? (LOPES; MACEDO, 2011, p. 231).

Nesse caminho, o (re) conhecimento das necessidades/dificuldades dos estudantes é o passo inicial e necessário para se pensar as adaptações e tornar os componentes curriculares acessíveis. O IFFAR (2019, Art. 22-23) aponta as flexibilizações curriculares como um conjunto de adaptações razoáveis para “[...] assegurar que os (as) estudantes possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais”.

Podem-se definir as adaptações razoáveis em dois tipos: Adaptações Pouco (ou não) Significativas ou de Pequeno Porte e Adaptações Significativas ou de Grande Porte. Assim, conforme o

Art. 24. I- Adaptações Pouco (ou não) Significativas ou de Pequeno Porte: correspondem a modificações de pequeno impacto no currículo, pois estão no nível da disciplina e o (a) docente consegue realizá-las com facilidade no

---

<sup>13</sup>Manteve-se o termo utilizado pelas autoras.



seu planejamento, tais como: pequenos ajustes nas atividades de sala de aula, reorganização de objetivos, recursos e materiais pedagógicos acessíveis, metodologia e avaliação diferenciadas; II- Adaptações Significativas ou de Grande Porte: são adaptações que implicam grandes modificações no currículo regular e, como consequência, podem gerar certificação por terminalidade específica (IFFAR, 2019, Art. 24).

Com a acessibilidade curricular institucionalizada, garante-se um processo de ensino e aprendizagem que priorize o acesso de todos ao conhecimento, um planejamento pedagógico mais eficiente ao processo de aprendizagem dos estudantes PAEE. Vê-se, portanto, que a acessibilidade curricular (flexibilizações/adaptações) é imprescindível para o processo de Certificação por Terminalidade Específica.

O Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO) (2018, Art. 1) também apresenta definições quanto às adaptações curriculares de pequeno e grande porte, as quais são planejadas “§ 3º- conforme especificidade dos alunos: conteúdos, objetivos, métodos de ensino e de organização didática, processo de avaliação e temporalidade no ensino e na aprendizagem”.

Observando as duas possibilidades, o que as diferencia (pequeno ou grande porte) é que as adaptações curriculares de pequeno porte podem ser realizadas pelos docentes, ao passo que as de grande porte necessitam de autorização institucional (política, administrativa e/ou técnica) (IFBAIANO, 2018).

Seguindo na discussão sobre a Acessibilidade, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) (2018) faz uso das ações de adequação e adaptação curricular para os estudantes PAEE, conforme pode-se verificar nos seguintes artigos:

Art. 16. Caracterizam-se como adequações curriculares algumas medidas que, quando adotadas, propiciam ao estudante construir conhecimentos de maneira ajustada às suas necessidades específicas, a fim de prosseguir no currículo do curso e obter êxito em sua conclusão.

Art. 17. As adaptações curriculares envolvem alterações significativas na organização definida para o curso, a fim de criar condições de explorar ao máximo as potencialidades do estudante, adotando-se uma ou mais alternativas de adaptações (IFC, 2018, Art. 16-17).

Os procedimentos de adequações e adaptações curriculares estarão previstas no Plano de Acessibilidade ao Componente Curricular que servirá como indicativo (ou não) para Certificação por Terminalidade Específica.

As adaptações curriculares são medidas tomadas para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem e também na avaliação dos estudantes, sendo que esta precisa considerar os “[...] limites e potencialidades, facilidades ou dificuldades em determinadas áreas do saber ou do fazer [...]” (IFES, 2017, Art. 19) enfrentadas pelos estudantes durante o curso, contribuindo para o seu crescimento e a sua autonomia. Nesse sentido, as adaptações irão modificar a forma e os métodos de avaliação (não no conteúdo das avaliações), como por exemplo:

IV. Os enunciados das provas deverão ter apresentação adequada ao tipo de deficiência (informatizados, ampliados, registros em áudio, caracteres Braille, tradução/ interpretação em Libras, etc.) e as respostas poderão ser dadas sob forma não convencional (por registro em áudio, em Braille, por ditado, registro informatizado, tradução/ interpretação em libras, etc.) (IFES, 2017, Art. 19).

Acrescenta-se, ainda, que a flexibilização curricular compete às alterações de organização didática e carga horária dos estudantes. Já as adequações curriculares são aquelas ações voltadas a tornar os conteúdos acessíveis a todos os estudantes (IFES, 2017).

A Resolução nº 338, de 10 de Fevereiro de 2018, do Conselho Superior (IFRR, 2018) apresenta a adaptação curricular ou de estudos (como sinônimos) a todos os estudantes da instituição que precisem ajustar a sua trajetória acadêmica ao curso “[...] levando-se em consideração o aproveitamento dos estudos já realizados ou que ainda precisam ser realizados, além dos níveis de aprendizagem e os domínios de competências e habilidades que o discente demonstre ter ou, ainda, que precise ter” (IFRR, 2018, Art. 2018). Assim, aos estudantes PAEE garantir-se-á a Certificação por Terminalidade Específica como uma forma de adaptação curricular ou de estudos.

É relevante salientar que as adaptações curriculares se referem a um conjunto de estratégias voltadas à aprendizagem dos estudantes,

[...] de forma a maximizar seu desenvolvimento social e acadêmico, podendo contemplar dilatação dos tempos de aprendizagem, particularização dos itinerários de estudos, processos de avaliação diferenciados, além de outras medidas compatíveis com as necessidades

do estudante, mediante estudo de caso, preservada e estrutura curricular básica do Curso (IFSUL, 2016, p. 5).

Defende-se que os estudantes PAEE tenham o direito de ingressar e concluir curso de Educação Superior, respeitando-se suas características durante o percurso formativo. Nesse viés, as adaptações curriculares são as possibilidades de garantir a aprendizagem de todos os estudantes, objetivando “[...] propiciar espaços e oportunidades peculiares de aprendizagem, convivência, socialização e desenvolvimento da autonomia do estudante, podendo ser de pequeno ou grande porte” (IFTM, 2020, Art. 7).

Para que isso ocorra é necessária a oferta de um currículo diferenciado, em que as adaptações curriculares sejam planejadas conforme as especificidades apresentadas pelo estudante no contexto da sala de aula, identificando-se se serão adaptações de pequeno ou grande porte. Nesse escopo, resgata-se as disposições do IFTM acerca das adaptações em comento:

Art. 8º As adaptações curriculares de pequeno porte<sup>14</sup> consistem em modificações nos conteúdos programáticos regulares, realizadas pelo professor no planejamento das atividades de ensino-aprendizagem a partir do PEI<sup>15</sup>.

Art. 9º As adaptações curriculares de grande porte<sup>16</sup> consistem em modificações específicas da matriz curricular, alcançando maior nível de individualização, implicando recursos peculiares e medidas que potencializam o aproveitamento e o enriquecimento da escolaridade do estudante com necessidades específicas (IFTM, 2020).

Ao serem planejadas e definidas, as adaptações precisam estar bem detalhadas no Plano Educacional Individualizado para, quando for o caso, subsidiar a decisão sobre a aplicação da Certificação Diferenciada (IFRS, 2020; IFTM, 2020).

Ainda, tendo como lócus de discussão a Educação Superior, cita-se o “Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior” que compreende a garantia de adaptações de pequeno e grande porte, para as quais as IES carecem providenciar recursos e mudanças administrativas necessárias. Também, esse programa ressalta a importância de planejamento, quadro de professores qualificados, acessibilidade arquitetônica e pedagógica (BRASIL, 2013).

---

<sup>14</sup> Adequações: organizativas, nos objetivos, nos conteúdos, nos procedimentos metodológicos e na avaliação (IFTM, 2020).

<sup>15</sup> Plano Educacional Individualizado (PEI).

<sup>16</sup> Adequações: organizativas, na temporalidade, na metodologia e organização didática, nos conteúdos e na avaliação. Podem ser de caráter pedagógico ou técnico-político-administrativo (IFTM, 2020).

A lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual abrange todas as pessoas com deficiência em quaisquer níveis de ensino, tenciona, no artigo 28º, algumas ações que precisam ser asseguradas e incentivadas nas IES em relação ao projeto pedagógico, a fim de garantir o acesso do estudante ao currículo e desenvolvimento da autonomia. Ainda, dispõe que deve-se garantir a igualdade de oportunidades, incluindo a discussão de temas relacionados à inclusão e às pessoas com deficiência.

Menciona-se o Estatuto a partir das proposições já apresentadas sobre as possibilidades de vincular as políticas e as leis na Educação Superior, lembrando que a inclusão está em todos os níveis e modalidades de ensino. Frente a isso, reconhece-se que acessibilidade curricular é responsabilidade coletiva e interdisciplinar para ser debatida e construída institucionalmente, “[...] construídas pelos gestores, professores, alunos, administração e todos interessados na busca e concretização da inclusão” (SILVA; PAVÃO, 2018, p. 632).

É fundamental, portanto, a garantia da acessibilidade curricular quando se discute a certificação por Terminalidade Específica, pois assegura que a trajetória acadêmica tenha sido ofertada em condições adequadas de acesso ao saber e com equiparação de oportunidades a todos os estudantes. Por tal motivo, o planejamento das adaptações/adequações curriculares viabiliza e respalda a certificação no final do processo formativo.

### 2.3 TERMINALIDADE ESPECÍFICA PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

[...] as disciplinas não podem ser transformadas como ‘destilações’ finais de um conhecimento que não muda nem pode mudar. Nem devem ser ensinadas como se fossem estruturas e textos incontestáveis e fundamentais. Isto acabaria criando uma epistemologia extremamente falha: pedagogicamente deteriorada e intelectualmente dúbia (GOODSON, 2018, p. 60).

Inicia-se esta seção tendo Goodson (2018) como provocador das discussões e contestações curriculares. Sabe-se que o ensino é orientado por um currículo, organizado por disciplinas e que essas são compostas por conteúdos, os quais requerem ser seguidos. Silva, M. (2016) identificou que um dos motivos pela evasão e/ou repetência dos estudantes PAEE na Educação Superior está atrelado às disciplinas universitárias. A autora sinalizou, também, que a carência de adequações

curriculares nessas disciplinas contribuiu com o índice de evasão e/ou repetência.

As adequações curriculares, ao flexibilizar os conteúdos dos componentes curriculares, pode favorecer a aprendizagem e, assim, evitar a frustração e a desmotivação, as quais, na maioria das vezes, são responsáveis pelo afastamento do estudante das situações de aprendizagem. Uma vez flexibilizados, objetivos, conteúdos e avaliação, a aprendizagem pode ocorrer por outra via, sem a perda da característica da formação pretendida.

Diante disso, percebe-se o elo do currículo, das disciplinas com a permanência, aprendizagem e conclusão do curso. Por isso, torna-se pertinente refletir sobre o que Goodson (2018) afirma com relação às disciplinas: elas não podem ser determinantes de um conhecimento ou das capacidades para o estudante adquirir sua formação profissional.

Por opção de direcionamento argumentativo, este estudo se ampara na Pedagogia Diferenciada, pois essa base permite pensar um trabalho pedagógico que “[...] não descarte nem o domínio científico dos conteúdos ensinados, nem o planejamento didático, nem o esforço para criar condições ótimas de comunicação [...]”, mas que também abra espaços para “[...] uma partilha de saberes, isto é, um modesto avanço do ‘ser humano’ na sala de aula” (MEIRIEU, 2002, p. 223). É com esse olhar da Pedagogia Diferenciada sobre a aprendizagem que se (re) conhece que todos aprendem de uma forma ou de outra, porém em tempos e formas diferentes, e é isso o que torna possível a emissão de um certificado que (re) conheça as competências individuais.

Nesse contexto, faz-se meritório questionar/pesquisar sobre as ações necessárias ao processo de aprendizagem, participação e formação universitária. Há possibilidades de que os estudantes PAEE não consigam atingir as habilidades e competências exigidas na formação inicial de alguns cursos de graduação, tendo em vista as características de alguma deficiência (SILVA; PAVÃO, 2019), com isso, a Terminalidade Específica vem como possibilidade de certificação acadêmica e direcionamento para o exercício profissional.

É importante que a acessibilidade curricular seja considerada ao longo de todo o processo da formação profissional, desde o ingresso e até o momento da certificação do estudante. Para fundamentar a defesa da Terminalidade Específica, Silva, M. (2016) e Silva; Pavão (2019) elencaram as políticas de inclusão que respaldam a Terminalidade Específica (BRASIL, 1996a, 2001a, 2009b, 2012c) na

Educação Básica. Mesmo que sejam políticas direcionadas à educação básica, tem-se a Educação Especial como uma modalidade transversal de ensino, que vai da Educação Infantil e se estende ao longo da vida. Nessa trajetória, está a Educação Superior, que carece de orientações e de recursos diferenciados para promover a aprendizagem.

Seguindo no caminho que visa elencar políticas sobre a Terminalidade Específica, realizou-se uma busca por resoluções, regulamentos e documentos orientadores sobre a certificação por Terminalidade Específica na Rede Federal de Ensino (SANTOS, 2019; SILVA, M., 2016; SILVA; PAVÃO, 2019) (APÊNDICE B).

Realizada essa demarcação, de ações já realizadas, pontua-se que a Terminalidade Específica precisa estar incluída no planejamento educacional, adotada como uma estratégia para garantia da aprendizagem dos estudantes PAEE “[...] prevendo-se o rol de conhecimentos, habilidades e competências específicas a serem desenvolvidas e certificadas extraordinariamente, esgotadas as possibilidades de adaptações curriculares [...]” (IFSUL, 2016, p. 7).

O consentimento e a expedição da Terminalidade Específica preveem o registro das “adaptações curriculares necessárias ao atendimento das necessidades educativas do aluno, incluindo flexibilização de cargas horárias, duração e caracterização de módulos, reestruturação de matriz curricular” (IFSUL, 2016, p. 19). Acrescenta-se que a instrução normativa nº 03/2016 (IFSUL) abrange os cursos técnicos e de graduação, o que amplia as possibilidades de se pensar a Terminalidade Específica à Educação Superior.

Ainda, para o consentimento da Terminalidade Específica avaliações e pareceres demandam ser emitidos por uma banca, à qual é incumbida a responsabilidade de analisar as adaptações oferecidas ao estudante ao longo do curso. A equipe de profissionais precisa observar e registrar todos os progressos individuais dos estudantes PAEE, para que, ao término do curso, tenham entendimento quanto às capacidades e competências a serem certificadas. Desse modo, a validade da certificação será mediante apresentação do histórico escolar e relatório da banca.

Pertile; Mori (2018) sinalizam que a Terminalidade Específica proporciona um trabalho pedagógico individualizado baseado em adequações para emitir uma certificação por Terminalidade Específica. Sendo assim, a terminalidade é uma alternativa em prol da formação inicial e da inserção na vida profissional.

Com base nos dispositivos legais sobre a inclusão educacional e de resoluções referentes à formação profissional, compreende-se que a Terminalidade Específica pode ser implementada nas universidades com vistas a contribuir com a aprendizagem dos estudantes PAEE. Além do mais, pode diminuir o quantitativo número de evasão desses estudantes.

A realização da Terminalidade Específica pelas instituições de ensino confirma a efetivação de mudanças curriculares. Nos diferentes olhares sobre os estudantes, para que isso se efetive, ela precisa ser vista como possibilidade de aprendizagem e de formação profissional. Esta última é uma preocupação presente nos documentos orientadores, por isso que o processo de certificação profissional

[...] constitui-se em um conjunto articulado de ações de natureza educativa, científica e tecnológica, com diretrizes voltadas para: I - a sistematização de saberes, conhecimentos e competências que possibilite a elaboração de itinerários de certificação e formação profissional (IFF, 2015, Art. 4).

A Terminalidade Específica não se configura como uma forma facilitada e desqualificada de conclusão de um nível de ensino. Diferentemente disso, como uma forma de perceber que são múltiplas as formas de aprender, de ter acesso aos conhecimentos e de adquirir uma formação profissional que proporcione ao indivíduo oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.

Afinal, a aprendizagem não pode confundir-se com “[...] a capacidade para adquirir diplomas e nada mais” (MEIRIEU, 1998, p. 16). Ela envolve as experiências dos estudantes, suas capacidades, seu desejo agindo com os saberes a serem aprendidos. Nessa direção, a Terminalidade Específica é uma possibilidade de considerar as habilidades dos estudantes, valorizando suas capacidades em aprender.

A importância da Terminalidade Específica não está apenas na certificação, mas na percepção dos professores em avaliar as habilidades e competência dos estudantes em detrimento das dificuldades dele, e, dependendo da compatibilidade dos cursos, pode haver uma troca/substituição de algumas disciplinas. Destarte, a partir da Terminalidade Específica, os estudantes são reconhecidos como atores do processo educativo e formativo, respeitando a diversidade e identidades dos estudantes. Na medida em que há um dilatamento, possibilita-se refletir sobre a

prática, pensar adaptações curriculares de pequeno e grande porte, através de um trabalho coletivo em que os estudantes são ouvidos.

Esses dizeres vão ao encontro das ideias de Meirieu (1998, p. 86) que afirma: “o que mobiliza um aluno, o que o introduz em uma aprendizagem, o que lhe permite assumir as dificuldades da mesma [...] é o desejo de saber e a vontade de conhecer”. Desta forma, aprendizagem e Terminalidade Específica articulam-se na defesa de uma educação que respeita os percursos individuais do aprender.

Ao reconhecer a existência da energia do desejo, despertam-se diferentes modos de olhar os estudantes. Isso é um dos pré-requisitos para identificação da Terminalidade Específica como mediadora na aquisição de conhecimentos, habilidades, orientações ao meio profissional, mudando o foco da ênfase nas disciplinas para a multidimensionalidade humana.

Ao relacionar as reflexões de Meirieu (2002, p. 58) com a Terminalidade Específica, em especial com a afirmação do autor de que “o professor é levado pela exigência daquilo que diz, pelo rigor de seu pensamento e dos conteúdos que deve transmitir e em que, simultaneamente, percebe um aluno concreto [...]”, é possível depreender que essa percepção pode gerar reflexão e mudanças na prática pedagógica. Nessa perspectiva, reconhece-se que os professores estão diante de um desafio, que é a formação de pessoas e que, por isso, atuam em um espaço de incertezas que precisa de uma Pedagogia Diferenciada. Essa diferenciação pode bem ser vinculada às adequações curriculares, modos de perceber, compreender e assimilar os conteúdos a serem aprendidos.

Trata-se, portanto, de certificar os estudantes PAEE, respeitando e reconhecendo os progressos individuais de aprendizagem. Uma certificação com legitimidade e de acordo com a legislação vigente. Finalizadas as discussões referentes à conjuntura teórica, na próxima seção, atém-se ao devido tratamento metodológico da presente pesquisa.



### 3 METODOLOGIA

Inicialmente, destaca-se que pesquisar com rigor científico antevê leituras e reflexões para produção de ideias. Com o pensamento criativo e metódico pode-se definir o tema e o problema a serem investigados e, assim, tecer bases sólidas para a produção de uma tese. Eco (2008, p. 5) vê a produção da tese como “[...] aprender a pôr ordem nas próprias ideias e ordenar dados: é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir um ‘objeto’ que, como princípio, possa também servir aos outros”. Aí está um dos principais objetivos e significado em se realizar pesquisa: contribuir para os outros, tendo-os como uma realidade concreta, e contribuir com a produção de novos conhecimentos.

O conhecimento é resultado da pesquisa, que precisa “[...] fornecer elementos para a verificação e a contestação das hipóteses apresentadas e, portanto, para uma continuidade pública. Esse é o requisito fundamental” (ECO, 2008, p. 23). Então, não basta apenas buscar informações para responder um questionamento, a pesquisa abarca o entendimento, as interpretações e as conclusões como processo, com abertura para diferentes perspectivas, postura ética e capacidade de resolução de problemas metodológicos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Prodanov; Freitas (2013, p. 44) definem a Pesquisa como “um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, as quais têm por base procedimentos racionais e sistemáticos”. Esses procedimentos envolvem a definição do problema, o referencial teórico, a coleta de dados e a análise.

Desse modo, à metodologia compete a forma de construir o conhecimento através dos sentidos e da interpretação atribuídos à técnica (ferramentas) e ao método (como as ferramentas são usadas). Nesse sentido, o método utilizado é apresentado, na sequência, de forma sistemática e lógica, visando mostrar o caminho seguido para a resolução do problema desta pesquisa.

#### 3.1 DESENHO DO ESTUDO

Quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa. É uma das maneiras de que nos valem, em última análise, em qualquer campo de conhecimento, para solucionar problemas. Para responder a algumas incógnitas, segundo alguns critérios (GATTI, 2002, p. 10).

Com esses olhares e o envolvimento com a pesquisa científica, buscou-se a investigação do problema com apropriação teórica, compromissada com o outro, com a ética e com a construção de conhecimentos sobre a Terminalidade Específica. Em relação aos dizeres de Gatti (2002), pode-se afirmar que o ato de pesquisar em educação acontece cotidianamente no doutorado, tratando-se de um processo que envolve os sujeitos em seu contexto, a necessidade de compreensão e de interpretação da realidade que se investiga.

O método utilizado em uma pesquisa confere um sustentáculo sólido e organizado para proceder a interpretação aos dados, a fim de encontrar um resultado que responda as inquietações propostas. Esses cuidados são cruciais para produzir um conhecimento referente ao tema em estudo.

Então, com base na questão de pesquisa e nos objetivos propostos, organiza-se a metodologia que orienta a pesquisa quanto à: teoria, natureza, abordagem, objetivos, procedimentos e análise (GIL, 2008; PRODANOV; FREITAS, 2013), (Quadro 2). Nesse prisma, a seguir, recupera-se esses pontos, a fim de delinear cada um deles em relação a esta investigação.

Quadro 2- Organização metodológica da pesquisa<sup>17</sup>

<b>TIPO</b>	<b>PROCEDIMENTO</b>	<b>MOTIVAÇÃO</b>
Quanto à teoria:	Pedagogia Diferenciada	Objeto em análise envolvendo aspectos subjetivos.
Quanto à natureza:	Básica	Aplicar instrumentos de coleta de dados do tipo levantamento.
Quanto à abordagem:	Qualitativa	Analisar dados de forma a contemplar aspectos formais e documentais associados ao campo da subjetividade.
Quanto aos objetivos:	Exploratória e analítica	Tratamento com bases inferenciais aos dados.
Quanto aos procedimentos:	Documental e aplicada	Utilização de documentos legais e políticas públicas.
Quanto à análise e interpretação:	Análise de Conteúdo e Análise Documental	Aplicação com maior garantia de fidedignidade aos dados analisados.

Fonte: Autores, com base em Gil (2008), Prodanov; Freitas (2013).

<sup>17</sup> O quadro 2 que apresenta a organização metodológica da pesquisa tem como base os estudos de Gil (2008) e Prodanov; Freitas (2013), realizados no Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Inclusão (GEPEDUSI) e Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria.

Segundo Meirieu (1998, 2002, 2005, 2006) a **Pedagogia Diferenciada** considera três dimensões para o ato de aprender: a relação pedagógica, o caminho didático e as estratégias de aprendizagem. Essa aceção permitiu compreender que a decisão pela certificação por Terminalidade específica “depende” das relações estabelecidas entre a equipe que acompanha os estudantes e a acessibilidade curricular planejada.

A intencionalidade da Pedagogia Diferenciada, nesta pesquisa, deve-se ao fato da Pedagogia Diferenciada considerar as “[...] diferenças interindividuais – aquilo que nós chamamos de ‘variáveis-sujeito’ – na aprendizagem” (MEIRIEU, 2002, p. 159). Assim, a partir dessas percepções é possível pensar uma acessibilidade curricular percebendo o aluno concreto.

Portanto, a problematização e a defesa da Terminalidade Específica na Educação Superior preveem uma ação que torne possível/acessível o conhecimento e que “[...] remete o professor à sua própria relação com o saber e permite-lhe explorar essa relação até que o saber torne-se para o aluno um objeto acessível [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 81).

Desse modo, tendo estabelecido a base conceitual da investigação que se propôs, cabe destacar que esta pesquisa se caracteriza como pesquisa **Básica**, pois não possui uma aplicação prática dos resultados (PRODANOV; FREITAS, 2013). Sua contribuição se inscreve mediante a produção de conhecimentos voltados à inclusão na Educação Superior, os quais podem subsidiar as discussões em torno da Terminalidade Específica nas Instituições Federais de Ensino.

Esta pesquisa é uma forma de perceber os fatos no seu contexto, com seus atores, fazendo-se registros, descrições e análises. Nessa perspectiva optou-se pela **abordagem Qualitativa**, por considerar não apenas a conceituação do tema, mas, também, a produção de novas respostas e novas interpretações a partir da participação dos sujeitos de diferentes contextos sociais. Convém, citar Trivinõs (1987, p. 127-130), o qual esclarece que a pesquisa qualitativa

[...] tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave [...]. É descritiva [...]. Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto [...]. Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente [...]. O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...].

Creswell (2014, p. 49-50) acentua que “a pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”. Ou seja, enfatiza-se um processo de pesquisa que precisa partir de uma estrutura metodologicamente definida e fundamentada.

Ainda, é pertinente elencar algumas características da pesquisa qualitativa, como: “*Habitat* natural”, em que o pesquisador fala diretamente com os sujeitos, levantando informações; “o pesquisador como instrumento-chave”, na qual compete a análise de documentos, realização de entrevista, aplicação de questionários, formulação do roteiro; “múltiplos métodos”, que abrange variadas formas de coleta de dados e “significado dos participantes”, que dará sentido ao fenômeno em investigação (CRESWELL, 2014, p. 50-51).

Em uma pesquisa qualitativa, o pesquisador precisa se equiparar para se aprofundar no estudo. Yin (2016) complementa que a pesquisa qualitativa precisa de espaços adequados que contribuem para o tema de pesquisa. Esse autor define cinco características da pesquisa qualitativa que são articuladas com o que se propôs nesta pesquisa (Quadro 3):

Quadro 3 – Caracterização da pesquisa.

<b>Cinco características da Pesquisa Qualitativa (YIN, 2016, p. 7-8).</b>	<b>Adaptação das cinco características para pesquisa de Tese</b>
“Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real” (p. 7).	Os participantes responderam as entrevistas e questionários de coleta de dados de maneira independente, trazendo seus significados.
“Representar as opiniões e perspectivas das pessoas (participantes) de um estudo” (p. 7).	Os dados coletados foram apresentados e discutidos nas análises de forma ética e científica, contribuindo com os propósitos da pesquisa, e não com juízo de valor.
“Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem” (p. 7).	Considerar aspectos sociais, institucionais e ambientais dos sujeitos da pesquisa.
“Contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano” (p. 7-8).	Contribuir no desenvolvimento de resoluções sobre a Terminalidade Específica em Universidades Federais do Rio Grande do Sul que não possuem a regulamentação da Terminalidade.
“Esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte” (p. 8).	Triangulação dos dados das diversas fontes de evidência.

Fonte: Autores, com base em Yin (2016, p. 7-8).

Reforça-se o compromisso desta pesquisa em produzir um estudo potencial para a Educação Superior, especificamente para formação profissional dos estudantes público-alvo da Educação Especial (Quadro 3). Nesse viés, Lankshear e Knobel (2008, p. 35) pontuam que a pesquisa qualitativa “[...] envolve prestar atenção à história, à temática, ao uso da linguagem, aos participantes de um evento em especial [...]”, isto é, atentar para o contexto e aos sujeitos que vivenciam a realidade. Dessa forma, entende-se que esta pesquisa de tese está delineada corretamente quando planeja como público de pesquisa as Instituições Federais que possuem a Terminalidade Específica, os egressos diplomados por Terminalidade Específica e as instituições para futura implementação da Terminalidade Específica. Complementando, Prodanov; Freitas (2013, p.70) citam que a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito [...]”, aqui, o ambiente torna-se fonte direta dos dados. Tal relação é alcançada neste estudo.

Seguindo na organização metodológica da pesquisa (Quadro 2), quanto aos objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como **exploratória e analítica**. Segundo Gil (2008, p. 27), as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral sobre determinado fato, “este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”. Para Trivinõs (1987, p. 109), “os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo [...]”. A atribuição analítica se deve “pois procura compreender uma situação ou um fenômeno global por meio de seus componentes” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 22). Desse modo, a pesquisa exploratória analítica contempla os objetivos deste estudo, além de abarcar como procedimentos técnicos os levantamentos documentais.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos (PRODANOV; FREITAS, 2013), realizou-se um **levantamento documental** nos Portais Institucionais das instituições no intuito de verificar quais documentos apresentam a normatização da Terminalidade, atendendo ao objetivo específico de identificar as possibilidades de aplicação da Terminalidade Específica na formação profissional e seus trâmites legais.

Neste lugar, o levantamento documental é entendido como pesquisa **aplicada**, por considerar documentos oficiais que passaram por avaliações críticas e reflexivas por parte da pesquisadora. Essa apreciação contribui com a geração de dados necessários para o *corpus* de discussão sobre a Terminalidade Específica, no qual podem ser percebidas se em suas Políticas Institucionais (projetos, resoluções, leis) há a possibilidade da Terminalidade Específica para formação acadêmica e profissional.

E quanto à análise e à interpretação, esta investigação se caracteriza por ser de **Conteúdo do tipo categorial e Documental** (BARDIN, 2011; GIL, 2008), em que os dados foram interpretados e organizados de tal forma que responda ao problema proposto. A análise refere-se “[...] a descobrir o que há ‘dentro’ dos dados que coletamos [...], e interpretação tem a ver com dizer o que isso ‘implica’ ou ‘significa’ para questão ou o problema” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 39). Essas autoras também referem que por meio da **análise documental** é possível identificar os significados construídos pelas instituições sobre a Terminalidade no corpus dos documentos, assim como, explicar e entender a realidade da instituição.

Desse modo, mediante a análise documental foi possível tratar e interpretar as informações obtidas nos documentos (projetos, resoluções, leis) para discutir a respeito dos objetivos propostos para esta tese (BARDIN, 2011). Para a realização da análise documental, foram observados/organizados os seguintes itens: níveis, etapas e modalidades a qual se destina a certificação por Terminalidade Específica; público-alvo da certificação por Terminalidade Específica; como a Terminalidade Específica organiza-se. Comentadas todas as decisões tomadas em relação às atribuições metodológicas, aqui, adotadas, a seguir, passa-se à exposição da amostra/população alvo deste estudo.

### 3.2 AMOSTRA/POPULAÇÃO ALVO

Os gestores das Pró-Reitorias do âmbito acadêmico constituem o público de interesse desta pesquisa, visto que a eles competem atribuições de planejamento, coordenação, acompanhamento de atividades referentes ao ensino e desenvolvimento institucional.

A amostra constitui-se de 11 gestores das Pró-Reitorias do âmbito acadêmico (total de 14 gestores das Pró-Reitorias do âmbito acadêmico). Esse número significou o total de entrevistas que foram realizadas, feitas com as seguintes instituições: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGOIANO); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL).

Por meio da realização das entrevistas com as Pró-Reitorias acadêmicas dos Institutos Federais, obteve-se a informação do número de 12 egressos com diplomação por Terminalidade Específica. A autora deste estudo, após solicitar às Pró-Reitorias acadêmicas e à Assessoria de Ações Inclusivas das instituições recebeu alguns contatos de egressos, outras preferiram não repassar o contato devido às características do egresso e ao contexto familiar, resguardando sua identidade. Alguns institutos fizeram um primeiro contato para verificar se os egressos e familiares autorizariam o repasse de seus contatos. E, ainda, alguns institutos alegaram que não possuem o contato atualizado dos egressos ou que já perderam esses registros.

Após essas buscas e tentativas, obteve-se o contato de 5 egressos e/ou dos familiares dos egressos. Alguns egressos não retornaram os e-mails enviados. Diante disso, a amostra deste estudo constitui-se com 3 egressos (dois de cursos técnicos e 1 de graduação). Dentre eles, tem-se: um egresso do IFTM; um egresso do IFGOIANO; e um egresso do IFES.

Tento em vista o pouco retorno dos egressos, considerou-se para as análises as respostas dos egressos de curso Técnico, haja vista que se entende que esses contribuíram com o fornecimento de informações quanto às contribuições da Terminalidade Específica em sua formação e atuação profissional e ao

prosseguimento dos estudos. Outro ponto levado em conta consiste no fato de os cursos Técnicos terem forte associação com a prática profissional.

Diante do exposto, inicialmente a pesquisa foi desenvolvida com gestores das Pró-Reitorias acadêmicas dos Institutos Federais de Ensino que apresentam a regulamentação da Terminalidade Específica em seus documentos, enunciando os efeitos legais, formativos e responsabilidades das Instituições Federais formativas que normatizam a Terminalidade Específica.

Para finalizar e por entender que os dados coletados contribuem para pensar na aplicação da Terminalidade Específica em outros espaços formativos, inclui-se, na amostra, a participação de um gestor da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Federal de Santa Maria (de um total de seis gestores das Universidades Federais do estado do Rio Grande do Sul), com o objetivo de identificar as possibilidades de aplicação da Terminalidade Específica na formação profissional e seus trâmites legais.

Então, a amostra totalizou, ao todo: 11 gestores das Pró-Reitorias do âmbito acadêmico dos Institutos Federais; 3 egressos diplomados por Terminalidade Específica e 1 gestor da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Realizado esse delineamento, assinala-se que a amostragem não-probalística ou intencional definida gerou dados relevantes sobre a certificação por Terminalidade Específica na Educação Superior.

### **3.2.1 Técnica de Coleta de Dados**

Esta pesquisa utilizou múltiplas fontes de evidência (CRESWELL, 2014; YIN, 2016) para coleta dos dados: entrevista aberta semiestruturada, questionário pela ferramenta Google Docs, observação informal e documentos. Os instrumentos foram elaborados pela pesquisadora (autora deste estudo) com base em: Creswell (2014), Yin (2016), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), Resolução 060/2016 (IFFAR, 2016) e Resolução nº 55/2017 (IFES, 2017).

Os instrumentos passaram por uma validação. Segundo Creswell (2014, p. 136), isso serve para “aperfeiçoar e desenvolver os instrumentos da pesquisa, avaliar o grau de viés do observador, estruturar as perguntas, coletar informações básicas e adaptar os procedimentos da pesquisa”. Assim, para validar os resultados obtidos,



realizou-se o teste piloto (CRESWELL, 2014) com três docentes provenientes do Centro de Educação, da UFSM, ao qual a pesquisadora está vinculada.

As entrevistas abertas semiestruturadas foram realizadas com os gestores (APÊNDICE C) das Pró-Reitorias acadêmicas dos Institutos Federais que apresentam a Terminalidade Específica em suas políticas Institucionais e com o gestor (APÊNDICE E) da PROGRAD da UFSM. Essas entrevistas viabilizaram identificar as possibilidades de aplicação da Terminalidade Específica na formação profissional, seus possíveis impactos na formação profissional e os trâmites legais necessários.

O questionário, realizado por meio da ferramenta *Google Docs*, foi utilizado com os egressos (APÊNDICE D) diplomados com Terminalidade Específica que aceitaram participar desta pesquisa. Esse instrumento serviu de base para coletar dados referentes aos efeitos legais, formativos e responsabilidades das instituições que normatizam a Terminalidade; as contribuições da Terminalidade Específica na formação e atuação profissional e os impactos na formação profissional.

O primeiro contato com os participantes ocorreu via e-mail, por meio do qual foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXOS A, B, C) e a Aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa desta Universidade. Feito o contato, foi agendado um horário para a realização da entrevista com os gestores dos Institutos Federais e da Prograd. Ressalta-se que a pesquisadora possui a Autorização Institucional aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade à qual está vinculada.

A entrevista é um procedimento de coleta de informações em que o pesquisador pode utilizar um protocolo/um guia de entrevista para conduzir o processo (CRESWELL, 2014). Nesse escopo, Yin (2016, p. 121) argumenta que com as entrevistas o pesquisador “tenta compreender o mundo do participante, o que provavelmente inclui esforços concentrados para dominar os significados das palavras e expressões do participante”. Complementando, Lankshear; Knobel (2008, p. 114) destacam que “as entrevistas semiestruturadas incluem uma lista de questões previamente preparadas, mas o pesquisador utiliza-a apenas como um guia, acompanhando os comentários feitos pelo entrevistado”.

Neste estudo, as entrevistas foram realizadas via Google Meet (que é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google) em dias e horários definidos pelos sujeitos. As entrevistas foram gravadas com anuência dos

participantes, utilizando-se apenas o áudio para as análises. No ato da entrevista, os participantes estavam de acordo com o estabelecido no TCLE.

O questionário realizado pela ferramenta *Google Docs* foi utilizado com os com egressos (APÊNDICE D) diplomados com Terminalidade Específica que aceitaram participar desta pesquisa. Ao concordarem, esse público aceitou contribuir com a geração de dados referentes aos efeitos legais e formativos e às responsabilidades das instituições que normatizam a Terminalidade. Além disso, por meio do referido instrumento auxiliaram com a disponibilização de informações sobre as contribuições da Terminalidade Específica na formação e na atuação profissional e sobre os impactos na formação profissional. O instrumento foi enviado por e-mail, juntamente com o TCLE (ANEXO B) aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade. Gil (2008, p. 122) pontua que o questionário “[...] possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa [...], permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente [...]”.

Frente ao exposto, entende-se que as múltiplas fontes de evidência favoreceram a qualificação da pesquisa em desenvolvimento, proporcionando resultados válidos para uma tese. Além da entrevista e do questionário, foi utilizada a observação/percepção, com registro em diário de bordo. De acordo com Lankshear; Knobel (2008, p. 152) e Yin (2016) os dados observados durante as entrevistas referem-se a aspectos ambientais, comentários, sentimentos e percepções sobre os participantes que são registrados “post facto”, com artifício da memória (Quadro 4).

Quadro 4 – Instrumento do diário de bordo

(continua)

<b>Aspectos descritivos e reflexivos</b>		
<b>Aspectos</b>	<b>Descrição</b>	<b>Reflexão do pesquisador</b>
1. Aspectos do sujeito	Pró-Reitores de Ensino, Pró-reitor de Graduação, equipe de Ações Inclusivas.	Alguns Pró-Reitores de Ensino indicaram servidor de sua equipe para participar da entrevista por atuarem diretamente com a Terminalidade Específica na instituição. A participação da equipe de Ações Inclusivas trouxeram informações valiosas para pesquisa.
2. Reconstrução do diálogo	Conversas privadas do sujeito, as quais estão para	Convite para participar de um Fórum para compartilhar reflexões sobre a pesquisa

Quadro 4 – Instrumento do diário de bordo

(conclusão)

	além das narrativas da/na entrevista.	de tese. Compartilhamento de documentos com os gestores (por e-mail).
3. Descrição do primeiro contato por e-mail	Quando foi enviado em quanto tempo foi respondido....	Em outubro de 2019, foi encaminhado e-mail às Instituições para obtenção do aceite e da Autorização Institucional para participação na pesquisa. Algumas instituições demoraram para retornar, tendo alguns casos de reenvio de convite para pesquisa. O retorno demorou em até 3 meses. As entrevistas foram realizadas em 2020-2021.
4. Relato de acontecimentos particulares	Quem esteve no local da entrevista, de que maneira esteve, como se envolveu.	As entrevistas foram realizadas pelo Google Meet com pró-reitores de Ensino, de Graduação e servidores de Assessoria de Ações Inclusivas dos Institutos Federais. Todos acessaram a sala on-line de forma pontual, através do link enviado pela pesquisadora. Os participantes responderam todas as perguntas trazendo informações relevantes para pesquisa, foram bem detalhistas relatando a realidade de suas instituições.
5. Descrição das atividades	Descrição detalhada dos comportamentos, olhares, gestos, etc.	Houve situações em que os Pró-Reitores não souberam responder alguma questão por envolver dados mais específicos referente ao acompanhamento dos estudantes PAEE. Algumas instituições não repassaram o contato dos egressos por não ter autorização.
6. O comportamento do observador	Este é um aspecto que não pode ser deixado de lado. Aqui, o/a pesquisador/a como parte integrante da pesquisa deve anotar seu comportamento, suas impressões, suposições, enfim tudo que possa intervir nas informações coletadas, conseqüentemente na análise e escrita da pesquisa.	As entrevistas ampliam a oportunidade de diálogo com os participantes, o que foi fundamental para o emergir de outras questões/observações para além do protocolo da entrevista. Os participantes relataram a relevância da pesquisa sobre a Terminalidade Específica e o interesse em ler a tese após ser publicada.
7. Reflexão sobre a análise	Temas que emergiram, conexões entre eles, o que aprendeu, pensamentos acerca das questões que surgem, etc.	Algumas instituições utilizam o termo Certificação Diferenciada, e não Terminalidade Específica.

FONTE: Autores baseado em Oliveira (2014).

### 3.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

A estratégia de amostragem utilizada foi a não-probalística ou intencional (CRESWELL, 2014; GIL, 2008; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013; YIN, 2016), o que permitiu selecionar sujeitos e locais que possam validar os resultados da pesquisa e responder o problema. Para tal, e atendendo o objetivo específico de: realizar um levantamento das Universidades Federais, Institutos Federais (IF) e

Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFT) do país, fez-se uma busca de dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2017).

Essa busca, realizada no mês de maio de 2019, resultou em um total de sessenta e três Universidades Federais (APÊNDICE A) e quarenta IF e CEFT (APÊNDICE B). Após esse primeiro critério referente ao levantamento das Instituições Federais de Ensino do país, foi necessário consultar o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior e-MEC (no mês de maio de 2019), confirmando a veracidade do cadastro das cento e três instituições localizadas.

O segundo critério consistiu na seleção das Instituições Federais que apresentam a Terminalidade Específica regulamentada em seus documentos oficiais. Isso teve início no mês de maio de 2019 e se estendeu até o mês de setembro do referido ano. Esse critério se efetivou por meio de pesquisa documental nos Portais Institucionais das cento e três instituições.

Com os locais definidos, o terceiro critério se refere à seleção dos gestores das Pró-Reitorias do âmbito acadêmico das instituições participantes desta pesquisa. Esse critério teve o intento de coletar informações respondentes ao objetivo específico de: enunciar os efeitos legais, formativos e responsabilidades das Instituições Federais formativas que normatizam a Terminalidade Específica e suas contribuições na formação profissional de estudantes certificados por Terminalidade Específica.

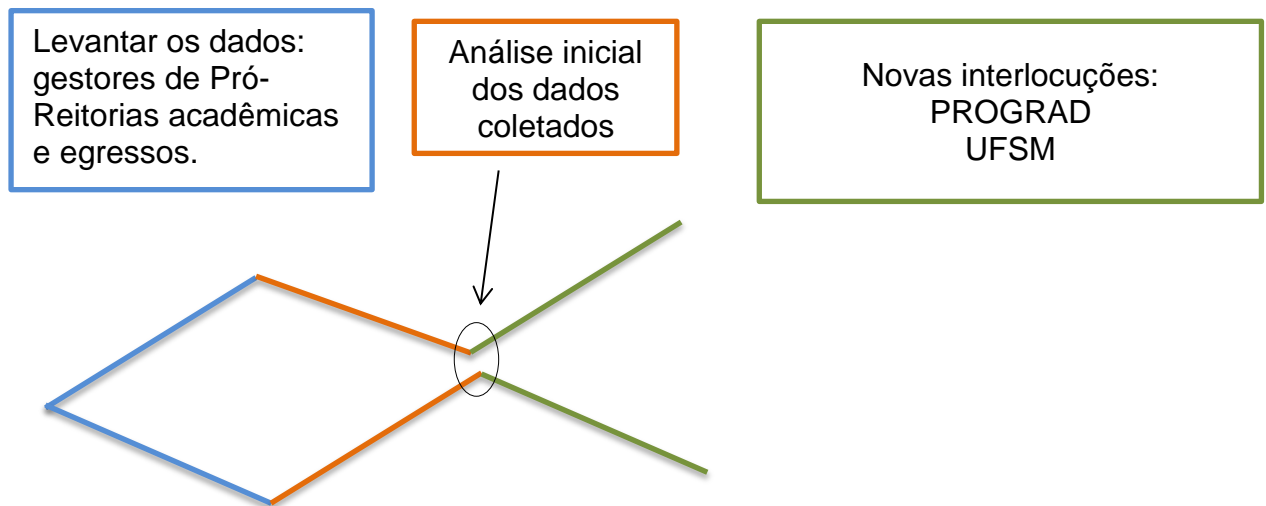
De acordo com Yin (2016, p. 25), dentre as competências para fazer Pesquisa Qualitativa está a de “conhecer seu tema” de pesquisa. Esse conhecimento ocorre através de revisão de literatura e de conhecimento de seu campo. Assim, realizou-se um levantamento inicial de confirmação de “possíveis” egressos com diplomação mediante Terminalidade Específica, o que foi confirmado pelo Instituto Federal de Espírito Santo (IFES).

Os critérios de amostragem dos egressos foram definidos através da indicação realizada pelos Pró-Reitores participantes desta pesquisa. Posteriormente, obteve-se o contato dos egressos com a Pró-Reitoria de Ensino da instituição.

Seguindo na busca pela identificação das possibilidades de aplicação da Terminalidade Específica na formação profissional, como último critério, esta pesquisa contou com a participação da Universidade Federal de Santa Maria

(UFSM), na representação da PROGRAD. Desse modo, alguns dos resultados oriundos de dados coletados de outras instituições e sujeitos, problematizando esses resultados e produzindo novas interlocuções, são elucidados, a seguir (Figura 2).

Figura 2 – Amostra intencional.



Fonte: Autores.

Descrição: Esquema contendo, no topo, três retângulos nas cores: azul (Pró-Reitorias Acadêmicas e estudantes), laranja (análise inicial dos dados coletados) e verde (novas interlocuções: PROGRAD – UFSM, UFPEL, UNIPAMPA, FURG, UFRGS, UFCSPA). Abaixo, da esquerda para direita, estão duas setas azuis abertas que indicam o levantamento dos dados; ao centro duas setas laranja que se fecham, indicando análise inicial dos dados e a direita, duas setas verdes abertas, sinalizando a abertura das análises para novas interlocuções.

### 3.4 ANÁLISE

As informações obtidas nesta pesquisa foram analisadas contemplando a análise de conteúdo, do tipo categorial, proposta por Bardin (2011, p.147). Segundo o autor, a análise de conteúdo concebe que a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento com os critérios previamente definidos”. Ademais, conforme orienta Creswell (2014, p. 146), o processo de análise “envolve a organização dos dados, a realização de uma leitura preliminar da base de dados, a codificação e organização dos temas, a representação dos dados e a formulação de uma interpretação deles”. Assim, o *corpus* desta pesquisa foi organizado de acordo

com temas que emergem, agrupados por ideias comuns, conceitos ou mensagens, que foram sendo elaborados no cotidiano da pesquisa.

Tendo a organização dos dados, isto é, as transcrições das entrevistas, os dados foram sistematizados em arquivos no computador da pesquisadora. Esses arquivos são individuais para cada sujeito participante da pesquisa. Após esse manejo inicial, realizou-se a exploração de toda a base de dados que foi sistematizada (BARDIN, 2011; CRESWELL, 2014). Essa fase permite ao pesquisador ler e reler, várias vezes, as transcrições, identificando as principais evidências, temas e, assim, ir formando as pequenas categorias iniciais.

Posteriormente, foi realizada a “descrição, classificação e interpretação dos dados em códigos e temas” (CRESWELL, 2014, p. 150-2). A descrição significa: perceber detalhes sobre os sujeitos envolvidos; a codificação representa a separação, recorte, agregação dos dados em categorias; a classificação refere-se ao desmembramento dos dados por categorias, agregando diversos códigos para formarem uma ideia comum; e, na interpretação, o pesquisador confere sentido aos dados apreendidos pela técnica de coleta, articulando-os com base teórica.

Dessa forma, entende-se que a *Análise de Conteúdo* possibilita o uso de diversas técnicas em um processo analítico, compondo a reflexão do tema em estudo. Logo, para validar as (im) possibilidades da Terminalidade Específica – foi realizada a Triangulação (CRESWELL, 2014; YIN, 2016) – por meio do uso de múltiplas fontes de dados: entrevista com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFSM; entrevista com gestores das Instituições Federais que possuem a Terminalidade Específica regulamentada; questionário pela ferramenta Google Docs com os egressos que tenham a certificação de curso por meio da Terminalidade Específica e análise de documentos.

Creswell (2014, p. 197-9) descreve oito estratégias de validação para pesquisas qualitativas:

Envolvimento prolongado e observação persistente no campo; Triangulação; Exame ou questionamento dos pares; Análise de caso negativa, com avaliação realista do fenômeno em estudo; estabelecer o viés do pesquisador; Verificação dos membros; Descrição rica e densa; Auditorias externas.

A partir dessa análise e da checagem das transcrições pelos participantes da pesquisa, foram elaboradas, a posteriori, as categorias de análise, considerando as

interpretações do pesquisador em relação tema em estudo. Desse modo, na sequência, passa-se à definição de instituições.

### **3.4.1 Instituições brasileiras participantes deste estudo: definições**

Durante o mês de maio de 2019 até setembro desse ano, a pesquisadora, autora deste estudo, realizou uma pesquisa documental no portal das sessenta e três Universidades Federais (APÊNDICE A) e quarenta IF e CEFT (APÊNDICE B), a fim de selecionar as Universidades Federais, Institutos Federais e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFT) do país que normatizam a Terminalidade Específica.

Para tal, consideraram-se os documentos para pesquisa: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Estatuto; Projeto Pedagógico Institucional (PPI); Regimento Geral; Diretrizes das Políticas Institucionais; Ementas; Resoluções e Portarias Normativas.

A pesquisa realizada nos portais<sup>18</sup> (no ano de 2019) revelou que as Universidades Federais não apresentam a Terminalidade Específica instituída (APÊNDICE A), o que já permite prever a necessidade de transcender a Terminalidade Específica para a Educação Superior como uma forma de viabilizar a inserção na vida profissional através da diplomação ao estudante público-alvo da Educação Especial. E, como resultado, obteve-se quatorze Institutos Federais (APÊNDICE B) que apresentam e orientam sobre a aplicação da Terminalidade Específica em seus documentos, localizadas no território brasileiro (Figura 3), quais sejam:

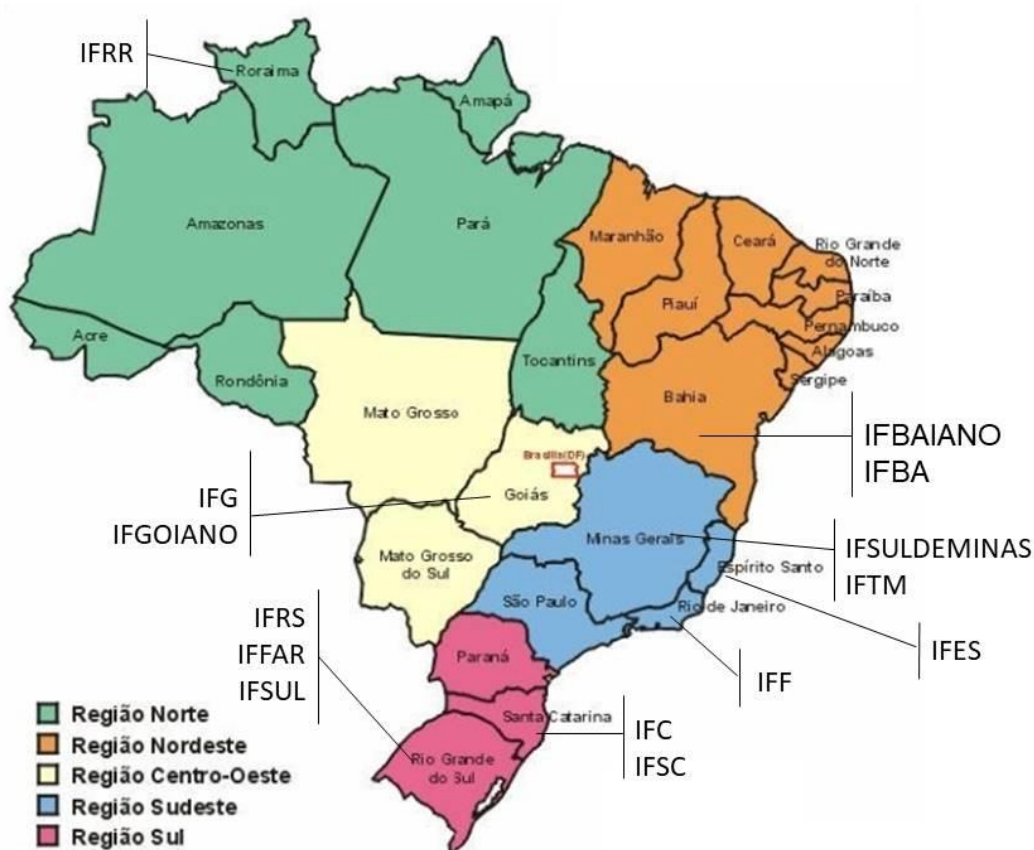
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano;
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense;
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia;
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás;
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima;
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina;
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo;
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul;

---

<sup>18</sup>Com a intenção de trazer fidedignidade aos resultados do levantamento das instituições, a pesquisa documental também foi realizada por uma bolsista PROBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), confirmando os mesmos resultados encontrados pela autora da tese.

- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais;
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro;
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha;
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense;
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano;
- Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Sul-rio-grandense.

Figura 3 - Institutos Federais para realização do estudo nacional



Fonte: Autores.

Descrição: Mapa do Brasil com contorno preto e com fundo em cinco cores, representando as regiões do país. À esquerda do mapa está a legenda com a identificação por cores das cinco regiões do Brasil. A região Norte está sinalizada com a cor verde, indicando com uma seta o Instituto Federal de Roraima (IFRR). A região Nordeste está sinalizada com a cor laranja, posicionada à direita e acima no mapa, indicando com uma seta o Instituto Federal de Baiano (IFBAIANO) e o Instituto Federal da Bahia (IFBA). Na Região Centro-Oeste (cor bege) está sinalizado com uma seta o Instituto Federal de Goiás (IFG) e Instituto Federal Goiano (IFGOIANO). A Região Sudeste (à direita e abaixo) na cor azul, indicando com uma seta o Instituto Federal Fluminense (IFF). A Região Sul do país, na parte inferior do mapa, está na cor rosa e indicando com uma seta o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) e o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL).



A localização (Figura 3) das Instituições Federais existentes no país que apresentam a Terminalidade Específica regulamentada em seus documentos mostra que as Regiões sul e Sudeste detêm o maior número de Instituições com a TE, podendo-se evidenciar que as Regiões Sul e Sudeste estão avançadas nos processos de desenvolvimento educacional e institucional.

Após contato por e-mail com as quatorze instituições, obteve-se a Autorização Institucional para a realização da pesquisa em onze Institutos Federais. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima preferiu não participar da pesquisa por não haver estudantes diplomados por Terminalidade e pela gestora ter assumido a Pró-Reitoria há pouco tempo, não indicando outro servidor para participação. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia informou que a instituição ainda não dispõe de uma normativa específica que discipline a Terminalidade Específica, é uma proposta em construção. Por sua vez, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano não deu retorno sobre a solicitação.

Com relação às Pró-Reitorias Acadêmicas das Universidades, pretendia-se realizar a pesquisa com as seis universidades Federais do Estado do Rio Grande do Sul: a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA); a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), porém obteve-se retorno apenas da UFSM.

Considerando as instituições que aceitaram participar da pesquisa, iniciou-se o agendamento das entrevistas com os Pró-Reitores de Ensino e PROGRAD, o agendamento ocorreu por e-mail e a realização das entrevistas foi via Google Meet. O agendamento e realização das entrevistas ocorreram entre os meses de janeiro a abril de 2021. As entrevistas continham questões que possibilitavam aos participantes responderem de maneira aberta a respeito da Terminalidade Específica. Esclarece-se que a entrevista foi elaborada a partir da questão de pesquisa e objetivos propostos para esta tese.

Aos participantes, foi garantido o sigilo e o anonimato, tomando cuidados para a não manipulação dos dados. A participação foi livre e voluntária, sem nenhum prejuízo e penalidade. Na apresentação dos resultados, os participantes tiveram seus nomes e instituições em sigilo, utilizando-se da seguinte denominação: P1, P2,

P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12 para os Pró-Reitores de Ensino das Instituições e E1, E2 e E3 para os egressos diplomados por Terminalidade Específica. Realizada a definição das instituições participantes desta pesquisa, avança-se para o próximo tópico.

### 3.5 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa fez observância aos aspectos éticos, apresentando: Termo de Confidencialidade (TC) (ANEXO D); Autorização Institucional; e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A, B, C), sendo esse último o instrumento balizador acerca do respeito aos participantes da pesquisa, da informação sobre riscos e benefícios da pesquisa, e da garantia à confidencialidade, à privacidade das informações, à anonimidade e ao bem-estar dos participantes (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Assim, esta pesquisa seguiu os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012a), que regulamenta as normas e diretrizes das pesquisas envolvendo seres humanos. O projeto de tese foi submetido à avaliação Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFSM, o qual aprovou-o e autorizou o desenvolvimento desta pesquisa, sob o CAEE nº 27114819.9.0000.5346 e parecer de aprovação nº 3.813.206.

A participação nesta pesquisa foi livre e voluntária. Desse modo, os participantes poderiam desistir a qualquer momento da investigação, sem prejuízo ou penalidade. Os participantes tiveram garantia sobre o recebimento de esclarecimentos a qualquer pergunta da entrevista, assim como, vedada a possibilidade de despesas econômicas ou retorno financeiro. Ademais, com a apresentação do TC e TCLE a pesquisadora, autora deste estudo, garantiu a confidencialidade e sigilo, de modo que os nomes dos participantes não foram associados às instituições as quais pertencem.

Junto aos questionários que foram enviados eletronicamente aos egressos foi disponibilizado, na primeira página, um TCLE, em que o participante, ao assinalar na opção “aceitar/concordar”, já equivalia a sua “assinatura”. Para a realização das entrevistas com os Pró-Reitores das instituições, a confirmação e aceite em participar da pesquisa, adotou-se o mesmo critério, enviando, por e-mail, o TCLE.

Os benefícios em participar desta pesquisa estão relacionados à contribuição para a área da Educação Especial e para a inclusão na Universidade. Isso se efetiva mediante a produção de conhecimentos acerca da Terminalidade Específica e sua aplicabilidade no processo formativo universitário.

Os riscos projetados para os participantes da pesquisa foram relacionados a algum constrangimento relativo a alguma pergunta realizada. Assim, salienta-se que a pesquisadora esteve atenta a essas possibilidades, sanando quaisquer dúvidas dos participantes, com base em argumentos fundamentados nas teorias estudadas ao longo deste estudo. Garante-se, também, caso seja necessário, a oferta de serviços de psicologia, educação especial, psiquiatria e outros para a comunidade acadêmica.

Para fins de validação desta pesquisa, foi enviada por e-mail aos Pró-Reitores de Ensino dos Institutos Federais e ao Pró-Reitor de Graduação da universidade a transcrição da entrevista, para fortalecer a credibilidade da base de dados. Finalizado o delineamento metodológico, avança-se para a apreciação dos resultados e respectiva discussão.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

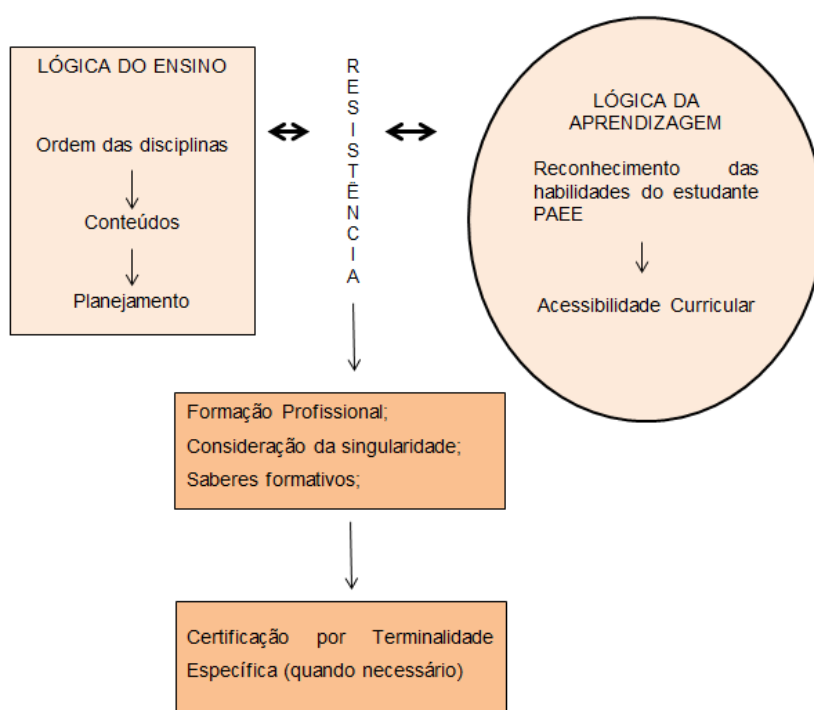
### 4.1 A PEDAGOGIA DIFERENCIADA COMO PERSPECTIVA TEÓRICA

[...] aprender é nascer para outra coisa, descobrir mundos que desconhecíamos até então. Aprender é ver suas certezas balançarem, é desestabilizar-se e sentir necessidade, para não perder ou desanimar [...] (MEIRIEU, 2006, p. 21).

Este estudo orientou-se pela Abordagem Qualitativa, buscou respostas aos objetivos propostos e usou um conjunto de dados (entrevista, questionário e documentos), analisados pela Análise de Conteúdo do tipo categorial, Bardin (2011). Por ser uma tese, as múltiplas fontes de informação qualificaram a argumentação e tornaram a pesquisa como um bom estudo qualitativo (CRESWELL, 2014).

Considera-se que os instrumentos de coleta de dados contribuíram para atender e responder aos objetivos e hipóteses do presente estudo. A partir das entrevistas, dos questionários e da análise dos documentos foram eleitas categorias para a análise dos dados, com vistas a discutir a respeito dos objetivos propostos para tese pelo olhar da Pedagogia Diferenciada (Figura 4).

Figura 4 - Pedagogia Diferenciada



Fonte: Adaptado de Meirieu (2002, p. 224).

Descrição: Figura na cor laranja, constituída por um quadrado, um círculo e dois retângulos (nesta ordem, da esquerda para direita), entre as formas geométricas têm-se setas, indicando a sequência de ideias. No quadrado, consta a Lógica do ensino (ordem das disciplinas, conteúdos, planejamento). Ao centro, está a palavra Resistência entre duas setas, indicando direita e esquerda para representar as múltiplas relações entre a lógica do ensino e a lógica da aprendizagem. À direita está um círculo, no qual consta a Lógica da Aprendizagem (reconhecimento das habilidades do estudante PAEE, Acessibilidade Curricular). Indicando o resultado dessa resistência, têm-se dois retângulos (abaixo da imagem) constando: Formação Profissional, Consideração da singularidade, Saberes formativos, Certificação por Terminalidade Específica (quando necessário).

Desse modo, com base nessa figura, os resultados revelam que há equilíbrios e desequilíbrios entre a lógica do ensino com a lógica da aprendizagem no processo formativo dos estudantes PAEE e dos egressos por Terminalidade Específica. Essa resistência e ruptura faz parte do trabalho pedagógico e institucional para o processo de inclusão e certificação. A inclusão não ocorre apenas com o ingresso do estudante na instituição, mas também, ocorre durante os processos de permanência, aprendizagem e diplomação dos estudantes. A instituição precisa pensar estratégias inclusivas para que ocorra a aprendizagem.

De acordo com Meirieu (1998, 2002, 2005, 2006) a diferenciação pedagógica é uma forma capaz de garantir que ocorra a aprendizagem de todos os estudantes e da instituição identificar as estratégias de aprendizagem que deem conta da apropriação dos conhecimentos do currículo estabelecido.

É necessário um trabalho pedagógico diferenciado na instituição que dedique atenção as ações de acessibilidade curricular e com as formas de avaliação. Este processo foi coletivo dentro das instituições investigadas, em que a preocupação não foi de facilitar o problema de emitir diplomas, mas sim estudar de forma colaborativa como incluir na permanência e na diplomação.

A Pedagogia Diferenciada mostra a necessidade de haver um equilíbrio entre o currículo e as habilidades dos estudantes, é esse equilíbrio que permite explorar com os estudantes infinitas possibilidades de aprendizagem. São as ações de acessibilidade curricular que contribuem para a aprendizagem dos estudantes incluídos nas instituições investigadas e são estas ações que fundamentam a necessidade de certificação por Terminalidade Específica.

A partir disso, catalogaram-se cinco categorias de análise, sistematizadas em seções e subseções, sendo as seguintes: "Transversalidade da Terminalidade Específica" (4.2), que se subdivide na subseção "Conselhos Profissionais e inserção no mercado de trabalho" (4.2.1); "A Emergência pela Institucionalização da Terminalidade Específica nos IFs" (4.3), a qual compreende a subseção "A

Terminalidade Específica na prática dos IFs” (4.3.1) e a subseção “A Terminalidade Específica nos documentos institucionais dos IFs” (4.3.2); “Exigências legais e Institucionais para Terminalidade Específica” (4.4); “Terminalidade Específica para a formação profissional dos estudantes PAEE” (4.5), composta pelas subseções “Práticas, contribuições e consequências da aplicabilidade da Terminalidade Específica: olhares dos gestores” (4.5.1) e pela subseção “Contribuições e consequências da aplicabilidade da Terminalidade Específica: olhares dos egressos” (4.5.2); “Possibilidade da Terminalidade Específica na Universidade” (4.6). Informadas as categorias, passa-se a cada uma delas.

## 4.2 TRANSVERSALIDADE DA TERMINALIDADE ESPECÍFICA

Esta seção foi construída a partir das explorações dos dados coletados nos documentos institucionais sobre a Terminalidade Específica e os achados das entrevistas com os Pró-Reitores e questionários com os egressos. Uma das ideias comuns que surgiu na coleta de dados foi a transversalidade da Terminalidade Específica.

Entende-se a transversalidade da Terminalidade Específica como a possibilidade de aprender os diferentes tipos de conhecimentos formais/profissionais e aprender questões da vida real e leva-los para a realidade social. A instituição da Terminalidade Específica incluída nas Políticas Inclusivas nas instituições, preocupa-se em definir os níveis e etapas de ensino, o público-alvo a que se destinam e as possibilidades de prosseguimento dos estudos e inserção no mercado de trabalho. Por isso, interpreta-se, esta categoria de análise, como uma transversalidade da Terminalidade Específica, a qual não se encerra na aquisição do diploma, mas sim que continua ao longo da vida do profissional.

Os dados demonstram que  $\cong 81,8\%$  dos IFs investigados regulamentam a certificação por Terminalidade Específica para cursos técnicos e superiores (IFC, 2018; IFES, 2017; IFF, 2015; IFFAR, 2016; IFG, 2017; IFGOIANO, 2017; IFSC, 2020-2024; IFSUL, 2016; IFSULDEMINAS, 2020). O IFTM (2018) possibilita a certificação por Terminalidade Específica aos cursos Técnicos 9,09% e  $\cong 18,1\%$  dos IFs trazem a Certificação Diferenciada aos estudantes dos cursos técnicos e superiores (IFRS, 2020; IFTM, 2020).

Pode-se inferir que a Terminalidade Específica pode ser utilizada em cursos técnicos (integrados, concomitantes ou subsequentes ao ensino médio) e em cursos de graduação, excluindo-se a Pós-Graduação, pois costuma ser regulamentada de forma separada.

Assim, entende-se que o posicionamento dos IFs está em consonância com a análise de Silva; Pavão (2019) e com a defesa desta tese sobre a implementação da Terminalidade Específica na Educação Superior, pois, como alternativa da Educação Especial, envolve todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Com relação ao público-alvo para fazer jus à certificação por Terminalidade Específica ou Certificação Diferenciada,  $\cong 27,2\%$  dos IFs investigados define que todo PAEE pode receber a certificação por Terminalidade ou Certificação Diferenciada, quando necessário (IFF, 2015; IFGOIANO, 2017; IFRS, 2020);  $\cong 27,2\%$  dos IFs investigados mantêm a mesma terminologia e definição que consta na LDBEN (BRASIL, 1996a), de que estudantes com grave deficiência mental e/ou múltipla podem receber a certificação por Terminalidade Específica (IFFAR, 2016; IFSC, 2020-2024; IFSUL, 2016). Algumas instituições orientam a emissão do certificado por Terminalidade Específica para estudantes com deficiência intelectual e/ou deficiência múltipla totalizando  $\cong 18,1\%$  dos IFs investigados (IFG, 2017, IFSULDEMINAS, 2020).

Os documentos de dois IFs investigados ( $\cong 18,1\%$ ) ampliam a possibilidade da Terminalidade para todos os estudantes com deficiência, sempre que se comprovar necessário (IFC, 2018; IFTM, 2020), Outrossim, das onze instituições investigadas, uma (9,09%) determina a deficiência intelectual e TEA como público para certificação por Terminalidade Específica (IFES, 2017).

Percebe-se que a maioria das instituições investigadas mantêm a certificação por Terminalidade Específica para casos mais graves, como deficiência mental, deficiência intelectual e/ou deficiência múltipla, ou seja, para aqueles estudantes em que não conseguem adquirir os conhecimentos necessários àquela etapa de ensino. Alguns participantes relatam que é muito importante ter definido o público-alvo da Terminalidade e suas características. Dessa maneira, conforme explicita P4, há um recorte do público que pode ter esse direito o que não significa que, de fato, vai demandar uma Terminalidade:

*P4- [...] a equipe precisa estar atenta, não é porque nós recebemos um estudante com deficiência intelectual que automaticamente ele é encaminhado para terminalidade específica isso não procede quem vai dizer se ele é indicação para terminalidade são as necessidades trazidas por ele.*

Essa ideia é central ao se discutir a Terminalidade Específica: a necessidade da instituição regulamentar a Terminalidade em seus documentos. Entretanto, esclarece-se que a equipe que atua com o estudante precisa, inicialmente, planejar ações de acessibilidade curricular e, após esse processo de acompanhamento (se for necessário), pode ocorrer o encaminhamento à terminalidade.

Sendo a Educação Especial uma modalidade transversal de ensino, a Terminalidade, enquanto ação inclusiva para os estudantes PAEE também transcende o espaço da instituição e o ato de certificar. Isso se deve por ela estar imbricada com a formação profissional, atuação profissional e inclusão social.

Os Pró-Reitores e os egressos manifestaram, em suas respostas, a relação entre a Terminalidade Específica e a inclusão social, ou seja, a transversalidade da Terminalidade Específica para a dignidade, autonomia aos egressos, uma formação de vida.

*P4- É uma relação extremamente íntima assim eu acho que partindo daquele princípio de que a educação especial precisa criar autonomia, trabalhar a autonomia do sujeito quando você dá a esse público a condição deles seguirem adiante na vida, de seguir adiante e escolherem os seus caminhos que eles vão querer seguir estamos falando de uma inclusão social, estamos falando do direito a uma vaga protegida no mercado de trabalho, direito dele seguir para uma graduação seja na mesma área no mesmo eixo do curso técnico ou não. Estamos falando de dignidade, dignidade de autonomia, de independência e isso é a valorização da vida e ela é cumprir exatamente com o papel da educação, para muito além de um currículo formal de um conteúdo de matemática de português ou de qualquer outra disciplina, é uma formação de vida é uma formação humana e esse direito é tão negligenciado durante séculos para essa população.*

Os participantes entendem que a certificação por Terminalidade Específica está atrelada à inclusão social por abranger não apenas a emissão de um certificado. Sob outro ponto de vista, está atrelada por: valorizar a aprendizagem daquele egresso; possibilitar o prosseguimento nos estudos; abrir portas para uma vaga no mercado de trabalho; possibilitar ao egresso uma formação para vida e apoiar a lutar pelos seus direitos de atuação profissional.

Com relação à formação profissional para inclusão social, alguns sujeitos relataram a importância da certificação por Terminalidade Específica como uma



estratégia para que o estudante não evada do curso ou que não fique por muitos anos no curso, correndo o risco de perder o prazo de conclusão (P2, P3, P5, P11). Os participantes P1, P6, P7, P8, P9, P10 e P12 evidenciaram o respeito ao sujeito e o pertencimento social que a Terminalidade Específica representa na formação e na vida do egresso, de incluir-se nos espaços produtivos, “*não oportunizar apenas a entrada do estudante, mas também que ele permaneça e tenha êxito*” (P10). A Certificação por Terminalidade Específica é

*P1- [...] a possibilidade de o indivíduo ser um indivíduo dentro da sociedade e se sentir pertencente a ela sentir-se parte dela, inclusive tendo seus espaços de atuação profissional. Então entendo como fundamental para que esse estudante se enxergue parte da sociedade, esse egresso se enxergue cidadão, podendo fazer parte dessa sociedade entendendo que todos nós temos as nossas preferências, os nossos gostos e também os nossos limites, então é olhar para esse indivíduo dentro das potencialidades dele e permitir que as potencialidades transformem em algo que lhe seja de interesse também enquanto cidadão.*

É a possibilidade de todos ocuparem um espaço na sociedade, o espaço que desejam ocupar por meio de suas escolhas profissionais e com reconhecimento de suas habilidades.

*P12- Enquanto inclusão social a instituição precisa pensar como vamos incluir, para que, de que forma, não é simplesmente dizer que elas estão incluídas só porque acessaram a instituição, a pessoa precisa sentir-se incluída, pertencente a este lugar. Este fazer parte é necessário uma acessibilidade para acesso a todos os espaços que a instituição oferece. Às vezes a pessoa não consegue passar em uma disciplina porque tem uma dificuldade, porque tem um problema, ou enfrenta outros tipos de problemas em casa, problema psicológicos, e a instituição precisa realmente pensar em que a pessoa se sinta parte.*

Os dizeres dos sujeitos trazem expressões importantes sobre a Terminalidade Específica, o que fortalece mais a defesa de sua contribuição para a instituição, para os estudantes e também para sociedade. A Terminalidade amplia as possibilidades do egresso de seguir seus estudos e de conquistar seus espaços na sociedade enquanto cidadão com direitos e deveres e enquanto profissional. Como pontua Meirieu (2005, p. 151), a educação não pode priorizar apenas os conteúdos para aquisição de diplomas, pois “[...] ela não existe se não incorporar completamente a questão dos saberes, a escolha destes, de sua apresentação, das condições de sua apropriação, de sua avaliação, etc.”. A Terminalidade é isso, é diferenciar e perceber diferentes formas de ensinar e de aprender.

Seguindo nessas percepções, os egressos concordam quanto às oportunidades de prosseguimento nos estudos a partir da certificação por Terminalidade Específica para aquisição de formação acadêmica. Conforme pode-se observar nos excertos subsequentes:

*E1- É a chance que eu tenho de estudar, de concluir os meus estudos com excelência, uma vez que o meu maior problema é o tempo e com essa terminalidade específica eu consigo fazer as matérias no meu tempo, respeitando os meus limites porque o importante para mim é aprender.*

*E2- Tenho deficiência intelectual moderada não sei ler só sei escrever. A terminalidade específica é importante, pois ela ajuda as pessoas que precisam pra melhorar a formação acadêmica.*

*E3- Me deu chance de estudar de uma forma que em nenhum outro lugar eu aprenderia tanto. O IF abriu portas pra mim.*

Os dizeres dos egressos permitem entender que a Terminalidade transcende a certificação. Ela está atrelada ao processo de acompanhamento acadêmico e acessibilidade curricular, ao sentimento de valorização do sujeito, de identidade e de dignidade, e à aquisição de autonomia e de pertencimento social.

#### **4.2.1 Conselhos Profissionais e inserção no mercado de trabalho**

Sabe-se que a entrevista aberta semiestruturada possibilita o surgimento de outras questões para discussão (CRESWELL, 2014; GIL, 2008; YIN, 2016). No cenário desta pesquisa, um tema/assunto que emergiu durante a coleta dos dados com os Pró-Reitores foi quanto à consulta dos Institutos Federais aos Conselhos Profissionais. Reitera-se que esse tema de análise merece mais aprofundamento em pesquisas futuras, não sendo aprofundado, aqui, diante do foco do presente estudo.

Embora a Terminalidade Específica esteja prevista para os processos de certificação, as instituições entendem que não é apenas isso. A certificação envolve uma preocupação com o reconhecimento desses egressos enquanto profissionais na área em que escolheram se formar. Também, há uma preocupação dos IFs quanto à validação do certificado ao ser apresentado para comprovar a qualificação ao ocupar uma vaga no mercado de trabalho.

Nesse sentido, alguns participantes ressaltaram a importância de dialogar com os Conselhos Profissionais no intuito de informa-los sobre os diplomas dos

egressos para que se tenha campo de atuação que reconheça essa certificação por terminalidade. P1 reitera que “*não somos regulamentados pelo órgão de Classe, e sim somos regulamentados pelo Conselho Nacional de Educação, mas também entendemos que não adianta esse nosso egresso não ter campo de atuação, então nós temos que fazer os diálogos*”. Há uma preocupação e um cuidado para que o diploma não se torne um entrave para o egresso.

Além disso, conforme refere P4 “*a instituição tem autonomia e faz essa certificação ou diploma que é válido como qualquer outro*”. O Pró-Reitor P4 pontua que a instituição já teve conversas com os conselhos trabalhistas, conselhos de classe, e em conversas com o Órgão Legal de Fiscalização dos Profissionais - CREA estes afirmaram que “*eles não têm instrumentos para negar esse registro desse estudante o que eles têm é interesse em entender o processo*”. Então, a instituição (especificamente a Pró-Reitoria de Ensino e sua equipe) tem se empenhado em seguir com os diálogos com os conselhos profissionais no intuito de esclarecer dúvidas sobre a proposta da Terminalidade Específica.

*P4- Qual foi a conclusão que conseguimos chegar até nesse momento, o CREA tem lá o seu protocolo, nós criamos um curso, faz um projeto, aprova-se o projeto e encaminha para o CREA. No CREA dentro das suas competências vai analisar se aquele projeto atende aos requisitos profissionais da profissão e aí mediante a comparação deste projeto com essas habilidades dessa profissão as competências profissionais eles informam a instituição que ok aquele curso está cadastrado e todos os diplomas que chegarem para eles indicando que foi formado por aquele projeto vai receber essa habilitação então a carteirinha do CREA. Vamos colocar ali no verso: quais são as habilitações que aquele profissional teve, porque foi assim, e foi mediante aquele projeto de curso que ele se formou e o projeto de curso da terminalidade específica não é um projeto específico para cada aluno, nós não vamos criar um PPC para cada estudante. O que precisamos é orientar o CREA quanto a essa possibilidade de adaptações curriculares e nós informamos no nosso documento, no Diploma, no histórico e no parecer está informando que ele não teve todos aqueles conteúdos previstos naquele projeto Inicial ora apresentado ao CREA.*

A fala de P4 descreve os passos que a instituição precisou fazer para que se efetive o reconhecimento futuro da certificação por Terminalidade Específica. Outrossim, entende-se que seja dessa forma que as universidades precisam se organizar para diminuir a preocupação que cada instituição tem em validar os certificados emitidos.

Essa preocupação foi relatada pela maioria dos participantes, evidenciada pelo seguinte questionamento: como iremos emitir um certificado por Terminalidade

Específica ou Certificação Diferenciada, correndo o risco de o diploma não ser reconhecido no mercado de trabalho, no momento em que o egresso esteja em posição de ocupar uma vaga de emprego ou concurso? Após consulta aos Conselhos Profissionais, os Pró-Reitores de Ensino participantes deste estudo concluíram que a instituição têm autonomia para gerar os certificados e que são amparados legalmente, não podendo haver empecilhos quanto a isso. Outros Pró-Reitores pontuaram que as instituições em que atuam vão pelo mesmo caminho de diálogos com os Conselhos Profissionais para que ocorra um reconhecimento desta formação profissional:

*P5- Nós entramos em contato com todos os CREAS o Estadual, Regional e municipal e eles nos disseram 'gerem a demanda que depois a gente se adequa, formem esses profissionais e depois a gente faz um plano de estudo junto', então percebemos que estávamos querendo colocar a carroça na frente dos bois, percebemos isso, e foi por isso que mudamos a forma de pensar e quando vem esses questionamentos a gente diz: vamos pensar no processo, e a gente vê uma ansiedade no professor, eu sei que é normal eu também sou professora e já tive alunos com deficiência na minha sala de aula, eu sei que é normal aquela ansiedade em fazer o aluno aprender naquele período aquilo que estou ensinando.*

*P7- Nós não fizemos esse tipo de consulta porque na verdade nossa intenção de dialogar com os conselhos não é para consultá-los porque a legislação está clara, o aluno tem direito a esse tipo de flexibilização. O que fazemos é de acessar os conselhos para poder dizer que nós estamos trabalhando dessa forma, com flexibilização, valorizando as habilidades de cada estudante, o potencial de cada estudante, agora cabe a vocês, Conselhos, nos ajudar nos apoiar nesse processo, porque a legislação nos garante esse direito. Apoiar-nos junto às empresas, junto ao mercado de trabalho para poder nos ajudar nesse reconhecimento dessas habilidades.*

*P11- Nós temos amparo legal assim como é feito no ensino fundamental, porque ali ele determina tudo, traz documentos. Há um entendimento entre a família e a instituição, temos uma lei que nos diz que podemos fazer, então não houve empecilho. Houve todo um trâmite natural, ele está registrado.*

Essas falas são tão importantes porque “respondem” as dúvidas e receios das universidades. Isso que foi debatido pela autora deste estudo em sua pesquisa de Mestrado (SILVA, M., 2016). Em seus estudos Silva, M. (2016) evidenciou que a certificação por Terminalidade Específica não era conhecida pela instituição pesquisada e que não sabiam como proceder para este fim, visto que a Universidade tem uma grande responsabilidade em formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho. Houve uma credibilidade direcionada à certificação por Terminalidade, pois seria uma forma de valorizar as habilidades individuais e isso reduziria os índices de evasão e/ou repetência por parte dos estudantes PAEE,

porém, ao mesmo tempo, havia insegurança em emitir certificados que não fossem validados pelos Conselhos Profissionais.

Desse modo, fica evidente que as instituições, com sua autonomia e aparato legal, podem decidir sobre as formas de certificação, desde que se organizem e elaborem projetos de Curso para serem aprovados pelos Conselhos. O diálogo com os Conselhos é necessário para que esses órgãos tenham conhecimento sobre as demandas, sobre como os cursos universitários estão procedendo quanto à certificação. Com isso, não haverá (ou não deveria haver) motivos para empecilhos.

Para além das preocupações com os Conselhos Profissionais, há caminhos a serem percorridos, as instituições precisam ter, efetivamente, uma equipe à frente das discussões sobre a Terminalidade Específica para promover educação qualificada. Pensando na institucionalização da Terminalidade Específica, depreende-se que a equipe não seja apenas de um departamento ou de uma Pró-Reitoria,

*P12- várias das Pró-Reitorias podem atuar embora a Prograd tenha toda uma questão de acessibilidade nesse sentido, mas eu acho que essa questão é muito mais ampla, penso que deve envolver a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantil, a PRAE, a Prograd, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, pois eu preciso pensar também nesses alunos não fazerem só a graduação, mas terem acesso a continuidade da formação deles.*

Os estudos de Frederico; Laplane (2020), Soares (2019), Ziliotto; Oliveira; Burchert (2019) evidenciam que a formação profissional das pessoas com deficiência contribui para a inserção desses profissionais no mercado de trabalho, fazendo valer o direito de todos à inclusão social, à dignidade e à autonomia. Por isso, é tão importante que as instituições de ensino pensem em políticas e programas de acesso, aprendizagem, conclusão e certificação aos estudantes PAEE, já que a inclusão social é/são todas as esferas políticas, sociais e educacionais.

Com relação aos estudantes diplomados por Terminalidade Específica, a maioria dos Pró-Reitores participantes desta pesquisa referiram que a instituição está se organizando com planilhas, relatórios de gestão para sistematizar os dados sobre a atuação profissional e/ou continuidade dos estudos por parte dos egressos diplomados. Destaca-se que uma meta dessas instituições é sistematizar esse acompanhamento, todavia, no momento, elas não têm conhecimento de como está

a vida profissional dos egressos. Apenas P7 pontuou que o egresso está se dedicando ao curso superior na mesma instituição.

Nesta pesquisa, os egressos (E1, E2, E3) participantes responderam que a certificação por Terminalidade Específica possibilitou o prosseguimento dos estudos: E1 concluiu o Ensino Técnico por Terminalidade e está cursando curso Superior, não está trabalhando, apenas se dedicando aos estudos; E2 concluiu curso superior por Terminalidade e não está trabalhando no momento; e E3 concluiu curso Técnico por Terminalidade, deseja fazer um curso Superior e está trabalhando em sua área de formação.

Embora o roteiro do questionário seja composto por questões abertas, as respostas dos egressos foram muito sucintas, o que dificulta maiores discussões sobre algumas respostas. Apesar disso, nesta categoria de análise, pode-se identificar a transversalidade da certificação por Terminalidade Específica presente na vida e na formação profissional dos egressos. Isso, por conseguinte, possibilitou autonomia para construírem seus caminhos profissionais, através de um curso superior ou inserindo-se no mercado de trabalho. Por fim, entende-se que há evidências de que a Terminalidade Específica pode se tornar uma estratégia inclusiva dentro das Políticas Inclusivas universitárias, valendo-se de sua autonomia institucional, do amparo legal e do que já existe em Instituições Federais de Ensino.

#### 4.3 A EMERGÊNCIA PELA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA TERMINALIDADE ESPECÍFICA NOS IFs

A exploração da base de dados que foram sistematizados propiciou identificar algumas evidências que: a) emergiram a partir das entrevistas com Pró-Reitores e do manejo dos documentos institucionais que compõem esta categoria de análise; e b) motivaram a implementação da Certificação por Terminalidade Específica nas instituições investigadas.

Assim, esta seção se propõe a apresentar como a instituição percebeu a emergência pela institucionalização da Terminalidade Específica para certificação dos estudantes PAEE. Além disso, busca-se explicitar como é feito o acompanhamento da trajetória acadêmica dos estudantes e a operacionalização da certificação por Terminalidade Específica.

### 4.3.1 A Terminalidade Específica na prática dos IFs

Os dados sistematizados mostram que a emergência pela institucionalização da Terminalidade Específica surgiu em decorrência de alguns casos de ingresso de estudantes PAEE, em que a acessibilidade curricular empregada não foi suficiente para atender as necessidades de alguns estudantes. Frente a esse cenário, as instituições perceberam a emergência de regulamentar e prever de forma mais consistente os processos de educação inclusiva.

Alguns Pró-Reitores mencionaram que a realidade vivenciada com a inclusão dos estudantes PAEE nos institutos gerou a demanda por uma normativa institucional que orientasse sobre o processo de acessibilidade curricular e certificação por Terminalidade (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10, P11). Essa normativa se configura como uma forma de evitar a evasão e/ou repetência dos estudantes nos cursos. Isso motivou as instituições a pensarem em uma orientação de certificação, conforme explicita P3

*[...] a discussão de flexibilização curricular começou a ficar mais aflorada, e em alguns casos, por mais que tenha toda essa flexibilização curricular não atende ainda as necessidades de alguns estudantes. Nós temos casos acontecendo de estudantes que estão fazendo cursos que eram para ser um ano e meio a 3 anos e já estão há 4 anos e não passaram nem da metade de 50% do curso.*

Em tal caso, as instituições recebem o ingresso dos estudantes, eles cursam as disciplinas e em determinado tempo percebem que os estudantes não conseguem avançar no curso, mesmo realizando ações de acessibilidade curricular. Nessas situações, é cabível a certificação por Terminalidade Específica, o que confirma a hipótese 1 desta tese de que “Existem certos tipos de deficiência cujo comprometimento pode afetar a aprendizagem de algumas competências curriculares, tornando-se cabível a certificação por Terminalidade Específica”.

Os Pró-Reitores de Ensino esclareceram que é feito um acompanhamento da trajetória acadêmica dos estudantes antes da decisão pela certificação por Terminalidade Específica. Esse acompanhamento inicia na identificação das dificuldades enfrentadas pelo estudante, na sequência é feito um levantamento preliminar sobre as necessidades e inicia-se o apoio desenvolvido pelos Núcleos de Apoio às pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), conforme explicita P8

*O NAPNE é um núcleo de Apoio às pessoas com necessidades específicas e dentro do NAPNE nós temos uma equipe, uma rede de apoio ao estudante. Se o campus tiver um professor de educação especial, psicólogo, assistente social, o pedagogo e coordenador do curso todas essas pessoas formam essa rede de acompanhamento. Com isso nós fazemos um trabalho tanto com o docente, e aí, se tem professor de Educação Especial ele faz o atendimento educacional especializado e todos esses profissionais também auxiliam no sentido de trazer informações relevantes sobre o estudante (P8).*

Identificou-se que o acompanhamento, avaliação e diálogos com os docentes é realizado pela equipe multiprofissional que compõem o NAPNE. Esta equipe (junto com os docentes) planejam e executam ações de acessibilidade curricular e, ainda, fazem os registros de todas as adaptações no histórico escolar para o encaminhamento da certificação por Terminalidade Específica (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P11),

*[...] a equipe faz esse acompanhamento e à medida que o estudante vai trazendo as suas demandas a equipe vai identificar se há necessidade ou não de fazer a indicação a terminalidade. A equipe vai iniciar um trabalho de monitoramento desse estudante, orientar os professores sobre algumas adaptações. As adaptações necessárias devem ser feitas, inclusive pequenas adaptações curriculares, adaptações de pequeno porte (metodológicas, didáticas) são possíveis de serem feitas e devem ser feitas independente do encaminhamento a terminalidade (P4).*

É importante ressaltar que este acompanhamento e desenvolvimento de adaptações curriculares são realizados desde o momento que o estudante ingressa na instituição até a conclusão do curso, seja do Nível Médio, Graduação ou Pós-Graduação. Quando há a proposta de certificação por Terminalidade Específica “[...] também vem para Pró-Reitoria de ensino para fazermos uma análise e se necessário chamamos pareceristas para ajudar a avaliar o processo, porque é olhar o indivíduo, não tem regrinha, não tem receitinha de bolo pra isso” (P1).

Então, entende-se que a implementação da certificação por Terminalidade Específica exige da instituição um processo colaborativo entre o professor da disciplina, a equipe do NAPNE, coordenador de curso e Pró-Reitoria de Ensino, que irão pensar sobre a certificação, a partir do olhar/planejamento individualizado do estudante, pois é esse olhar individualizado sobre o estudante que irá mostrar os caminhos a serem percorridos pela instituição para o fazer pedagógico (MEIRIEU, 2002). Há uma história acadêmica do estudante, das adaptações que foram feitas,



dos avanços e das reconstruções para, ao final do processo formativo decidir-se pela Terminalidade Específica, como pode ser observado na fala de P4:

*Pensar a adaptação curricular e todas as adaptações de tempo, de disciplina, metodológica, tática, todas as adaptações feitas são exatamente isso, um replanejamento de um processo que foi pensado sem considerar determinados sujeitos, então quando assumimos essa postura entendemos que precisamos fazer tudo que for possível legalmente, administrativamente para garantir que esse sujeito tenha o seu direito garantido, não só de acesso, e também direito a participação e a conclusão que está prevista em todas as legislações (P4).*

Para P4, a certificação por Terminalidade Específica ocorre em plano individualizado para o estudante, com adaptações curriculares que são indispensáveis à conclusão do curso e à aquisição de formação profissional (PERTILE; MORI, 2018). Esses dizeres são importantes, pois retratam a proposta da Terminalidade Específica vivenciada nos cursos de Ensino Médio, Técnico e de Graduação nos Institutos Federais em estudo, confirmando a terceira hipótese desta Tese: “A Terminalidade Específica é uma possibilidade de certificação acadêmica e também de direcionamento para o exercício profissional adequado às condições do estudante, após um processo de adaptações e adequações indispensáveis que permitirão aos estudantes a conclusão do curso de graduação”.

A implementação da Terminalidade Específica não é um processo rápido. Ao contrário disso, é um desafio muito grande, o qual provoca rupturas e novas aprendizagens na instituição como um todo. O participante P11 afirma que a Terminalidade Específica “[...] foi e é um processo de aprendizagem, isso é inclusão, personalizados, desenvolvido a partir daquele sujeito para aquele sujeito usando o seu potencial de aprendizagem e atendendo às suas necessidades, é um desafio muito grande” (P11).

A realidade vivenciada nos IFs gerou a demanda por uma construção de orientações sobre o que pode ser feito com relação à acessibilidade curricular, como proceder nos processos de acompanhamento, avaliação e certificação dos estudantes PAEE. Frente a isso, as instituições (P1, P2, P4, P7, P8, P9, P10, P11) implementaram Portarias Normativas, Instruções Normativas, Minutas ou Resoluções que tratam sobre a fundamentação e a documentação necessárias à certificação por Terminalidade Específica. Dentre as onze instituições participantes

desta pesquisa, apenas seis indicaram ter certificado algum estudante por Terminalidade Específica, conforme apresenta o Quadro 5.

Quadro 5 - Certificação por Terminalidade Específica concedida(s) pelos IFs

(continua)

<b>Certificação por Terminalidade Específica concedida(s) pelos IFs</b>				
Instituto Federal	Número De Estudantes Certificados	Tipo De Deficiência	Curso / Modalidade de Ensino	Apresentou certificado por Terminalidade Específica na etapa anterior de ensino?
IFC	01	Síndrome de Klinefelter	Curso de Técnico em Informática / Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio	Não
IFES	03	Dois casos de deficiência Intelectual	Curso Técnico em Agropecuária / Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio	Não
			Curso Técnico em zootecnia / Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio	Não
		Deficiência Múltipla	Curso Técnico em Meio Ambiente / Curso Técnico Concomitante ao Ensino Médio	Sim
IFF	02	Deficiência Visual	Curso Técnico em Eletrotécnica / Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio	Não soube informar.
		Deficiência Intelectual	Curso Técnico de Telecomunicações / Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio	Não soube informar.
IFFAR	Não tem estudante	-	-	-
IFG	Não tem estudante	-	-	-
IFGOIANO	04	Deficiência Intelectual	Curso Superior de Informática	Sim
		Atraso do desenvolvimento Neuropsicomotor	Curso Técnico em Agropecuária /Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio	Não soube informar.
		Não soube informar.	Curso Técnico em Agropecuária /Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio	Não soube informar.
		Não soube informar.	Curso Técnico em Agropecuária /Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio	Não soube informar.
IFRS	Não tem estudante	-	-	-

Quadro 5 - certificação por Terminalidade Específica Concedida(s) pelo IFs (conclusão)

IFSC	Não tem estudante	-	-	-
IFSUL	01	Não soube informar.	Curso Técnico em Comunicação Visual / Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio	Não soube informar.
IFSULDEMINAS	Não tem estudante	-	-	-
IFTM	01	Paralisia Cerebral	Curso Técnico em Computação Gráfica / Curso técnico integrado ao ensino médio	Sim

Fonte: Autores.

Os sujeitos desta pesquisa ressaltam a importância de ter tudo bem documentado e fundamentado, para evitar pendências administrativas e jurídicas, tanto para instituição quanto para o egresso. Estando documentado não haverá problemas.

Embora falte uma legislação específica que oriente sobre os encaminhamentos quanto à certificação por Terminalidade Específica na Educação Profissional<sup>19</sup>, percebe-se que os IFs atuam de forma coerente e com competência frente às demandas de acesso, participação, aprendizagem e conclusão dos estudantes PAEE. Os dados revelam que há profissionais qualificados a frente das discussões e consensos em relação à Terminalidade Específica dentro dos IFs participantes desta pesquisa. Isso permite entender que é uma política necessária e legítima e que poderia ser adotada nas universidades.

#### 4.3.2 A Terminalidade Específica nos documentos institucionais dos IFs

Nesta subcategoria, apresentam-se reflexões sobre os documentos institucionais disponibilizados nos Portais Institucionais dos IFs participantes deste estudo (APÊNDICE B) e sobre as interlocuções dos Pró-Reitores de Ensino referente a previsão da Terminalidade Específica nos documentos institucionais, atendendo ao objetivo específico de: identificar as possibilidades de aplicação da Terminalidade Específica na formação profissional e seus trâmites legais (Quadro 6).

<sup>19</sup> Entende-se aqui a Educação Profissional como cursos Técnicos de nível Médio e Superiores.

Quadro 6 - Certificação por Terminalidade Específica nos documentos institucionais dos IFs

(continua)

Instituto Federal	Documento que prevê a Terminalidade Específica	A quem se destina a TE	Para qual (is) modalidade(s) de curso está prevista a TE
IFC	Portaria Normativa nº 04, de 29 de Janeiro de 2018: Regulamentação para o Atendimento Educacional Especializado do IFC.	Estudantes com deficiência.	Cursos técnicos de nível Médio e Superior.
IFES	Resolução do Conselho Superior nº 55/2017, De 19 de Dezembro de 2017: Institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do IFES.	Estudantes com Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)	Cursos técnicos de nível Médio e Superior.
IFF	Normativa de Adaptação Curricular e Terminalidade Específica para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do IFF (2015)	Estudantes com necessidades específicas: deficiências, física, auditiva, visual, intelectual, mental, múltipla, transtornos globais de desenvolvimento (TGD), TEa's – Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades / superdotação	Cursos técnicos de nível Médio e Superior.
IFFAR	Resolução CONSUP nº 060/2016, de 31 de Agosto de 2016: Aprova o regulamento de Terminalidade Específica do IFFAR. Resolução CONSUP nº 0052/2019, de 24 de Outubro de 2019: Aprova a atualização do Regulamento do Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.	Estudantes com grave deficiência Mental e/ou Múltipla	Cursos técnicos de nível Médio e Superior.

Quadro 6 - Certificação por Terminalidade Específica nos documentos institucionais dos IFs

(continuação)

IFG	Resolução CONSUP/IFG de nº 008 de 30 de março de 2017: Regulamento Acadêmico Dos Cursos da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IFG (2018).	Estudantes com Deficiência Intelectual e ou Deficiência Múltipla	Cursos técnicos de nível Médio e Superior.
IFGOIANO	Regulamento para a Educação Especial inclusiva no IFGOIANO (2017)	Estudantes com necessidades educacionais específicas: deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, surdocegueira, deficiência múltipla; Transtornos Globais de Desenvolvimento; Altas Habilidades/superdotação; Transtornos de aprendizagem; Jovens adultos e idosos com deficiência à educação ao longo da vida.	Todos os níveis, etapas e modalidades.
IFRS	*Utilizam a Certificação Diferenciada  Instrução Normativa PROEN nº 07, de 04 de Setembro de 2020. Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS.	Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas: deficiências, Transtornos Funcionais Específicos; limitações transitórias ou permanentes; altas Habilidades/superdotação.	Certificação Diferenciada para todos os níveis, etapas e modalidades.
IFSC	Plano de Desenvolvimento Institucional (2020 – 2024)	Estudantes com grave deficiência Mental e/ou Múltipla	Cursos técnicos de nível Médio e Superior.
IFSUL	Instrução Normativa nº 03/2016: Dispõe sobre os procedimentos relativos ao planejamento de estratégias educacionais a serem dispensadas aos estudantes com deficiência, tendo em vista os princípios estabelecidos na Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul	Estudantes com grave deficiência Mental e/ou Múltipla	Cursos técnicos de nível Médio e Superior.

Quadro 6 - Certificação por Terminalidade Específica nos documentos institucionais dos IFs

(conclusão)

IFSULDEM INAS	Certificação por Terminalidade Específica nos Cursos Técnicos e de Graduação Ofertados Pelo IFSULDEMINAS (2020)	Estudantes com Deficiência Intelectual e ou Deficiência Múltipla	Cursos técnicos de nível Médio e Superior.
IFTM	Resolução “Ad Referendum” nº 054/2018, de 18 de Dezembro de 2018: Dispõe sobre aprovação da instrução que	Estudantes com Deficiência	Cursos técnicos de nível Médio e Superior.
	orienta os procedimentos eferentes à certificação por terminalidade específica para estudantes dos cursos Técnicos do IFTM. *Certificação Diferenciada: Instrução Normativa nº 013 de 10 de Setembro de 2020: Estabelece procedimentos para atendimento e flexibilização curricular aos estudantes com necessidades específicas do IFTM.		

Fonte: Autores.

A exploração dos documentos mostra que os IFs investigados têm autonomia para a organização de práticas inclusivas e têm institucionalizado os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) para oferecer recursos e serviços de apoio aos estudantes PAEE. Ponto esse que, também, foi verificado em estudos recentes (OLIVEIRA; DELOU, 2020; PERTILE, MORI, 2018).

Os NAPNES são setores de apoio/atendimento aos estudantes ingressantes com necessidades específicas. Nesse cenário, os docentes que atuam frente aos estudantes prestam ações de orientação, acompanhamento, acessibilidade e desenvolvimento de projetos, como é o caso da Terminalidade Específica. Alguns Pró-Reitores nomearam a Terminalidade Específica como um projeto, e todos os sujeitos participantes ressaltaram que a certificação por Terminalidade Específica é planejada/organizada pela equipe do NAPNE em colaboração com os docentes, coordenadores de curso e Reitoria.

Para o processo de Certificação por Terminalidade o participante P4 sinalizou que o NAPNE desenvolve um trabalho colaborativo com os professores, com outros setores e com a Reitoria, indicando ou não a necessidade de fazer articulação com outros setores, outros servidores ou outras instituições: “*geralmente quando a*

*equipe do NAPNE identifica a necessidade desse estudante ser encaminhando para certificação por Terminalidade eles acionam a nossa equipe, ao tomarmos conhecimento já ficamos em alerta” (P4).*

Em relação às ações desenvolvidas pelo NAPNE, P7 descreve que a equipe do NAPNE faz a identificação das habilidades e dificuldades do estudante, dos conhecimentos prévios e da necessidade de uma flexibilização curricular. Essa equipe pensa, juntamente com os professores, formas de trabalhar as habilidades para que não ocorram reprovações ou evasão.

*Começamos um processo de flexibilização curricular e pode ser através de projetos de ensino pode ser também a toda questão de adaptação de conteúdo, de metodologia didática e, às vezes, faz-se a divisão do currículo, cumpre-se um ano só em dois ou três anos, alguns alunos ficam mais tempo na instituição e tudo isso é registrado com consentimento da família se a família consentiu, o aluno e os professores, aí abre-se um processo de flexibilização curricular onde tudo é registrado: entrevistas, todos os registros dos professores para que depois quando chegar no final do ano/do curso temos um registro suficiente para compor uma banca, uma comissão que vai avaliar todas a documentações e decidir se esse aluno vai ser certificado de forma diferente ou não. Se sim, essa documentação tem que ser suficiente para isso (P7).*

Essa descrição de P7 quanto às ações para o processo de certificação confirma-se nos documentos institucionais que foram explorados e nas respostas de outros Pró-Reitores entrevistados. Entende-se que a Terminalidade Específica é um processo dentro das instituições que exige um trabalho colaborativo entre os profissionais e os setores da instituição, iniciando pelo NAPNE e/ou setores de Assessoria de Ações Inclusivas (presente em alguns IFs participantes). Além de seu âmbito institucional, a Terminalidade Específica carrega em si uma individualização dos percursos formativos, com “[...] práticas pedagógicas que suscitam a investigação individual mais ampla e mais rigorosa possível, sem aprisionar os sujeitos em progressões taxonômicas rígidas” (MEIRIEU, 2002, p. 154).

Ao se pensar em ações inclusivas no contexto da UFSM<sup>20</sup>, sabe-se que há a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED), que é composta pela subdivisão de Apoio à Aprendizagem, pela subdivisão de Acessibilidade, pela subdivisão de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-raciais e Indígenas (FIORIN, 2018). Esses núcleos desenvolvem ações de permanência, aprendizagem, acompanhamento às trajetórias dos estudantes. Desse modo, a UFSM já tem constituídos setores e equipes de

---

<sup>20</sup> Fala-se apenas na UFSM, pois foi a única Universidade participante deste estudo.

atendimento que podem realizar o processo de Certificação por Terminalidade Específica.

Dentre os quatorze documentos institucionais que regulamentam e orientam o acompanhamento e certificação por Terminalidade Específica ou Certificação Diferenciada, vem contemplado, com igual significado, o processo de Acessibilidade Curricular documentada para a decisão pela Terminalidade Específica. Entende-se a Terminalidade Específica “por recurso de flexibilização curricular que possibilita o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada do previsto no curso” (IFTM, 2018, Art. 2º).

O processo inicia na identificação dos estudantes PAEE no ato da matrícula. Isso pode ocorrer espontaneamente pelo próprio estudante ou por identificação por parte dos docentes ou profissionais atuantes nos setores de ensino e aprendizagem. Tendo a identificação, o NAPNE da instituição inicia o levantamento preliminar das necessidades dos estudantes que foram identificados. Ao iniciar o atendimento aos estudantes, a equipe de NAPNE, mediante avaliações pedagógicas, indicará sugestões de acessibilidade curricular a serem feitas. Durante o processo de levantamento, cabe a realização de reuniões com familiares (quando necessário) e reuniões com os docentes e equipe pedagógica da instituição, dentre outras ações que forem necessárias (IFC, 2018; IFES, 2017; IFF, 2015; IFFAR, 2016, 2019; IFG, 2017, 2018; IFGOIANO, 2017; IFRS, 2020; IFSC, 2020-2024; IFSUL, 2016; IFSULDEMINAS, 2020; IFTM, 2018, 2020).

A organização e a elaboração de registros de todas as ações realizadas para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes é essencial. Destaca-se dentre eles: registros das avaliações pedagógicas, as orientações prestadas aos docentes e demais setores da instituição, orientações quanto à acessibilidade e acompanhamento do processo educativo. Esses registros irão fundamentar a decisão pela certificação por Terminalidade Específica.

Após a identificação e levantamento das dificuldades e/ou potencialidades dos estudantes, o NAPNE em parceria com outros setores de aprendizagem, com a coordenação do curso e com os professores do estudante definem as intervenções necessárias que fundamentarão o plano de atendimento individualizado/ Plano de Ensino do AEE. Algumas instituições elaboram um Plano Educacional Individualizado – PEI (IFES, 2017; IFF, 2015; IFG, 2018; IFRS, 2020; IFSUL, 2016;



IFTM, 2020) para auxiliar no planejamento de estratégias curriculares e metodológicas adequadas ao estudante.

O Plano Educacional Individual constitui-se no planejamento coletivo que objetiva propiciar ao estudante com necessidades educacionais específicas o melhor cenário possível de adequações tecnológicas, físicas, digitais e curriculares, para potencializar oportunidades de aprendizagem em condições de igualdade e obtenção de êxito. O Plano também possibilita antever os atendimentos concomitantes e paralelos que deverão ser oferecidos ao longo da trajetória educacional na instituição (IFTM, 2020, p. 15).

Independentemente da nomenclatura utilizada, as instituições (todas as instituições participantes desta pesquisa) elaboram um plano de atendimento para o acompanhamento dos estudantes ao longo da trajetória formativa na instituição. O plano é pensado de forma colaborativa entre a equipe do NAPNE e os docentes das disciplinas que necessitam de acessibilidade curricular. As adequações curriculares precisam ser bem detalhadas para subsidiar a decisão quanto à eventual certificação por Terminalidade Específica.

A avaliação do desenvolvimento dos estudantes é pautada nos avanços e/ou retrocessos durante a trajetória acadêmica, fundamentada nos pareceres e registros escritos pelos professores das disciplinas e equipe do NAPNE. Tendo feito todas as acessibilidades curriculares cabíveis e, mesmo assim, o estudante não consiga atingir o nível exigido para conclusão da etapa de ensino em virtude de suas necessidades, poderá ser concedida certificação por Terminalidade Específica (IFC, 2018; IFES, 2017; IFF, 2015; IFFAR, 2016, 2019; IFG, 2017, 2018; IFGOIANO, 2017; IFSC, 2020-2024; IFSULDEMINAS, 2020; IFTM, 2018) ou Certificação Diferenciada (IFRS, 2020; IFSUL, 2016; IFTM, 2020).

Com a decisão pela certificação por Terminalidade, a equipe do NAPNE reúne todos os registros dos processos de ensino e aprendizagem que foram elaborados e desenvolvidos durante a trajetória acadêmica do estudante (os planos de atendimentos educacionais individualizados; os relatórios de atendimento, atas, reuniões e demais documentos) e juntamente com a coordenação do curso e equipe pedagógica encaminham um ofício à Diretoria de Ensino e/ou Pró-Reitoria de Ensino, indicando os representantes para compor a comissão examinadora para aplicação da Terminalidade Específica.

Art. 6º. A banca examinadora deverá ter a seguinte composição:  
I - Coordenador do NAPNE ou seu representante indicado, o qual será responsável por presidir a banca; II - Coordenador do curso ou representante indicado; III - 4 (quatro) professores do curso que acompanharam o estudante, sendo que para os alunos dos cursos técnicos integrados tenham 2 professores da área básica e 2 professores da área técnica; IV - 2 (dois) representantes das coordenadorias e/ou setores voltados para atividades pedagógicas e de acompanhamento ao educando; V - Profissional de atendimento educacional especializado (AEE) que acompanhou o estudante, se houver; VI - Profissional de apoio educacional especializado que acompanhou o estudante, se houver; VII - 1 (um) tutor, no caso dos cursos à distância (IFSULDEMINAS, 2020, Art. 6º).

A Comissão Examinadora dará seguimento ao processo de análise dos documentos para a certificação, redigindo um “parecer deliberativo a ser encaminhado à Diretoria de Ensino, e este fará os devidos encaminhamentos e enviará a Secretaria de Registros Escolares / Acadêmicos” (IFSULDEMINAS, 2020, Art. 8º).

Ao fim de todo o trâmite para certificação por Terminalidade Específica, o histórico deverá ter anexado o parecer da banca examinadora e/ou os registros das flexibilizações realizadas pela equipe de profissionais que acompanharam o estudante durante o curso (IFC, 2018; IFES, 2017; IFF, 2015; IFFAR, 2016, 2019; IFG, 2017, 2018; IFGOIANO, 2017; IFRS, 2020; IFSC, 2020-2024, IFSUL, 2016; IFSULDEMINAS, 2020; IFTM, 2018, 2020).

Nos documentos institucionais está explicitado que o certificado será válido mediante a apresentação do histórico escolar. Nesse constará, obrigatoriamente: as flexibilizações curriculares realizadas no decorrer do curso em relação ao conteúdo, temporalidade, avaliação, procedimentos didáticos e metodológicos; quais foram os apoios pedagógicos recebidos; as competências e habilidades construídas pelo estudante no que diz respeito aos processos de aprendizagem no curso; quais as competências e habilidades necessárias à conclusão do curso que o estudante atingiu parcialmente.

Observou-se que alguns IFs apresentam Portarias/ Resoluções próprias para orientar sobre o processo de Certificação por Terminalidade Específica, com anexos quanto ao modelo de parecer emitido pela Banca, modelo de Plano de Atendimento Individualizado, modelo de informações obrigatórias a serem colocadas nos certificados e históricos. Já outros IFs possuem escritos sucintos sobre a certificação, geralmente alguns artigos dentro de resoluções sobre a inclusão na

instituição. Nesses casos, as entrevistas contribuíram para entender como ocorre os trâmites legais referente a Terminalidade na instituição.

Os documentos institucionais sinalizam que a certificação por Terminalidade Específica poderá ser solicitada apenas em situações em que persistir a não aprendizagem depois de esgotadas todas as possibilidades de acessibilidade curricular.

Quando questionados sobre como é prevista a Terminalidade Específica no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) ou no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), os Pró-Reitores participantes responderam, em sua maioria, que o PPI faz menção à inclusão na instituição e sua garantia em todos os níveis, etapas e modalidades, mas que, a Terminalidade Específica compõe as orientações pedagógicas separadas em resolução/diretrizes/instrução normativa específica para isso (P1, P2, P4, P5, P6, P7 e P9). Nesse sentido, P1 acredita que é importante estar no PPI e PPC *“por tratar de uma política institucional e que os docentes entendem que tem que cumprir a resolução”*. Os participantes P4 e P7 ressaltaram que os próximos Projetos de Cursos virão com a previsão da Terminalidade Específica.

Em alguns Institutos Federais, a Terminalidade Específica já está incluída no PPI e PCC, além dessas instituições já terem resoluções específicas com orientações mais detalhadas sobre o processo de certificação, conforme explicitado por P8, P10 e P11. E, ainda, conforme P3, a Terminalidade Específica está incluída no PDI da instituição, porém não foi desenvolvida até o momento<sup>21</sup>.

Os procedimentos referentes à Certificação por Terminalidade Específica nos Institutos Federais estão amparados: na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); na LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996a), em seu artigo 59 inciso II que assegura o direito a Terminalidade Específica; na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001a) que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica prevendo, em seu artigo 16, a certificação por Terminalidade Específica para estudantes dos cursos Técnicos; no Parecer CNE/CEB nº 11/12 (BRASIL, 2012c) que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; e no Parecer CNE/CEB nº 2/2013

---

<sup>21</sup> Em entrevista com P3, este ficou surpreso no momento em que a pesquisadora mencionou que localizou a Terminalidade Específica no PDI da instituição. Durante a entrevista, o sujeito abriu o documento e verificou que sim, está prevista, mas nunca foi aplicada, *“É um caso que dá para ser usado na sua pesquisa porque consta no nosso Plano de Desenvolvimento Institucional, então, realmente para quem vê de fora e buscar os nossos documentos parece que está em andamento”*.

(IFES, 2013) que trata sobre a possibilidade de aplicação da Terminalidade Específica nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Convém frisar que as informações oriundas dos documentos e das entrevistas contribuíram para a discussão ora apresentada nesta tese no que tange à implementação da certificação por Terminalidade Específica na Educação Superior, haja vista que proporcionaram identificar que a maioria das Instituições investigadas legalizam a Terminalidade Específica para cursos Técnicos e Superiores.

Por fim, pontua-se que tais dados (documentais e dos sujeitos entrevistados) apresentaram o trabalho dos NAPNES e/ou outros setores de acompanhamento aos estudantes como fundamentais para o processo de certificação por Terminalidade Específica. Isso confere base para referir a possibilidade de sua implementação na UFSM, dado que essa instituição possui setores que desenvolvem ações de identificação, acolhimento e Atendimento Educacional Especializado, as quais são essenciais na trajetória acadêmica dos estudantes PAEE.

#### 4.4 EXIGÊNCIAS LEGAIS E INSTITUCIONAIS PARA TERMINALIDADE ESPECÍFICA

Esta categoria se propõe a enunciar os efeitos legais, formativos e responsabilidades das Instituições Federais de Ensino que normatizam a Terminalidade Específica, a partir das respostas dos Pró-reitores de Ensino durante as entrevistas.

Com relação às exigências legais, a análise mostrou que as instituições se sustentam em pareceres/resoluções do Conselho Nacional de Educação<sup>22</sup> e na LDBEN (BRASIL, 1996a) que tratam da Terminalidade Específica para Educação Básica e Técnica. Um parecer importante, considerado o “pontapé inicial” para as Instituições Federais de Ensino pensarem sobre a possibilidade da Terminalidade Específica, foi o parecer CNE/CEB nº 2/2013 (IFES, 2013), o qual trouxe mais segurança nas adaptações que fossem necessárias para garantir aos estudantes o acesso, o aprendizado e a conclusão dos cursos.

---

<sup>22</sup> Há uma consulta ao Conselho Nacional de Educação feita pelos Institutos Federais quanto à aplicabilidade da Terminalidade Específica para os cursos técnicos. Esse documento foi inédito nacionalmente e possibilitou olhar para Terminalidade Específica nas Instituições Federais de Ensino.

Precisamente, os sujeitos deste estudo citaram a LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996a), a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001a), o Parecer CNE/CEB nº 11/12 (BRASIL, 2012c) e o Parecer CNE/CEB nº 2/2013 (IFES, 2013) como amparo legal frente à implementação da certificação por Terminalidade Específica na instituição. Tendo essas documentações legais, os institutos passaram a se organizar institucionalmente para a certificação por Terminalidade Específica, comprometidos com a ética, qualidade de ensino e formação humana, considerando os estudantes “[...] como sujeitos cognitivos, éticos, estéticos, corpóreos, sociais, políticos, culturais, de memória, sentimento, emoção, identidade diversos [...]” (ARROYO, 2008, p. 41). A implementação da Terminalidade Específica iniciou-se com as vivências e realidades presenciadas na Instituição que passaram a (re) pensar a educação ofertada aos estudantes. Assim, a

Educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras. [...], a educação é um fenômeno direto da vida [...] (DEWEY, 1978, p. 17).

Apesar de haver legislações que amparam a Terminalidade Específica sua implementação depende muito do engajamento, interesse e credibilidade da equipe pedagógica da instituição para regulamentá-la. Evidencia-se que este engajamento se relaciona diretamente com as ações inclusivas. Identifica-se essa preocupação com a formação humana, quando P1 menciona que

*Com relação a amparo legal entendemos que temos a obrigação de propiciar isso nas situações em que a gente visualiza que o não uso seria um entrave na vida do estudante, e o que tentamos fundamentar é justamente o processo de acompanhamento, porque ele pode ser um profissional de determinada área específica atuando naquilo que se entende que ele tenha habilidade e competências (P1).*

Nesse mesmo sentido, P11 pontua que o Instituto Federal, assim como qualquer outra instituição de ensino, tem condição de certificar por Terminalidade Específica, pois há argumentação legal para isso. P12 reconhece que para a implementação na Universidade é necessária “*uma articulação política para elaboração de resolução conjunta entre Assistência Estudantil, as Pró-Reitorias de Graduação e de Pós-Graduação*”.

Identificou-se que a implementação da Terminalidade Específica exigiu das instituições uma dedicação da equipe da Pró-Reitoria de Ensino em olhar para a aprendizagem dos estudantes PAEE e a traçar ações de acessibilidade pedagógica, pois a inclusão precisa ser planejada como qualquer outra ação educacional, requer formação, planejamento, objetivos definidos e metas a serem atingidas (MENEZES; CRUZ, 2013). Tendo ciência do compromisso com a inclusão e de sua Autonomia Institucional, as instituições empenharam-se na construção coletiva de suas resoluções/pareceres/normativas específicas para orientar sobre a certificação por Terminalidade Específica.

Os participantes P1, P2, P4, P6, P7, P8, P9, P10 e P11 destacaram a necessidade de incluir a Terminalidade Específica como uma resolução/normativa/regulamento institucional para orientar e para fundamentar o direito à certificação por Terminalidade Específica, garantindo a lisura do processo. Então, se for decidido pela certificação por Terminalidade Específica, o processo será regido legalmente pelos documentos nacionais já mencionados e pelos regulamentos específicos de cada instituição.

Com relação às exigências institucionais, os Pró-Reitores deixam claro que se exige da instituição o acompanhamento do percurso acadêmico dos estudantes, o planejamento e execução de ações de acessibilidade pedagógica, *“no entanto, ainda que o estudante tenha recebido os apoios, somente se vincula a Terminalidade Específica se ao final do processo formativo ficar constatado que não obteve as habilidades e competências mínimas definidas”* (P6).

Verificou-se que dentre as exigências institucionais está o processo de acompanhamento da trajetória acadêmica realizada pelo NAPNE e/ou pelos demais setores de ações inclusivas. Conforme foi discutido na seção 4, subseção 4.3.1 desta tese, o NAPNE, os docentes e coordenador de curso elaboram um plano individualizado para o estudante prevendo as adaptações curriculares indispensáveis para a conclusão do curso. O plano de atendimento é essencial, pois *“planejar seria definir metas e estabelecer formas de atingi-las de maneira eficaz”* (LOPES; MACEDO, 2011, p. 63).

Assim, enuncia-se que, em primeiro lugar, a Terminalidade Específica precisa estar regulamentada na instituição, fazendo menção aos documentos nacionais que tratam da certificação e, ainda, em resoluções, normativas específicas da instituição para orientar quanto ao processo de Certificação por

Terminalidade Específica. Sugere-se que a construção desses documentos tenha anexos que orientem quanto à escrita dos relatórios a serem realizados pelo setor de atendimento (nos Institutos Federais há os NAPNES, na universidade seria o Núcleo de Acessibilidade). P4 esclarece sobre a importância destes relatórios:

*[...] faz-se um relatório individual e o relatório coletivo que a partir do momento que a equipe do NAPNE identifica que esse estudante vai ser encaminhado para terminalidade. A equipe notifica todo o corpo docente que atua junto com esse estudante, informa que tem um estudante para terminalidade. Os professores passam a preencher esses relatórios individuais com as propostas de adaptações, obviamente o NAPNE também dá esse suporte de como fazer essa adaptação para assim chegar à definição da Terminalidade (P4).*

As documentações nacionais sobre a Terminalidade Específica proporcionam o direito aos estudantes a concluírem uma etapa de ensino, de adquirirem uma qualificação profissional, enquanto, reconhece-se que este processo é longo e desafiador para instituição, por isso a importância da instituição ter regulamentado a Terminalidade Específica em seus documentos para orientar com mais clareza e fidedignidade este processo, além de que “é preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexão com a inclusão ou exclusão na sociedade” (GOODSON, 2018, p.10).

Seguindo nas enunciações das exigências institucionais, tendo tanto a base legal estabelecida quanto à identificação do ingresso do estudante PAEE na instituição, inicia-se o processo de acompanhamento da trajetória acadêmica do estudante e se elabora um Plano de Atendimento/Apoio Individualizado/ PEI com a previsão de acessibilidade curricular necessárias para o estudante cursar as disciplinas e concluir o curso (P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11). É essencial que se tenha o registro em forma de relatórios de todo o acompanhamento, os avanços e apoios realizados para a evolução acadêmica dos estudantes, ou seja, registrar tudo que foi alterado, suprimido, substituído com as devidas justificativas.

*[...] os estudantes que estão encaminhados para terminalidade os professores fazem uma análise, o grupo de docentes que está atendendo aquele estudante faz também um relatório, uma análise coletiva. Então a cada período letivo existe os registros dos docentes individuais e coletivos além dos relatórios da equipe multidisciplinar que está acompanhando esse estudante então se ele está sendo atendido por monitor se ele tá tendo um estagiário um cuidador, todos os profissionais envolvidos nesse processo entram nesse relatório e especificamente esses relatórios dos docentes que vai dizer-lhe de cada disciplina o que foi alterado, o que foi suprimido, tudo*

*isso é que vai compor ao final o relatório, o parecer da comissão que vai avaliar essa documentação toda (P4).*

Essas implicações institucionais relatadas por P4 foram mencionadas por todos os Pró-Reitores de Ensino. Assim, foi evidenciado que durante o percurso formativo são realizadas adaptações nas estratégias de ensino e aprendizagem dentro das disciplinas. Caso elas não surtam o efeito esperado, estuda-se outras formas de adaptar para que o estudante consiga avançar em toda a matriz curricular e para que consiga realizar todas as disciplinas.

A equipe multidisciplinar que atua nesse acompanhamento vai percebendo e avaliando as aprendizagens que estão sendo construídas, se há necessidade de repensar e/ou traçar novos objetivos durante o processo. Enfim, a equipe precisa tentar todas as possibilidades e estratégias para que o estudante consiga avançar no curso. Se mesmo assim o estudante não conseguir desenvolver habilidades mínimas para determinada disciplina, aplica-se a certificação por Terminalidade Específica.

*Aí pegamos todo esse rol de objetivos que foi pensado para aquele curso, compara com os objetivos que realmente foram alcançados por esse estudante e aí a comissão faz todo esse relatório, faz um parecer e esse parecer vai trazer ali descritivamente cada competência atingida, cada objetivo atingido por esse estudante. E aí esse documento (desta comissão que analisou todos esses registros) vai compor a documentação de certificação desse estudante. Ao final ele vai receber o seu diploma como todos os outros estudantes que cursaram e concluíram, aí no verso do diploma já vem uma sinalização de que aquele diploma só é válido mediante apresentação do histórico. E nesse histórico vai constar que esse documento também só é válido mediante apresentação do parecer. Esse parecer compõe essa trilha de documentos que é a Certificação por Terminalidade Específica (P4).*

Durante a entrevista, o participante P4 sempre descreveu as ações e exigências desenvolvidas no Instituto Federal com muita riqueza de detalhes. Entende-se que essa fala é fundamental para esta Tese, uma vez que esclarece e fundamenta o que compete à instituição para implementação da Terminalidade Específica em seus documentos. Além disso, tal fala relata as experiências vividas até a decisão pela regulamentação da Terminalidade nos documentos institucionais e, ainda, serve como orientações a outras instituições.

O participante P5 ressalta que durante este processo de acompanhamento se a equipe “[...] atribuir à deficiência, e só à deficiência, uma não-aprendizagem, tu tá,



*de uma certa forma, discriminando*". Por isso, as ações de acessibilidade curricular precisam ser estabelecidas e revistas a todo momento, (re) conhecendo os estudantes enquanto sujeitos aprendentes.

Ao ser questionado sobre a possibilidade de implementação da Terminalidade Específica na universidade, o participante P12 manifestou que é uma política viável, tendo em vista que a *"universidade precisa pensar dentro dessa perspectiva mais ampla, não garantir apenas o acesso, não pensar isoladamente em cada disciplina e também pensar nas possibilidades que o estudante terá após a graduação, ingressar na pós-graduação, por exemplo"*.

Diante disso, ancora-se em Meirieu (2002, p. 139) ao explicar que realizar acessibilidade curricular "[...] é descobrir aquilo que se pode variar em seu ensino, como se pode negociar a situação-problema, adaptar sua programação didática, organizar seus quadros de propostas e recursos" para defender que a certificação por Terminalidade Específica é uma política que oportuniza a todos o direito a uma formação e atuação profissional.

#### 4.5 TERMINALIDADE ESPECÍFICA PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES PAEE

Em busca de apontar a certificação por Terminalidade Específica como uma oferta de prosseguimento da vida acadêmica e profissional aos estudantes público-alvo da Educação Especial, verifica-se que é fundamental estender essas possibilidades à Educação Superior, reafirmando o já mencionado sobre a extensão da Terminalidade a todos os níveis de ensino e enfatizando que essas discussões precisam se fortalecer no campo da Educação Superior. Destarte, tem-se como defesa, nesta Tese: existem certos tipos de deficiência cujo comprometimento pode afetar a aprendizagem de algumas competências curriculares, tornando-se cabível a certificação por Terminalidade Específica.

Os dados do INEP (2020) apresentam um total de 50.683 matrículas de estudantes PAEE em cursos de graduação, não especificando por reserva de vagas para pessoas com deficiência. Ao olhar as estatísticas de matrícula de estudantes PAEE por algum tipo de programa de reserva de vagas, os dados revelam que, de um total de 7.053 matrículas, apenas 253 concluem o curso. Frente a esses dados,

pode-se inferir que há uma grande discrepância entre o número de estudantes PAEE que ingressam e os que se formam.

Não há como afirmar as causas dessas diferenças estatísticas (entre número de ingressos e concluintes), mas alguns estudos (FIORIN, 2018; LIMA; CABRAL, 2020; PERTILE, MORI, 2018; SILVA, M., 2016; SILVA; PAVÃO, 2018, 2019;) sinalizam a necessidade de ações de acessibilidade curricular para os processos de inclusão nas instituições, pois inclusão não é apenas o acesso. Muito além disso, refere-se a proporcionar aos estudantes PAEE condições para a aprendizagem e conclusão dos cursos.

A certificação por Terminalidade Específica traz consigo a acessibilidade curricular como condições para sua aplicação, logo é uma ação em prol da inclusão e que pode garantir a conclusão e formação profissional na Educação Superior. Com base nessas argumentações, esta categoria busca compreender e examinar as práticas, contribuições e consequências da aplicabilidade da Terminalidade Específica para a formação profissional dos estudantes Público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação.

#### **4.5.1 Práticas, contribuições e consequências da aplicabilidade da Terminalidade Específica: olhares dos gestores**

Considerou-se oportuno, para esta tese, ouvir as instituições e profissionais envolvidos com a aplicabilidade da Terminalidade Específica para compreender suas práticas, contribuições e possíveis consequências para formação profissional. Isso, por sua vez, permite traçar um caminho orientador que pode ser seguido por outras instituições que ainda não tem essa política instituída.

Nas entrevistas realizadas com os Pró-Reitores, quanto à prática e às contribuições, esses indicaram que a Terminalidade Específica possibilita que os estudantes tenham uma formação profissional e que possam atuar enquanto profissionais. Isso é elucidado no seguinte trecho:

*P1- É justamente possibilitar que ele trabalhe, porque às vezes nós não conseguiríamos concluir esse estudante se não fosse pela terminalidade específica. Tem muitas situações em que conseguimos fazer todo um processo junto ao corpo docente de adaptação curricular e o estudante recebe o certificado sem ser diferenciado, mas em algumas situações percebemos que não vai avançar. Então essa possibilidade realmente abre*

*caminho para uma atuação desse egresso. Então enquanto vantagem ou benefício justamente poder atuar.*

É oportuno ressaltar que a Terminalidade Específica não pode ser reduzida apenas ao ato de certificar, de emitir um certificado. Tudo que foi discutido até aqui aponta que a Terminalidade Específica exige da instituição uma preocupação com a formação humana e inclusão social. É uma prática consciente, ética e legal, que segue um projeto de acessibilidade curricular elaborada por uma equipe de profissionais qualificada. Corroborando esses dizeres, P2 pontua que

*P2- Ao pensar nas contribuições eu penso também no estudo que foi feito para construção do nosso documento, a forma que o IF conseguiu amarrar sem condicionar terminalidade a todos os casos, a questão também das adaptações curriculares e flexibilizações didático-pedagógicas. Então, isso é uma vantagem de assegurar ao estudante que ele vai ser assistido que não vai ser algo de qualquer jeito, a forma como está redigida eu penso que ficou de uma maneira que o estudante não vai passar pela instituição desassistido e dizer que foi um certificado qualquer. Quando ele for para o mundo do trabalho apresentará o certificado acompanhado do histórico escolar constando todas as adaptações que foram feitas e a documentação do NAPNE.*

As falas do Pró-Reitor P2 fortalecem a prática da Terminalidade Específica, de que é uma política que precisa ser fundamentada e documentada dentro da instituição e em todos os casos que foi certificado por Terminalidade, ela passou por esse processo de acompanhamento da trajetória acadêmica e registros, não foi decidido de qualquer forma, foi um processo fidedigno. O participante P6 também ressalta os registros documentais do processo de certificação por Terminalidade Específica,

*P6- A Terminalidade Específica garante que o estudante tenha condições de prosseguir nos estudos e na vida produtiva a partir de um registro descritivo detalhado do desenvolvimento construído ao longo da sua formação que servirá como guia para que tenha continuidade no seu aprendizado após concluída sua formação na instituição. Ou seja, a terminalidade específica não impede ao estudante o direito de atuar profissionalmente na área de formação e de continuar seus estudos em cursos técnicos de nível médio, graduação e pós-graduação.*

A Terminalidade Específica faz parte de um processo autêntico dentro das instituições e segue planos de atendimentos. Por isso, acredita-se que não deve haver dúvidas quanto à veracidade do certificado emitido pela instituição, tendo em

vista que é dedicado um longo tempo de acessibilidade curricular até se decidir pela Terminalidade.

As contribuições da certificação por Terminalidade Específica não se voltam apenas para o estudante, mas também para a instituição, para a equipe – que é desafiada a (re) ver o currículo que está instituído – e para sociedade, a qual recebe esse profissional. Isso é uma transversalidade da Terminalidade e, nessa linha, o participante P4 ressalta que a Educação Especial “*acrescenta muito mais do que ela exige de nós, eu acho que a gente que tem a possibilidade de trabalhar com educação especial percebemos o quanto nos movimenta, o quanto nos tira da zona de conforto*”. As contribuições estão para o estudante e para equipe que atua frente às ações de acessibilidade curricular, ao identificar que o estudante está avançando em seu processo de aprendizagem. Isso acontece porque há um engajamento da instituição para tal.

*P4- Quando trabalhamos em equipe, quando acreditamos no que estamos fazendo isso é fantástico, e para a instituição é um ganho indescritível, para o processo educacional eu tenho certeza que os professores, as equipes que se envolvem, os técnicos que se envolvem nesse processo, eles saem muito mais confiantes desse processo desse percurso. É muito além da questão humana, estou colocando na questão profissional mesmo, os desafios impostos por cada estudante faz com que o pedagogo, por exemplo, que estava acostumado a lidar com o currículo ao olhar para o currículo mude o seu ponto de vista, isso enriquece demais uma carreira profissional, um pedagogo que sabe dos impactos de um currículo formal ver esse currículo formal ser rearranjando e ver que esse rearranjo é efetivo também acontece é real. Aprendizagem é isso, é um ganho profissional indescritível. Eu acho que para a equipe envolvida para própria instituição como um todo isso é maravilhoso e para os estudantes, e é essa resposta que o estudante saiu da instituição, com o nome, com uma história, com o percurso. Cada resposta dessa é uma resposta, dá um impacto gigante na sociedade você ter grandes indústrias contratando deficientes intelectuais com o diploma do IF.*

A aquisição de formação profissional e da aprendizagem não é sinônimo ao cumprimento da grade curricular dos cursos e disciplinas. A aprendizagem ocorre com “[...] esforço cotidiano e a um investimento autônomo. O professor deve solicitar o comprometimento da pessoa e, simultaneamente, colocar à sua disposição os recursos sem os quais não poderá ter êxito em suas aprendizagens” (MEIRIEU, 2006, p. 19). A aprendizagem envolve do professor a ação de “[...] possibilitar a cada aluno confrontar-se com um saber que o ultrapassa e, ao mesmo tempo, fornecê-lhe a ajuda necessária para se aproximar dele [...]” (MEIRIEU, 2006, p. 19). Essa aproximação entre estudante e o saber ocorrerá mediante um acompanhamento dos

docentes aos estudantes, reconhecimento das necessidades de cada estudante e o investimento de estratégias e acessibilidade curricular para que ocorram progressões na apropriação do saber, a acessibilidade curricular que irá ampliar, intensificar e/ou favorecer o ato de aprender (SILVA, M., 2016; SILVA, PAVÃO, 2019).

Nesse sentido, P7 afirma que dentre as contribuições, está a valorização do potencial do estudante. A certificação por Terminalidade Específica possibilita identificar as habilidades individuais de cada estudante, podendo atuar como profissional daquela área.

*P7- Se nós não oferecermos essa oportunidade para estudantes unicamente por esta disciplina ele vai ser reprovado ele vai desistir ele vai simplesmente entender que ele não é capaz porque nós temos um currículo engessado que exige de todos um conhecimento único e conhecimento que não é real. Nós sabemos que pessoas que não têm deficiência às vezes são reprovadas, a nota não representa o que de fato o aluno conhece e o que nós temos de vantagem em certificar de forma diferenciada é que nós estamos reconhecendo que realmente o aluno sabe, o que tem de potencial e não o que ele não sabe.*

Outro aspecto pontuado por alguns Pró-Reitores (P8, P9, P10, P11) volta-se à certificação por Terminalidade Específica, a qual está “*implicada na subjetividade de quem propõe, na compreensão do que nós estamos trazendo para inclusão. Ela vem num contexto pensando em assegurar algumas possibilidades para os estudantes*” (P8), retomando a importância de ter uma equipe de profissionais engajados pelas políticas de acessibilidade curricular e, também, faz pensar sobre a importância dos resultados de pesquisas científicas para provocar reflexões.

A certificação por Terminalidade Específica pode ser “*um agente de transformação na vida do Estudante, é algo que empodera o estudante*” (P9); além do empoderamento, há a “*satisfação pessoal do aluno, de formar com a turma, de participar e ter um certificado. E da própria família também, que espera por isso*” (P10) e há também um (re) conhecimento do “*sacrifício do aluno de estar ali e não avançar e que isso traz para ele muito mais uma questão de autoestima, de derrota ou de experiências negativas do que propriamente o seu bem-estar e entendemos que o bem-estar é necessário, eu preciso me sentir bem onde eu estiver, eu preciso estar feliz onde eu estou*” (P11), priorizando sempre um processo fidedigno e fiel às questões da inclusão.

Ao pensar na Terminalidade no contexto da universidade, P12 salienta que “é também uma forma de dizer ao estudante que ele é capaz de fazer alguma coisa, então aos alunos eles terão benefício de lograr um êxito na formação”, e para instituição “ter um profissional formado por Terminalidade Específica na universidade não irá baixar a qualidade do curso, acho que enquanto função social a universidade ganha muito, mas é necessário pensar na permanência e aprendizagem dos estudantes, não só com o acesso” (P12).

Quando questionados sobre as consequências que a certificação por Terminalidade Específica poderia acarretar aos estudantes e à instituição, os Pró-Reitores responderam que não enxergam como consequências. Por outro viés, percebem como aspectos negativos que podem acontecer no momento de atuação profissional do egresso ao apresentar o certificado e histórico, conforme mencionado por P1 e P2:

*P1- Eu acho que uma das questões que talvez a Terminalidade Específica possa trazer enquanto a gente não tem uma cultura mais inclusiva enquanto sociedade, podemos ter enquanto instituição, mas não temos enquanto sociedade. Então entendo que esse é um fator que possa ser negativo em uma sociedade que não tem um olhar inclusivo de como gostaríamos que tivesse.*

*P2- Sabemos que não podemos ir contra porque já tem uma sinalização legal, isso tem que acontecer. Eu acho que dentro das próprias políticas de inclusão no sentido mais amplo, inclusão social que é o grande problema do nosso país, estas discrepâncias sociais, tem muitos casos ali que vemos que é deficiência circunstancial, às vezes os estudantes vem da Educação Básica com um processo de ensino-aprendizagem deficitário, muitos entram na Educação Superior com deficiências sérias de alfabetização, e são adultos.*

Observa-se que as consequências estão no âmbito social, de reconhecimento das habilidades e competências certificadas para aquele profissional, mas que precisa mudar, tendo em vista que há embasamento legal para a certificação. A Terminalidade Específica é uma política direcionada para os processos formativos na Educação Básica e Educação Profissional, “se é algo previsto enquanto Educação Básica então nem poderíamos se furtar de não ofertar para os outros níveis” (P8). A universidade é uma Educação Profissional e P12 entende que essa discussão é necessária para “que se possa acontecer, pensar alternativas para um currículo consolidado é um desafio, mas precisa ser pensado, afinal, a universidade se diz inclusiva” (P12).

A aplicação da certificação por Terminalidade Específica é um desafio para as instituições, pois se sabe que a sociedade precisa evoluir muito com relação à inclusão de profissionais PAEE no mercado de trabalho e com a aceitação de certificações por Terminalidade. Nesse viés, P8 acrescenta que:

*P8-. E em relação ao mundo do trabalho penso que enquanto instituição precisa confiar que como a gente se adaptou flexibilizou fez o que pôde o mundo do trabalho também precisa fazer. O nosso papel de oferecer uma certificação por terminalidade seja também contar um pouco da biografia daquele estudante dentro da nossa instituição porque o parecer previsto na terminalidade da conta disso, das dificuldades, dos desafios e das potencialidades e aquilo que deu certo para gente e que pode dar certo lá no mundo do trabalho também. Posso te dizer que, enquanto gestora e instituição, a gente falha porque não conseguimos ter um contato com as empresas, tão próximo ao ponto de ir preparando eles para possibilidades de estudantes que não vão mais ser estudantes e depois podem ingressar nesta empresa. Aí eles vão olhar para esse certificado e perceber que ele tem um certificado diferente, porque se começamos a fazer uma prática discursiva com estas empresas já começamos a colher alguns frutos daqui alguns anos, e talvez a terminalidade não vire este objeto de exclusão e sim um objeto de que bom, temos uma biografia do estudante aqui, ele tem potencial, o parecer está dizendo que ele tem potencial.*

O Pró-Reitor P8 pontua, em sua fala, a importância do processo de acessibilidade pedagógica para chegar à certificação por Terminalidade e dos registros de todas as ações que foram realizadas, com ênfase nos avanços e aprendizagens dos estudantes. Conforme já mencionado, o processo de certificação nas instituições é realizado (precisa ser realizado) de forma responsável, sendo aceito de forma igualitária no mercado de trabalho.

Para que o processo de certificação seja sério, legítimo e reconhecido socialmente, é necessário que sua aplicação siga todas as orientações, todos os passos estabelecidos nos documentos institucionais (P6, P7, P10, P11). Precisa-se ter consciência de que não é uma forma de facilitar o processo formativo do estudante ou de diminuir o trabalho do docente e da instituição.

*P7- Eu retiro disciplina, retiro conteúdo e chega ao final e o certificado de forma diferente porque é permitido e aí eu não tenho compromisso de me adaptar, de adaptar meu conteúdo, de adaptar à metodologia, de fazer todo o processo anterior de flexibilização, então, essa é uma das possibilidades negativas que eu vejo que possa acontecer. Se ela for feita de forma condizente com potencial do estudante eu não acredito que tenha algo negativo para atuação profissional.*

Frente a isso, entende-se que um dos aspectos negativos da certificação é fazê-la sem o compromisso com planejamento e execução de acessibilidade curricular nas disciplinas em que o estudante apresenta dificuldades. Quanto a isso, os dados mostram que os egressos foram certificados por Terminalidade Específica após um longo processo de acessibilidade curricular na instituição, com apoio da equipe multiprofissional dedicada aos processos inclusivos.

É um processo colaborativo, não é unicamente competência do docente da disciplina, do NAPNE ou da Pró-Reitoria. Sendo colaborativo, facilita-se para que não seja um processo de certificação desqualificado do potencial do estudante. Desse modo, é relevante *“investir realmente em formações para que o trajeto pedagógico seja o melhor possível, para que a gente realmente possibilite a terminalidade quando ela for realmente necessária” (P8).*

Um aspecto levantado pelos Pró-Reitores durante a entrevista (e que consta nos documentos institucionais) é a aplicação da certificação por Terminalidade após todo o processo de acessibilidade curricular. Se não for dessa forma, a Terminalidade perderá seu sentido de: valorização do potencial dos estudantes, de prosseguimento dos estudos, de aquisição de formação profissional e de inserção no mercado de trabalho. Os participantes P4 e P5 abordaram, em suas falas, que os aspectos negativos da Terminalidade consistem em revelar a incapacidade da instituição de adaptar o ensino e a aprendizagem a todos os estudantes, pois *“no momento que tivermos todos os profissionais que a gente precisa, fizer todas as adequações ou acessibilidades curriculares que temos que fazer e as dificuldades persistirem, aí sim a gente pode pensar” (P5).* Conforme P4, a certificação por Terminalidade Específica é a conclusão de um processo que foi *“extremamente adaptado para o estudante, é o ápice do fechamento de um processo e obviamente início de outro, de um processo extremamente adaptado, mas que diz muito da incapacidade da escola, da instituição escola”.*

Para o Pró-Reitor P4, a Terminalidade Específica revela uma incapacidade da instituição em adaptar o currículo desde o momento em que o estudante PAEE ingressa na instituição. Essa ideia de currículo engessado e ideal para a formação do profissional de determinada área se configura como um aspecto negativo, conforme percebe-se no excerto:



*P4- Assim que eu vejo como ponto negativo da terminalidade, porque é uma ferramenta de uma incapacidade da Educação do processo educativo, uma assinatura de que a escola foi incapaz de executar com esse sujeito o que eu tinha pensado em fazer. O ideal seria que eu não precisasse disso que eu encontrasse um caminho que garantisse a esse sujeito tudo que eu havia pensado, então olhando por esse prisma eu acho que seria um ponto negativo, porque corre o risco da instituição se acomodar e ficar mais fácil encaminhar para terminalidade do que buscar outro caminho de fazer acontecer. Temos tentado evitar ao máximo tanto que foi o que eu te falei, às vezes faz duas, três vezes a mesma disciplina adaptado de forma diferente na tentativa, porque se formos pensar e pegar os laudos eu não preciso nem iniciar o primeiro ano passa o meu primeiro semestre chegou DI eu já encaminho para terminalidade. Esse seria o ponto negativo da terminalidade se passar a ser uma bengala da Educação Especial acho que a gente não pode se permitir de chegar nesse ponto ela tem que ser vista como uma permanente incapacidade da Educação de garantir um processo pensado para todos porque o processo não é pensado para todos, mas garantir que aquele processo pensado seja executado com todos aí não precisaria de terminalidade aí eu acho que seria o ideal, a Educação Especial perfeita.*

Esses dizeres corroboram as reflexões propostas nesta Tese de que a acessibilidade curricular é essencial para promover a aprendizagem dos estudantes PAEE e, para garantir acesso, participação, aprendizagem e conclusão de curso de todas as pessoas na educação. A decisão pela certificação por Terminalidade Específica deve ocorrer quando, após todas as tentativas de acessibilidade curricular, as dificuldades permanecerem.

Entende-se que o objetivo da Educação Básica, Técnica e Superior não seja o cumprimento de grades curriculares e emissão de diplomas. A “verdadeira competência pedagógica não está aí; ela consiste de um lado, em relacionar os conteúdos a objetivos e, de outro, a situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p. 26).

Diante do exposto, compreende-se que as práticas e contribuições da Terminalidade Específica estão em possibilitar uma certificação acadêmica e um direcionamento para o exercício profissional, desde que seja adequado às condições do estudante, após um processo de adaptações e adequações indispensáveis que permitirão aos estudantes a conclusão do curso. Os aspectos negativos versam sobre o uso inadequado da certificação por Terminalidade Específica (por isso que há uma equipe de profissionais frente a essa demanda, para que isso não ocorra) e sobre o reconhecimento social e profissional do diploma, sem embasamento legal para a sua não aceitação.

#### **4.5.2 Contribuições e consequências da aplicabilidade da Terminalidade Específica: olhares dos egressos**

Aos egressos foi possibilitado responder de maneira aberta e descritiva a respeito das contribuições e consequências da aplicabilidade da Terminalidade Específica na sua formação profissional. As questões foram elaboradas a partir dos objetivos propostos para esta tese.

Nas respostas dos egressos, foi significativa a referência da Terminalidade Específica à aquisição de conhecimentos e formação profissional, não remetendo apenas ao sentido de possuir um diploma. O egresso E1 descreve que a Terminalidade Específica contribuiu para conclusão do curso Técnico “*com excelência*”, pois com a acessibilidade curricular conseguiu realizar as disciplinas com mais tempo, de acordo com suas potencialidades. Após todo processo de acessibilidade, decidiu-se pela retirada de uma disciplina, “*essa matéria foi eliminada devido a grade extensa do ensino médio/técnico, uma vez que ela não ia me fazer falta no Ensino Superior*” (E1).

Todo esse processo de acessibilidade curricular até a decisão pela certificação por Terminalidade Específica foi registrado conforme as orientações dos documentos institucionais do Instituto Federal, seguindo os modelos disponibilizados para o Plano de Atendimento, histórico escolar e certificado.

Para o egresso E2, a Terminalidade Específica “*foi muito importante, pois me ajudou muito no meu conhecimento sobre meu curso*” (E2). O participante ressalta que a Terminalidade é relevante para todos os estudantes que precisam de auxílio para concluir os estudos e adquirir uma formação acadêmica.

O participante E3 pontuou que a certificação por Terminalidade Específica “*deu possibilidade de terminar os estudos e se formar em um curso técnico*”, e ressaltou que faz uso das aprendizagens adquiridas em seu trabalho atual.

Diante disso, evidencia-se o quão importante é a Terminalidade Específica para o (re) conhecimento do estudante enquanto sujeito capaz de aprender, capaz de frequentar uma instituição de ensino e de adquirir uma formação profissional em uma área desejada por ele, na sua área de interesse. A educação, de acordo com Meirieu (2002, p. 207), é “[...] permitir a emergência do desejo e a da vontade, permitir que o desejo se livre do império do imaginário do outro e permitir que a vontade se instaure como instância crítica do desejo”, é permitir ao estudante que

ele supere suas dificuldades para ter acesso ao conhecimento e à formação que lhe é desejosa.

Com relação às consequências da aplicabilidade da Terminalidade Específica na formação profissional, os egressos pontuaram que não tiveram consequências. Diferentemente disso, perceberam aprendizados e desafios tanto para eles quanto para a instituição.

*E1- Não teve consequências na minha formação profissional, até porque eu optei por fazer a faculdade da matéria que eu tive mais dificuldade, foi um desafio pra mim, porém eu optei também por fazer as matérias que eu tenho mais dificuldade com mais tempo, aprendendo e achando os caminhos do meu jeito.*

*E2- Tivemos diversos desafios durante a formação, pois na época que me formei era só eu com a deficiência intelectual moderada e outro aluno cego. Não foi fácil pra mim nem pra a instituição, pois fomos os primeiros alunos com deficiência a instituição teve que se adaptar em várias coisas e eu também.*

A fala de E1 demonstra o empenho do egresso em superar as suas dificuldades, optando por um curso que o desafia a estudar e aprender a cada dia. Com a acessibilidade curricular, ele está<sup>23</sup> conseguindo avançar no curso escolhido. Com E2, percebe-se o desafio que foi o seu processo formativo e a importância das ações que foram realizadas pela instituição para a conclusão do curso pelo egresso.

Com relação ao processo formativo na instituição, os egressos salientaram a importância do auxílio pedagógico e da acessibilidade curricular durante o processo de formação profissional. Dentre as ações, pontuaram: “Assistência do NAPNE e acompanhamento de monitores” (E1); “professora de apoio que me ajudou durante a minha formação” (E2).

*E3- Reorganização da grade curricular com extensão de anos a mais para concluir todas as matérias. Atendimento em sala de Recursos Multifuncionais. Avaliações adaptadas escritas, participativas e orais. Acompanhamento do professor de sala de Recursos com orientações aos professores.*

As ações relatadas pelos egressos estão condizentes com os dados documentais e com os dados coletados pelas entrevistas com os Pró-Reitores de

---

<sup>23</sup> No momento da coleta de dados para pesquisa, o egresso E1 informou que estava cursando o Ensino Superior.

Ensino (seção 4.3.1, 4.3.2, 4.4), confirmando as reflexões sobre a relevância da acessibilidade curricular para a inclusão, aprendizagem, participação e conclusão dos cursos pelos estudantes PAEE.

Os egressos e familiares estavam cientes de todas as adequações que foram feitas, concordando com o encaminhamento da certificação por Terminalidade Específica (E1, E2, E3). Conforme demonstrado nas falas dos participantes, foi um processo longo, organizado, planejado e acompanhado pela equipe multiprofissional da instituição.

Apesar de haver uma amostra pequena de egressos, é possível inferir que a Terminalidade Específica possibilitou o prosseguimento nos estudos e uma certificação reconhecida para futura atuação profissional. Desse modo, examinou-se que a Terminalidade Específica contribui para formação profissional dos estudantes PAEE nos cursos técnicos e superiores, possibilitando o direito de ingressar e concluir cursos de formação profissional, bem como o reconhecimento de suas habilidades, traçando ações que valorizem os potenciais dos estudantes. A Terminalidade é uma forma de possibilitar a formação profissional às pessoas que foram historicamente negligenciadas.

#### 4.6 POSSIBILIDADE DA TERMINALIDADE ESPECÍFICA NA UNIVERSIDADE

É crescente o número de estudantes PAEE que ingressam na Educação Superior (INEP, 2020), fruto de políticas públicas e programas de reserva de vagas das Instituições de Ensino. Diante disso, é urgente pensar, planejar e desenvolver estratégias e políticas institucionais para cumprir o previsto em lei, indo além do acesso; desenvolver ações que interfiram, positivamente, na aprendizagem dos estudantes para a futura conclusão do curso de graduação e atuação profissional. Nesse sentido, as contribuições de Meirieu (2002, p. 168) favorecem a discussão de que a instituição de ensino precisa “[...] compreender que a lógica da produção, que é a da eficácia social imediata, não se associa espontaneamente à lógica das aprendizagens [...]” e de que as aprendizagens individuais precisam ser (re) conhecidas como tão importantes quanto à capacitação profissional, “[...] e não é exagero dizer que a escola hoje está sendo corroída pela confusão entre a tarefa e o objetivo”.

Tendo em mente essas reflexões, e sendo a Universidade um espaço de formação, estudos e pesquisas, é importante que se tenha um olhar para os estudantes, considerando suas formas de aprender. Assim, é necessário empreender ações de acessibilidade curricular para que a aprendizagem aconteça.

Nesse viés, o participante P12 declarou que a universidade tem trabalhado muito com as questões de acessibilidade para atender as necessidades dos estudantes. Outrossim, ressaltou que, na universidade, tem-se a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE) e o Núcleo de Acessibilidade que se envolvem em ações de inclusão na instituição. Porém, “o acompanhamento fica muito a cargo do professor não é algo que envolve a gestão”, o professor da disciplina que precisa (re) inventar suas estratégias de ensino para que ocorra a aprendizagem. Esse participante aponta que as capacitações dos professores são fundamentais para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes.

*P12- eu acho que talvez um contato com os professores que tem esses alunos via núcleo possa ser uma política interessante, há um acompanhamento da Universidade com os estudantes, a universidade tem uma política do meu ponto de vista muito interessante para o aluno, podemos melhorar a questão da permanência dialogando mais com os professores e até pensando em outras questões que envolvem pós-graduação.*

Identifica-se que há consciência de que as ações de acessibilidade curricular precisam estar formalizadas na instituição e de que a sua realização não é apenas função do docente, mas de uma equipe multiprofissional que no âmbito da universidade seria composta pelo Núcleo de Acessibilidade e pelos demais setores de atendimento aos estudantes.

O Pró-Reitor P12 pontua a importância de refletir e pensar sobre uma política institucional direcionada à acessibilidade curricular que envolva toda a instituição, que não fique apenas a cargo do professor da disciplina para realizá-la.

*P12- damos acesso às pessoas, eles entram na universidade, fazemos o acompanhamento, mas acontece do estudante fazer 7 vezes a mesma disciplina, uns três anos fazendo a disciplina, alguma coisa precisa ser feita. Precisa pensar no que pode estar acontecendo, não é necessariamente uma falha do aluno, às vezes precisamos rever a metodologia de ensino para o aluno compreender aquilo que é fundamental dentro da disciplina.*

Com base nessa fala, fica mais do que evidente que a realização de acessibilidade curricular é fundamental para a aprendizagem e conclusão dos cursos pelos estudantes PAEE, em que, os docentes e uma equipe de profissionais possam repensar as estratégias de ensino para promover a aprendizagem do estudante dentro das disciplinas. Ao se pensar nos dizeres de P12, ao referir que há casos de estudantes que repetem várias vezes a mesma disciplina, questiona-se: será que os estudantes permanecem e concluem o curso? Em pesquisa realizada por Silva, M. (2016), esta constatou que há elevados índices de evasão e repetência nos cursos de graduação pelos estudantes PAEE na universidade. Os dados do INEP (2020) também mostram que poucos estudantes PAEE concluem os cursos de graduação, ao se comparar com o número de ingresso.

É pertinente que a universidade dedique atenção para políticas de formação profissional aos estudantes PAEE, como é o caso da Terminalidade Específica. Nesse sentido, uma das questões-chave ao se tratar da Terminalidade Específica é a autonomia das universidades (SILVA, M., 2016; SILVA; PAVÃO, 2019), amparada pela LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a), a qual assegura, em seu artigo 53, como autonomia das universidades, entre outras: “II- fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; [...] V- Elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes” (BRASIL, 1996a, Art. 53).

Com essa autonomia, os Institutos Federais implementaram suas resoluções/normativas sobre acessibilidade curricular e aplicam a certificação por Terminalidade Específica. Assim, da mesma forma, amparadas pela LDBEN (BRASIL, 1996a) e pelos documentos orientadores da Educação Básica, Técnica e Profissional, as universidades podem efetuar as possíveis e necessárias adaptações curriculares nos cursos de graduação e realizar, inclusive, a aplicação da Terminalidade Específica.

Sobre a institucionalização da Terminalidade Específica na universidade, o participante P12 afirma que é uma discussão importante e que a instituição precisa refletir sobre o assunto. Ademais, reforça que toda e qualquer política não envolve apenas a Pró-Reitoria de Graduação e pensando na amplitude que é a Terminalidade Específica, P12 acredita que deve envolver a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, Pró-Reitoria de Graduação e a Pró-Reitoria de Pós-

Graduação, haja vista que se deve pensar no prosseguimento dos estudos por parte dos estudantes.

*P12- eu acho que essas três formariam um tripé necessário para podermos atender esses estudantes de uma maneira que não seria só de melhorar o acesso, deixar mais claro algumas coisas principalmente para o sistema da Universidade, de chegar lá no professor. Tem que deixar claro para os professores porque muitas vezes saem resoluções e aí essas coisas demoram para serem implementadas ou entram só um pouquinho, se não chegar lá no professor, na pessoa que estará lá atendendo aquele aluno, vendo aquele aluno no dia a dia isso aí acaba muitas vezes sendo inócuo, então precisamos de um trabalho de sensibilizar, conversar com os professores.*

O participante acrescenta que a universidade poderia investir em formações aos professores, esclarecendo e orientando sobre como colocar em prática as resoluções instituídas. A realidade é que, muitas vezes, as resoluções não produzem o efeito pretendido por não haver esclarecimento e por não haver um trabalho em equipe, do professor com setores de assistência estudantil e Núcleo de Acessibilidade.

Um aspecto que precisa ser debatido e refletido é a avaliação dos estudantes PAEE. De acordo com P12 *“tem acesso e aí eu não garanto a permanência, às vezes acaba sendo no final das contas uma política inócua ou só para dizer que garantiu acesso, o estudante está aqui, ele tem aula, mas ele vai ser avaliado como todos os outros? Ele vai passar pelo mesmo processo avaliativo?”*. Sabe-se que a inclusão é um direito garantido em lei, que prevê a realização de adaptações nas estratégias de ensino, nos mecanismos de avaliação dentre outras, “[...] a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais” (BRASIL, 2015, Art. 3).

A importância da Terminalidade Específica não está apenas na certificação, como também na percepção dos docentes e dos gestores em avaliar as habilidades e competências dos estudantes em detrimento das suas dificuldades, na situação de graduandos. Por isto que se afirma que a Terminalidade Específica contribui para a aprendizagem dos estudantes PAEE: porque requer a realização de um trabalho de acompanhamento das trajetórias acadêmicas dos estudantes durante o curso. Isso move a instituição para uma responsabilidade coletiva, interdisciplinar para que a certificação por Terminalidade seja efetivada.

Ao se pensar na política de Terminalidade Específica, o trabalho de formação docente e trabalho coletivo serão essenciais para que o processo de certificação seja legal e fidedigno com os protocolos documentais e com as potencialidades dos estudantes, conforme já apresentado pelos Pró-Reitores de Ensino dos Institutos Federais participantes desta pesquisa (seção 4.3.1, 4.3.2, 4.4).

Durante a entrevista, o Pró-Reitor P12 sinalizou que o debate e a institucionalização de políticas inclusivas na universidade parte das Pró-Reitorias e sua execução, muitas vezes, fica centralizada no professor e, por esse motivo, muitas resoluções tornam-se *“inócuas”*. Então, a Terminalidade Específica precisa ser legitimada institucionalmente, para isso acontecer é preciso que se tenha uma sensibilização na universidade sobre a certificação, envolvendo Pró-Reitorias, Assistência Estudantil, a Coordenadoria de Ações Educacionais (que é presente na UFSM) para traçar a política. Isso significa envolver os docentes nessas discussões. É necessário que ocorra uma responsabilidade coletiva frente a política da Terminalidade Específica e que essa responsabilidade continue acontecendo para a aplicabilidade da certificação, não apenas para a sua institucionalização. Construindo-se esses caminhos, a Terminalidade Específica poderá ser legitimada documentalmente como uma política e colocada em prática.

Para a institucionalização da Terminalidade Específica na universidade, o gestor P12 salienta que *“é uma questão política, é muito mais do que uma questão de resolução é uma questão política onde terá que trabalhar o convencimento daquele professor”*, não deixar exclusivamente como responsabilidade do professor a realização da acessibilidade curricular na disciplina.

A realidade dos Institutos Federais mostrou que a Terminalidade Específica dá certo porque há uma equipe multiprofissional trabalhando coletivamente com os docentes, ambos envolvidos nas ações de acessibilidade curricular, no acompanhamento da trajetória acadêmica dos estudantes nos cursos (seção 4.3.1 e 4.4). Entende-se que isso precisa ser feito nas universidades. O Pró-Reitor P12 acredita na importância dessa responsabilidade coletiva para a promoção da aprendizagem dos estudantes e da oferta de serviços e profissionais para auxiliar no processo de formação profissional.

*P12- Vamos educar as pessoas, vamos trabalhar com elas, vamos ofertar a formação em algum nível, se o aluno tiver dificuldades vamos trazer um psicólogo, um educador especial, um pedagogo, pra ajuda-lo a vencer a*



*disciplina. Um trabalho que não diz respeito apenas à legislação, mas também a sensibilização dos professores, eu tenho um currículo, como que vou ajudar o aluno a vencer aquele currículo.*

Importante quando P12 menciona que não é apenas cumprir a legislação, a fala remete aos aspectos negativos da certificação por Terminalidade que foi levantada pelos Pró-Reitores (seção 4.5.1), quando se faz a certificação por Terminalidade Específica apenas porque está na lei. A Terminalidade será a última opção, primeiro deve-se (re) pensar o currículo instituído, dar lugar “[...] a uma concepção dupla de currículo: o currículo é o proposto no nível formal, mas também o vivido no cotidiano” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 36), é o vivido que permitirá investir nas ações de acessibilidade curricular, esgotando-se as estratégias e se ainda persistirem as dificuldades do estudante, aplicar-se-á a certificação.

No que se refere à possibilidade da certificação por Terminalidade Específica na universidade, P12 acredita ser possível a institucionalização dessa política, mas precisa-se discutir/pensar sobre ela. Considera que seria utilizada para casos bem específicos (como o próprio termo sugere), e que é preciso tentar diferentes formas, diferentes estratégias para o estudante aprender.

*P12- [...] essa questão da Terminalidade Específica é uma coisa que precisamos discutir na universidade, mas eu acho que ela seria uma coisa muito específica para alguém que tivesse uma dificuldade muito pontual assim talvez uma pessoa com alguma deficiência algum tipo de deficiência muito profunda muito pesada, porque eu acredito que todos consegue aprender só é preciso utilizar ferramentas diferentes, métodos que às vezes até a gente desconhece.*

Essas ponderações coadunam com a tese aqui defendida, de que existem certos tipos de deficiência cujo comprometimento pode afetar a aprendizagem de algumas competências curriculares, tornando-se cabível a certificação por Terminalidade Específica, ou seja, para casos bem específicos em que o estudante não consiga aprender, conforme ressaltado por P12.

No contexto da universidade, P12 reitera que a discussão sobre a política da Terminalidade Específica possa ser iniciada na PROGRAD por ser um setor que trata do ingresso e da vida acadêmica, depois tem a PRAE que trata da questão da permanência e, ainda, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, que trata do prosseguimento dos estudos (resumindo). Identifica-se nesses dizeres, a

transversalidade da Terminalidade Específica para a instituição e para vida do egresso.

*P12- São questões a serem pensadas. Na minha disciplina ele pode trabalhar de outras formas, precisamos pensar, e não é um exercício fácil, porque pensar requer que a gente pare e pense, estude coisas diferentes, pense coisas novas, saia daquilo que estamos acostumados e que esteja aberto a refletir sobre a prática. Falando especificamente na minha disciplina eu acredito que o estudante possa concluir o curso e receber o diploma sem a minha disciplina, mas eu prefiro pensar mil maneiras pra tentar fazer o aluno aprender. Eu enquanto professor e toda uma equipe planejar diferentes estratégias para o estudante aprender.*

É pertinente acrescentar que a política da Terminalidade Específica desacomoda os docentes, gestores e demais setores que atuam com as ações inclusivas na instituição, exige-se um comprometimento docente e institucional. Todo o processo de acompanhamento acadêmico, a investidura de acessibilidade curricular não ocorre de qualquer forma, ao contrário, todas as ações desenvolvidas irão compor uma documentação detalhada do estudante com avaliação da equipe pedagógica, parecer do docente da disciplina e comprovação pela universidade — explicando as habilidades e competências do estudante na área de formação.

Dessa forma, entende-se que a Terminalidade Específica, para ser entendida e aplicada, precisa estar inserida nos documentos oficiais das universidades (pois isso significa que foi discutida democraticamente) e em resoluções/normativas específicas para tratar a Terminalidade Específica como política. Sublinha-se, assim, que a Terminalidade Específica faz *“pensar sobre a essencialidade que damos para as nossas disciplinas, será tão necessário para o exercício profissional? e aí nesse caminho a gente discute currículo para chegar ao fim que é o diploma”* (P12), e pensar o currículo é

[...] pensar criticamente o currículo atual e sua gestão é fundamental para a construção de uma prática pedagógica realmente renovada em que se façam reconhecidas as diferenças individuais como genuíno integrante da realidade escolar e da comunidade que dela participa (ANTUNES, 2010, p. 848).

Por meio da discussão dos resultados, pode-se comprovar que a possibilidade de uma política inclusiva que prevê a certificação por Terminalidade Específica é necessária, *“a universidade é um sistema que não para e reflete sobre si mesma, a não ser que uma pessoa do sistema pare e reflita sobre. É importante*

*que pessoas dentro dessa máquina operativa, administrativa chame atenção para essas questões” (P12).*

O movimento histórico da Educação Especial evidencia que as pesquisas científicas são impulsionadores de mudanças políticas, sociais, educacionais. Muito já foi conquistado e vê-se que a implementação da Terminalidade Específica, na universidade, está em um plano futuro. Essas instituições ainda vivenciam as ações de adaptações curriculares.

A realidade mostra que a certificação por Terminalidade Específica foi/é (re) construída cotidianamente dentro dos Institutos Federais e se instituiu mediante estudos, reflexões tendo como base a legislações nacionais vigentes e que compôs os documentos da Educação Técnica e Profissional.

O contexto das políticas inclusivas que orientam a certificação por Terminalidade Específica indicam um caminho positivo para as instituições de ensino e para os estudantes, pois contribui para a aprendizagem dos estudantes PAEE e para respectiva conclusão de seus cursos, minimizando os índices de evasão e repetência. Contudo, apesar de avanços importantes no campo da Educação Especial, as universidades ainda precisam avançar com relação a essas propostas.

Diante dos dados coletados com os Institutos Federais que certificam estudantes por Terminalidade Específica e dos dados coletados com os egressos por Terminalidade Específica, afirma-se que a institucionalização da Terminalidade Específica enquanto caminho para uma política inclusiva é importante não somente para certificação acadêmica, mas também para o direcionamento ao exercício profissional, condizentes com as potencialidades dos estudantes/egressos. Assim, a Pedagogia Diferenciada contribui para o entendimento de uma educação para todos, em que o investimento de estratégias diferenciadas para a consolidação da aprendizagem é uma realidade urgente.

Compreende-se, então, que a Terminalidade Específica é viável de ser instituída para certos tipos de deficiência cujo comprometimento pode afetar a aprendizagem de algumas competências curriculares, tornando-se cabível a certificação por Terminalidade Específica, desde que bem documentada, tornando as instituições inclusivas e incentivadoras da igualdade de oportunidades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada permitiu conhecer como as Instituições Federais de Ensino se organizam para implementar e certificar os estudantes PAEE por Terminalidade Específica e conhecer suas possibilidades de certificação profissional na Educação Superior. É oportuno acrescentar que esta pesquisa possibilitou ampliar a concepção que se tinha acerca da Terminalidade Específica: como um recurso de acessibilidade curricular. A certificação por Terminalidade Específica é uma estratégia inclusiva prevista nas Políticas Inclusivas dos Institutos Federais participantes deste estudo, e sendo assim, orienta para a realização de um projeto de Terminalidade Específica, com objetivos, justificativas, recursos, e ações de acessibilidade curricular.

A acessibilidade curricular compete na elaboração e desenvolvimento de ações para permanência, aprendizagem, acompanhamento e avaliação da trajetória acadêmica do estudante. Nesse viés, a certificação por Terminalidade Específica poderá ser solicitada apenas em situações em que persistir a não aprendizagem depois de esgotadas todas as possibilidades de acessibilidade curricular, confirmando uma das hipóteses desta tese de que “A Terminalidade Específica é uma possibilidade de certificação acadêmica e também de direcionamento para o exercício profissional adequado as condições do estudante, após um processo de adaptações e adequações indispensáveis que permitirão aos estudantes a conclusão do curso de graduação”.

A certificação por Terminalidade Específica não poderá ser aplicada a todos os estudantes e/ou de forma descompromissada com a aprendizagem (aplicar só porque tem deficiência). Conforme mencionado ao longo estudo, a aplicação da certificação por Terminalidade Específica é viabilizada após ampla análise da aprendizagem do estudante e esgotadas todas as estratégias e ações de acessibilidade curricular, além de o processo ser acompanhado por uma equipe multiprofissional capaz de orientar a aprendizagem dos estudantes.

Infere-se que as práticas, experiências realizadas nas Instituições Federais de Ensino confirmam a defesa desta tese de que “existem certos tipos de deficiência cujo comprometimento pode afetar a aprendizagem de algumas competências curriculares, tornando-se cabível a certificação por Terminalidade Específica”.

Os participantes desta pesquisa explicitaram a transversalidade da Terminalidade Específica como uma possibilidade de aprender conhecimentos acadêmicos e cotidianos, ou seja, da vida real. São aprendizagens e experiências ao longo da vida profissional, não se encerra com a certificação, inclusive quando for discutida na universidade, precisa-se pensar a Terminalidade Específica enquanto perspectiva/caminho para uma política inclusiva.

Dentre os limites e possibilidades da implementação da Terminalidade Específica para a formação profissional dos estudantes Público-alvo da Educação Especial nas instituições investigadas, está a intersecção que os Institutos Federais fazem entre a Educação Básica e a Educação Superior. Esta intersecção possibilita e amplia o olhar da instituição para as individualidades do estudante que, em muitos casos, ingressam na Educação Básica e prosseguem os estudos na mesma instituição.

No espaço da universidade, reconhece-se que a intersecção entre Educação Básica e Educação Superior precisa ser potencializada, pois os conhecimentos e habilidades adquiridos na Educação Básica são a base da formação inicial a ser construída na Educação Superior. Além disso, viabilizam a ampliação da compreensão frente às individualidades de cada estudante para o planejamento de ações de acessibilidade curricular e da certificação por Terminalidade Específica.

O objetivo geral desta pesquisa tratou de compreender as práticas e consequências da aplicabilidade da Terminalidade Específica analisando suas possibilidades para a formação profissional dos estudantes Público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação. Assim, por meio das entrevistas com os Pró-Reitores e questionário com os egressos, conclui-se que dentre as práticas da aplicabilidade da Terminalidade Específica está a formação profissional dos estudantes PAEE nos cursos técnicos e superiores. A certificação por Terminalidade Específica possibilita a aprendizagem e conclusão dos cursos de formação profissional com o reconhecimento de suas habilidades, traçando ações que valorizem os potenciais dos estudantes. Essas ações precisam constar em um projeto de acessibilidade curricular.

Já as consequências da certificação englobaram o objetivo específico de analisar os possíveis impactos na formação profissional em vista da aplicação da Terminalidade Específica. Assim, concluiu-se que as consequências estão no âmbito social, especialmente no que se refere ao reconhecimento social e

profissional do diploma, mesmo que não exista embasamento legal para a sua não aceitação. Com isso, para pesquisas futuras, percebe-se a necessidade de conhecer e estabelecer um diálogo com os conselhos profissionais que regulam a atuação profissional.

Ao examinar, junto aos estudantes e Pró-Reitores do âmbito acadêmico das Instituições Federais, as contribuições da Terminalidade Específica na formação profissional, conclui-se que a certificação por Terminalidade contribui para o prosseguimento dos estudos e para a aquisição de formação profissional. Além de ser uma formação profissional, é uma formação pra vida do egresso, pois proporciona sua inclusão social nos espaços produtivos, além de potencializar sentimentos, como: autoestima, dignidade, autonomia e pertencimento social.

O levantamento documental, realizado no ano de 2019, mostrou que há uma carência de regulamentações institucionais referentes à Política da Terminalidade Específica na Educação Superior, demonstrando que nas universidades brasileiras ainda há pouca documentação acerca da certificação por Terminalidade Específica. Todavia, a Política da Terminalidade Específica é uma realidade em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais possibilitam a certificação por Terminalidade Específica para cursos Técnicos e de Graduação. Nesse cenário, tem-se a possibilidade de progressão acadêmica e de carreira profissional. Isso fortalece o imperativo da necessidade de discussões sobre a política de inclusão e mais especificamente da Terminalidade Específica no contexto universitário. É uma estratégia inclusiva necessária e legítima e que poderia ser adotada nas universidades.

Quanto ao objetivo de identificar as possibilidades de aplicação da Terminalidade Específica na formação profissional e seus trâmites legais, conclui-se que as instituições, com sua autonomia e aparato legal, podem decidir sobre as formas de certificação, desde que se organizem e elaborem projetos de Curso para serem aprovados pelos Conselhos. Portanto, entende-se que Terminalidade Específica pode se tornar uma Política Institucional universitária, valendo-se de sua autonomia institucional, do amparo legal e do que já existe em Instituições Federais de Ensino.

A Terminalidade Específica já existe em documentos e legislações nacionais. A partir da documentação legal, os Institutos Federais investigados organizaram-se com equipe de profissionais para implementar a certificação por Terminalidade

Específica na instituição. Identificou-se que todas as instituições possuem esta autonomia, mas o que precisa acontecer é a vontade política da instituição em se envolver com essas questões.

Entende-se que as possibilidades de implementar a certificação por Terminalidade Específica na universidade são potenciais. No caso da UFSM, instituição participante deste estudo, há maior evidência, por possuir setores que desenvolvem ações de identificação, acolhimento e Atendimento Educacional Especializado, que são essenciais na trajetória acadêmica dos estudantes PAEE e que de forma colaborativa com os docentes podem realizar o processo de Certificação por Terminalidade Específica.

Com relação ao objetivo de enunciar os efeitos legais, formativos e responsabilidades das Instituições Federais de Ensino que normatizam a Terminalidade Específica, conclui-se que as instituições de ensino têm condições de certificar por Terminalidade Específica, já que há argumentação legal para isso, conforme discutido nesta pesquisa. Os pareceres, resoluções, normativas e legislação nacional que tratam da certificação por Terminalidade Específica para todos os níveis, etapas e modalidades e os próprios documentos das instituições participantes deste estudo constituem um aparato legal para outras instituições pensarem e regulamentarem a Terminalidade Específica.

Isso posto, a defesa pela certificação por Terminalidade Específica ampara-se no compromisso com a inclusão (acesso, permanência, aprendizagem, conclusão/diplomação, prosseguimento dos estudos) e com a Autonomia Institucional. As universidades são compostas por setores responsáveis pela Assistência Estudantil, pelas ações de inclusão e de acessibilidade que poderiam empenhar-se na construção coletiva de resolução/parecer/normativas específicas para orientar sobre a certificação por Terminalidade Específica e/ou outras Pró-Reitorias, conforme sugerido por um dos participantes deste estudo.

Assim, entende-se que a regulamentação da Terminalidade Específica – presente nos documentos das IES – pode ser um importante caminho para iniciar essas discussões, tendo em vista que poderá ser analisada como possibilidade de ser aplicada na instituição.

Por fim, entende-se que esta tese é legitimada pelos resultados obtidos no processo de investigação, entendendo que a Terminalidade Específica tem viabilidade para ser instituída para certos tipos de deficiência, possibilitando um

caminho positivo para as instituições de ensino e para os estudantes, e contribuindo para aprendizagem e respectiva conclusão dos cursos. Além disso, a prática da Terminalidade Específica pode fortalecer as políticas de inclusão de modo mais efetivo, considerando que o acesso ao ensino superior deve ser acompanhado do apoio à permanência e conclusão. Isso indica o avanço científico que este estudo apresenta, a efetivação das políticas de inclusão em interlocução com a sociedade, haja vista que as instituições formadoras e reguladoras do âmbito profissional estão envoltas na construção de um conceito profissional que vai além do instituído pelo padrão atual.

As limitações encontradas nesta investigação referem-se ao, ainda, pouco expressivo número de pessoas que concluíram a formação por terminalidade, ao resumido número de documentos relativos à certificação, à relação e à comunicação dos conselhos profissionais com as instituições formadoras.

Por fim, esta pesquisa é legitimada pelo amplo espectro de novos problemas que se apresentam, colaborando para que novas investigações sejam empreendidas no intuito de melhores condições de formação e trabalho profissional aos estudantes PAEE na participação e inclusão nas práticas sociais, ao considerar a natureza da condição humana, sensível às mudanças, aprendizagens e desenvolvimento.



## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. **Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual**. 2016. 162 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7151/TeseGARA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 abr. 2020.
- ANTUNES, Renata A. Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, IV., 2010, São Carlos/RS. **Anais...** São Carlos/RS: Universidade Federal de São Carlos, 2010. p. 832-849.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006. 384p.
- ARROYO, Miguel G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o Currículo**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 27 mar. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 mar. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 out. 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em: 26. mar. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994, 66 p. Disponível em: [https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impessos/plc0604\\_aula04\\_AVA\\_Politica\\_1994.pdf](https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impessos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf). Acesso em: 24 mar. 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Brasília: Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM**. Brasília, DF:

Ministério da Educação, 8 de maio de 1996b. Assunto: Sugestões visando facilitar o acesso dos portadores de deficiência ao 3º grau. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB Nº 2**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 11 de setembro de 2001a. Assunto: Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 out. 2001b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm). Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 3 de julho de 2001c. Assunto: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 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: 30 maio 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Ministério da Justiça, Unesco, 2007. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 02 de outubro de 2009a. Assunto: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Conjunta CENP/COGSP/ CEI**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 6 de julho de 2009b. Assunto: Dispõe sobre a Terminalidade Escolar Específica de alunos com necessidades educacionais especiais na área da deficiência mental, das escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao\\_civel/aa\\_ppdeficiencia/aa\\_ppd\\_educacaoinclusiva/Portaria%20sobre%20Terminalidade%20Espec%C3%ADfica%20SP.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_educacaoinclusiva/Portaria%20sobre%20Terminalidade%20Espec%C3%ADfica%20SP.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 7 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 26 mar 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde, 12 de dezembro de 2012a. Assunto: Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/12**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 9 de maio. 2012c. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília, DF: SECADI/ SESu, 2013. 21 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 06 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos Técnico de Nível Médio e Superior das Instituições Federais de Ensino. Brasília: Presidência da República, 28 dez. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm). Acesso em: 05 maio 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de Março de 2018**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília: Presidência da República, 6 mar. 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm). Acesso em: 05 maio 2019.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BRM), Diferenciação e Acessibilidade Curricular. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 41, n. 114, p.153-163, Maio/Ago., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/c5RwSRJ5F9VKpBLgYtgh7Df/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MENDES, Enicéia Gonçalves; ANNA, Lucia de. Orientação acadêmica e profissional dos estudantes com deficiência nas universidades italianas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp.1, p. 615–630, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7915>. Acesso em: 1 ago. 2021.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 93-99, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4350/pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

CORREIA, Gilvane Belem. **Deficiência, Conhecimento E Aprendizagem: Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo**. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. 341 p.

DEWEY, Jonh. **Vida e Educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.  
ECO, Umberto. **Como se faz uma Tese**. 21. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. 174p.

FIORIN, Bruna P. A. **Reestruturação da Educação Superior e as ações direcionadas a permanência e diplomação do estudante com necessidades educacionais especiais**. 2018. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

FRANÇA, Sebastião Fontineli. Uma visão geral sobre a educação brasileira. **Integração**, v. 1, p. 75-87, 2008. Disponível em: [http://ssystem08.upis.br/repositorio/media/revistas/revista\\_integracao/educacao\\_brasileira.pdf](http://ssystem08.upis.br/repositorio/media/revistas/revista_integracao/educacao_brasileira.pdf). Acesso em: 12 abr. 2020.

FREDERICO, Jacqueline Caroline Costa; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Sobre a Participação Social da Pessoa com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 465-480, Jul./Set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/r4nbdV8mLHZ7Jw5pFp79R7n/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

GATTI, Bernardete A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. 87 p.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. Cap. I, p. 15 - 35.

GOMES, Walquiria Onete. Inclusão Escolar: Um Olhar Na Especificidade Da Aprendizagem Do Aluno Com Deficiência Mental Incluso No Ensino Fundamental. 2005. 214 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2005, Curitiba. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/4261/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Walquiria%20Onete%20Gomes%20-%2020051029.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 out. 2020.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. 160 p.

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, 2004, Cascavel. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/6239>. Acesso em: 2 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA / IFBA. Ministério da Educação. Conselho Superior. **Resolução nº 30, de 12 de Dezembro de 2017**. Aprova a Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência e/ou outras Necessidades Específicas no âmbito do IFBA. Bahia: CONSUP, 2017. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional/consup/resolucoes-2017/resolucao-30-2017-politica-inclusao-pessoa-com-deficiencia.pdf/view>. Acesso em: 24 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO / IFBAIANO. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (Aee) no Âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano**. Salvador: Pró-Reitoria De Ensino. Assessoria De Diversidade e Inclusão, 2018. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/ensino/wp-content/uploads/sites/2/2019/05/Regulamento-do-Atendimento-Educacional-Especializado-no-%C3%A2mbito-do-IF-Baiano.pdf>. Acesso em: 14 maio 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE / IFC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria Normativa Nº 04, De 29 De Janeiro De 2018**. Institui a regulamentação para o Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal Catarinense. Santa Catarina: Pró-Reitoria de Ensino. Coordenação-Geral de Políticas e Programas Estudantis, 2018. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2018/02/Portaria-Normativa-004-2018-Regulamento-de-Atendimento-Educacional-Especializado-do-IFC.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO / IFES. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 2/2013, de 31 de janeiro de 2013**. Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Vitória: MEC/CNE, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12517-pceb002-13-pdf&category\\_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12517-pceb002-13-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23. abr. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO / IFES. Ministério da Educação. Conselho Superior. **Resolução do Conselho Superior nº 55/2017, de 19 de dezembro de 2017**. Institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES. Vitória: Ministério da Educação. Conselho Superior, 2017. Disponível em: [https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res\\_CS\\_55\\_2017\\_-\\_Institui\\_procedimentos\\_de\\_identifica%C3%A7%C3%A3o\\_acompanhamento\\_e\\_certifica%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_alunos\\_com\\_Necessidades\\_Espec%C3%ADficas\\_-\\_Alterada\\_Res\\_19\\_2018.pdf](https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_55_2017_-_Institui_procedimentos_de_identifica%C3%A7%C3%A3o_acompanhamento_e_certifica%C3%A7%C3%A3o_de_alunos_com_Necessidades_Espec%C3%ADficas_-_Alterada_Res_19_2018.pdf). Acesso em: 23 abr. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE / IFF. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Normativa de Adaptação Curricular e Terminalidade Específica para pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do Instituto Federal Fluminense**.

Campos Dos Goytacazes: Direção Geral. Diretoria De Assuntos Estudantis. Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, 2015. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/painel-do-estudante/normativa-de-adaptacao-curricular-e-terminalidade-especifica.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA / IFFAR. Ministério da Educação. Conselho Superior. **Resolução CONSUP nº 060/2016, de 31 de agosto de 2016**. Aprova o regulamento da Terminalidade Específica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Santa Maria: CONSUP, 2016. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/3064-resolu%C3%A7%C3%A3o-do-consup-n%C2%BA-60-2016-regulamento-de-terminalidade-espec%C3%ADfica>. Acesso em: 14 maio 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA / IFFAR. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Resolução Consup nº 0052/2019, de 24 de Outubro de 2019**. Aprova a atualização do Regulamento do Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Santa Maria: Conselho Superior, 2019. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/15642-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-052-2019-atualiza%C3%A7%C3%A3o-do-regulamento-do-atendimento-educacional-especializado-no-iffar>. Acesso em: 24 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS / IFG. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Resolução CONSUP/IFG de nº 008 de 30 de março de 2017**. Aprovar o Regulamento Acadêmico dos Cursos Técnico-Integrados ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG. Goiás: CONSUP, 2017. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolu%C3%A7%C3%A3o0082017.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS / IFG. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Resolução CONSUP/IFG nº 01, de 04 de janeiro de 2018**. Regulamento Dos Núcleos De Atendimento Às Pessoas Com Necessidades Específicas Do Instituto Federal De Goiás. Goiás: CONSUP, 2018. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%201.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO / IFGOIANO. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Resolução nº 019/2017 de 02 de maio de 2017**. Aprova Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial no âmbito do IF Goiano. Goiânia:

Conselho Superior, 2017. Disponível em:

[https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/MHOS/Doc\\_Ensino/Napne/Resoluo-19-2017---Regulamento-para-Educao-Inclusiva-e-Educao-Especial-do-IF-Goiano-e-Regimento-do-Comit-de-Polticas-de-Incluso.pdf](https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/MHOS/Doc_Ensino/Napne/Resoluo-19-2017---Regulamento-para-Educao-Inclusiva-e-Educao-Especial-do-IF-Goiano-e-Regimento-do-Comit-de-Polticas-de-Incluso.pdf). Acesso em: 23 abr. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA / IFRR. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Resolução nº 338/Conselho Superior, de 10 de fevereiro de 2018**. Aprova A Reformulação da organização Didática do IFRR. Roraima: Conselho Superior, 2018. Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-consup-2018/resolucao-n-o-338-conselho-superior>. Acesso em: 26 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL / IFRS. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instrução Normativa Proen nº 07, de 04 de Setembro de 2020**. Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Bento Gonçalves: Pró-Reitoria de Ensino, 2020. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/IN-07-2020-Plano-Educacional-Individualizado-PEI.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL / IFRS. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE / IFC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº: 5/2019**. Consulta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e do Instituto Federal Catarinense – Campus Blumenau ao Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca do desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) de estudantes com necessidades educacionais específicas, visando desenvolver uma política de aplicação do procedimento de certificação diferenciada e assegurar o direito à terminalidade específica aos educandos. Brasília: Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2019-pdf/118421-pceb005-19/file>. Acesso em: 30 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA / IFSC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024**. Santa Catarina: Conselho Superior, 2020-2024. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/pdi-2020-2024>. Acesso em: 26 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE / IFSUL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instrução Normativa nº 03/2016 de março de 2016**. Dispõe sobre os procedimentos relativos ao planejamento de estratégias educacionais a serem dispensadas aos estudantes com deficiência, tendo em vista os princípios estabelecidos na Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul. Pelotas: Pró-reitoria



de Ensino, 2016. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/regulamentos-institucionais>. Acesso em: 24 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS / IFSULDEMINAS. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Resolução nº 36/2020/CONSUP**. Dispõe sobre a aprovação dos procedimentos referentes à Certificação por Terminalidade Específica para Estudantes dos cursos Técnicos e de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais IFSULDEMINAS. Minas Gerais: Conselho Superior, 2020. Disponível em: [https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/Conselho\\_Superior\\_/resolucoes/2020/036.2020.pdf](https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/Conselho_Superior_/resolucoes/2020/036.2020.pdf). Acesso em: 30 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO / IFTM. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Resolução “Ad Referendum” nº 054/2018, de 18 de Dezembro de 2018**. Dispõe sobre aprovação da instrução que orienta os procedimentos referentes à certificação por terminalidade específica para estudantes dos cursos Técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Minas Gerais: Conselho Superior, 2018. Disponível em: <https://iftm.edu.br/conselho-superior/resolucoes/#>. Acesso em: 30 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO / IFTM. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instrução Normativa nº 013 de 10 de Setembro de 2020**. Estabelece procedimentos para atendimento e flexibilização curricular aos estudantes com necessidades específicas do IFTM. Minas Gerais: Pró-Reitoria de Ensino, 2020. Disponível em: <https://iftm.edu.br/ensino/orientacoes/download/INSTRU%C3%87%C3%83O%20NORMATIVA%20N%C2%B0%20013%20DE%2010%20DE%20SETEMBRO%20DE%202020-%20Flexibiliza%C3%A7%C3%A3o%20Curricular.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 25 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 29 set. 2021.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

443 p. Disponível em:

[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria\\_do\\_Movimento\\_Pol%C3%ADtico\\_das\\_Pessoas\\_com\\_Defici%C3%AAncia\\_no\\_Brasil.pdf?1473201976](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADtico_das_Pessoas_com_Defici%C3%AAncia_no_Brasil.pdf?1473201976).

Acesso em: 23 mar. 2020.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008. 328 p.

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 Paulo, 2009.

Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2858/2613.pdf?sequence=1>.

Acesso em: 26 abr. 2020.

LIMA, André Henrique de; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Gestão democrática na educação superior para a diferenciação e acessibilidade curricular. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1104-1117, Set. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14336/9805>. Acesso em: 26 jul.

2021.

LOBO, Lilia F. Dos processos de institucionalização da educação de pessoas com deficiência. *In*: THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil**: Políticas e Práticas de Governo. Curitiba: Appris, 2017. 101 p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 279 p.

LOURENÇO, Luiz Gonzaga. A Trajetória Da Legislação Federal E A Inclusão Acadêmica Nas Instituições De Ensino Superior Daqueles Que Têm Necessidades Educacionais Especiais. 2013. 272 f. . Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, 2013, Santos (SP). Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=821630](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=821630). Acesso em: 2 fev. 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 162 p.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**. O princípio da pesquisa. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. 163 p.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 208 p.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar.** Porto Alegre: Artmed, 2002. 289 p.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2005. 221p.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor.** Porto Alegre: Artmed, 2006. 96p.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta. 2006. 125f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2006, São Paulo. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp028309.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. de Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

MENEZES, Adriana; CRUZ, Gilmar de C. Estratégias de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo. In.: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. (orgs.). **Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p.127-142.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000.** São Paulo: Melhoramentos, 1989. 646 p.

NÓVOA, Antônio. O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 1 – 17, jan/abr. 2019. Disponível em: [https://revistas.ufjf.br/index.php/rce/article/view/21710/pdf\\_1](https://revistas.ufjf.br/index.php/rce/article/view/21710/pdf_1). Acesso em: 19 abr. 2020.

OLIVEIRA, Eloiza de; MACHADO, Kátia da S. Adaptações Curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 36-52.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. (Entre) Linhas de uma Pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Jovens e Adultos**, Bahia, vol. 2, n. 4, p. 1 – 19. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059>. Acesso em: 25 set. 2021.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-36. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/48006/html>. Acesso em: 05 set. 2021.

PALMEROS Y AVILA, Guadalupe; GAIRIN SALLAN, Joaquín. La atención a las

personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas. **Educación**, Lima , v. 25, n. 49, p. 83-102, set. 2016 . Disponível em:

[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1019-94032016000200005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032016000200005&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 05 Ago. 2021.

PEREIRA, Magda Raquel d'Avila. Política de inclusão e escolarização de alunos com necessidades educativas especiais : terminalidades/conclusão. 2004. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004, Porto Alegre. Disponível em: [https://primo-pmtna01.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?query=any,contains,Pol%C3%ADtica%20de%20inclus%C3%A3o%20e%20escolariza%C3%A7%C3%A3o%20de%20alunos%20com%20necessidade%20educativas%20especiais:%20terminalidade%20ou%20conclus%C3%A3o&vid=PUC01&search\\_scope=Acervo%20da%20Biblioteca&sortby=rank&tab=default\\_tab&docid=puc01000328316&lang=pt\\_BR&fromRedirectFilter=true](https://primo-pmtna01.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?query=any,contains,Pol%C3%ADtica%20de%20inclus%C3%A3o%20e%20escolariza%C3%A7%C3%A3o%20de%20alunos%20com%20necessidade%20educativas%20especiais:%20terminalidade%20ou%20conclus%C3%A3o&vid=PUC01&search_scope=Acervo%20da%20Biblioteca&sortby=rank&tab=default_tab&docid=puc01000328316&lang=pt_BR&fromRedirectFilter=true). Acesso em: 2 fev. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192p.

PERTILE, Eliane Brunetto; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Institutos Federais de Educação: As discussões sobre a Terminalidade Específica e a necessidade do Atendimento Educacional Especializado. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 21, n.1, p. 83-95, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45228>. Acesso em: 15 out. 2019.

PLETSCH, Márcia Denise; LEITE, Lúcia Pereira. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educar em revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 87-106, dez. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440602017000700087&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602017000700087&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 abr. 2020.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, v.14, n. 35, p. 264-281, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PRODANOV, Cleber. C.; FREITAS, Ernani. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 276 p.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: Ediupf, 1998. 235 p.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. (orgs.). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e Multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SAMPIERI, Roberto. H.; COLLADO, Carlos. F.; LUCIO, María D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 624 p.

SANDOVAL, Marta et al. Student and Faculty Perspectives of Inclusive Teaching Practices in Teacher Training Degree Programs. **Rev. Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 551-566, Out./Dez., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/f4Tjw5b3XFn4NRsrH7sLXSP/?lang=en&format=pdf>. Acesso: 04 Ago. 2021.

SANTOS, Thamille Pereira dos. **Certificação por Terminalidade Específica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**: Produto e Produtora de Representações Culturais. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Farroupilha, Jaguarí, 2019.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>. Acesso em: 12 abr. 2020.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 6.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2010. 198 p.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; LARA, Patricia Tanganelli. Desafíos de la inclusión en la Educación Superior: reflexiones internacionales sobre prácticas educativas transformadoras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, e70, p. 1-18, nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/48224/pdf>. Acesso em: 04 Ago. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às teorias do currículo. 3. ed. 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 154 p.

SILVA, Mariane Carloto da. **Processos 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.

SILVA, Mariane Carloto da; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. (IM) Possibilidades das Adaptações Curriculares na Educação Superior. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.3, p. 621-649, jul./set. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30099/26723>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SILVA, Mariane Carloto da; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, e240054, p. 1-20. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240054.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SOARES, Magda B.; MACIEL, Francisca (Orgs.). **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000. 173 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/f9ddff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3>. Acesso em: 19 out. 2019.

SOARES, Eva Bessa. Inclusão de profissionais com deficiência no trabalho: desafios para a Gestão de Recursos Humanos. **Gestão & Produção**, São Paulo, v. 26, n. 3, e2871, p. 1-11, set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/TtcTkNNfVFDKNgHsTkSK7PQ/?lang=en&format=pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

THOMA, Adriana da Silva. A inclusão no ensino superior: “- ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu (MG): Anped, out. 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Int.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA / UFSM. Ministério da Educação. Universidade Federal de Santa Maria. **Anexo da Resolução nº 019/2016, de 19 de maio de 2016**. Regulamento Interno da Coordenadoria de Ações Educacionais da UFSM. Santa Maria: UFSM, 2016. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/documentos/download.html?action=arquivosIndexados&download=false&id=12781166>. Acesso em: 25 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA / UFSM. Núcleo de Acessibilidade. **Relatório Núcleo de Acessibilidade**. Santa Maria: UFSM, 2020. Disponível em: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2020/03/Relat%C3%B3rio2019NA\\_FINAL-1.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2020/03/Relat%C3%B3rio2019NA_FINAL-1.pdf). Acesso em: 25 jan. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtien, Tailândia. 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 24. Mar. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24. Mar. 2020.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. 313 p.

ZILLOTTO, Denise Macedo; OLIVEIRA, Kelly Souza; BURCHERT, Amanda. Sem emprego: dificuldades e desafios enfrentados pelos profissionais com deficiência visual. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 1, p. 1-21, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/742/631>. Acesso em: 25 out. 2021.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 23 abr. 2020.

**APÊNDICE A – LISTA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL**

<b>Região</b>	<b>Unidade Federativa</b>	<b>Nome</b>	<b>Sigla</b>	<b>TERMINALIDADE ESPECÍFICA</b>
Centro-Oeste	Distrito Federal	Universidade de Brasília	UNB	Não encontrado
Centro-Oeste	Goiás	Universidade Federal de Goiás	UFG	Não encontrado
Centro-Oeste	Mato Grosso	Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	Não encontrado
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	Não encontrado
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	Não encontrado
Nordeste	Alagoas	Universidade Federal de Alagoas	UFAL	Não encontrado
Nordeste	Bahia	Universidade Federal da Bahia	UFBA	Não encontrado
Nordeste	Bahia	Universidade Federal do Oeste da Bahia	UFOB	Não encontrado
Nordeste	Bahia	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB	Não encontrado
Nordeste	Bahia	Universidade Federal do Sul da Bahia	UFESBA	Não encontrado
Nordeste	Ceará	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	UNILAB	Não encontrado
Nordeste	Ceará	Universidade Federal do Cariri	UFCA	Não encontrado
Nordeste	Ceará	Universidade Federal do Ceará	UFC	Não encontrado
Nordeste	Maranhão	Universidade Federal do Maranhão	UFMA	Não encontrado
Nordeste	Paraíba	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	Não encontrado
Nordeste	Paraíba	Universidade	UFCG	Não encontrado



		Federal de Campina Grande		
Nordeste	Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	Não encontrado
Nordeste	Pernambuco	Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE	Não encontrado
Nordeste	Pernambuco Bahia Ceará	Universidade Federal do Vale do São Francisco	UNIVASF	Não encontrado
Nordeste	Piauí	Universidade Federal do Piauí	UFPI	Não encontrado
Nordeste	Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Não encontrado
Nordeste	Rio Grande do Norte	Universidade Federal Rural do Semi-Árido	UFERSA	Não encontrado
Nordeste	Sergipe	Universidade Federal de Sergipe	UFS	Não encontrado
Norte	Acre	Universidade Federal do Acre	UFAC	Não encontrado
Norte	Amapá	Universidade Federal do Amapá	UNIFAP	Não encontrado
Norte	Amazonas	Universidade Federal do Amazonas	UFAM	Não encontrado
Norte	Pará	Universidade Federal do Oeste do Pará	UFOPA	Não encontrado
Norte	Pará	Universidade Federal do Pará	UFPA	Não encontrado
Norte	Pará	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	UNIFESSPA	Não encontrado
Norte	Pará	Universidade Federal Rural da Amazônia	UFRA	Não encontrado
Norte	Rondônia	Universidade Federal de Rondônia	UNIR	Não encontrado
Norte	Roraima	Universidade Federal de Roraima	UFRR	Não encontrado
Norte	Tocantins	Universidade Federal do Tocantins	UFT	Não encontrado

Sudeste	Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Não encontrado
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL	Não encontrado
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Itajubá	UNIFEI	Não encontrado
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Não encontrado
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Lavras	UFLA	Não encontrado
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Não encontrado
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP	Não encontrado
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de São João Del Rei	UFSJ	Não encontrado
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Não encontrado
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Viçosa	UFV	Não encontrado
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM	Não encontrado
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM	Não encontrado
Sudeste	Rio de Janeiro	Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro	UNIRIO	Não encontrado
Sudeste	Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Não encontrado
Sudeste	Rio de Janeiro	Universidade Federal Fluminense	UFF	Não encontrado
Sudeste	Rio de Janeiro	Universidade Federal Rural do	UFRRJ	Não encontrado

		Rio de Janeiro		
Sudeste	São Paulo	Universidade Federal do ABC	UFABC	Não encontrado
Sudeste	São Paulo	Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR	Não encontrado
Sudeste	São Paulo	Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP	Não encontrado
Sul	Paraná	Universidade Federal da Integração Latino-Americana	UNILA	Não encontrado
Sul	Paraná	Universidade Federal do Paraná	UFPR	Não encontrado
Sul	Paraná	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UTFPR	Não encontrado
Sul	Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	UFCSPA	Não encontrado
Sul	Rio grande do sul	Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	Não encontrado
Sul	Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Pelotas	UFPEL	Não encontrado
Sul	Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Não encontrado
Sul	Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande	FURG	Não encontrado
Sul	Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Não encontrado
Sul	Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Não encontrado
Sul	Santa Catarina/Paraná/Rio Grande do Sul	Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	Não encontrado

**APENDICE B - LISTA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO E CEFETS DO BRASIL**

<b>Região</b>	<b>Unidade Federativa</b>	<b>Nome</b>	<b>Sigla</b>	<b>TERMINALIDADE ESPECÍFICA</b>
Centro-Oeste	Distrito Federal	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília	IFB	Não encontrado
Centro-Oeste	Goiás	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	IFG	Encontrado <b>Resolução CONSUP/IFG de nº 008 de 30 de março de 2017</b>  <b>Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IFG (2018).</b>
Centro-Oeste	Goiás	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano	IF Goiano	Encontrado <b>Regulamento para a Educação Especial inclusiva no IFGOIANO (2017)</b>
Centro-Oeste	Mato Grosso	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	IFMT	Não encontrado
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul	IFMS	Não encontrado
Nordeste	Alagoas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas	IFAL	Não encontrado
Nordeste	Bahia	Instituto Federal de Educação, Ciência e	IFBAIANO	Encontrado <b>Regulamento Do Atendimento</b>

		Tecnologia Baiano		<b>Educacional Especializado (Aee) No Âmbito Do Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Baiano (2018)</b>
Nordeste	Bahia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia	IFBA	Encontrado <b>Resolução nº 30, de 12 de Dezembro de 2017</b>
Nordeste	Ceará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	IFCE	Não encontrado
Nordeste	Maranhão	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	IFMA	Não encontrado
Nordeste	Paraíba	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba	IFPB	Não encontrado
Nordeste	Pernambuco	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco	IFPE	Não encontrado
Nordeste	Pernambuco	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano	IF Sertão	Não encontrado
Nordeste	Piauí	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí	IFP	Não encontrado
Nordeste	Rio Grande do Norte	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do	IFRN	Não encontrado

		Norte		
Nordeste	Sergipe	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe	IFS	Não encontrado
Norte	Acre	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre	IFAC	Não encontrado
Norte	Amapá	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá	IFAP	Não encontrado
Norte	Amazonas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	IFAM	Não encontrado
Norte	Pará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	IFPA	Não encontrado
Norte	Rondônia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia	IFRO	Não encontrado
Norte	Roraima	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima	IFRR	Encontrado <b>Resolução nº 338/Conselho Superior, de 10 de fevereiro de 2018.</b>
Norte	Tocantins	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Do Tocantins	IFTO	Não encontrado
Sudeste	Espírito Santo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	IFES	Encontrado <b>Resolução do Conselho Superior nº 55/2017, de 19 de Dezembro de 2017.</b>
Sudeste	Minas Gerais	Centro Federal	CEFET/MG	Não encontrado

		de Educação Tecnológica de Minas Gerais		
Sudeste	Minas Gerais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	IFTM	Encontrado <b>Resolução “ad referendum” nº 054/2018, de 18 de dezembro de 2018.</b>  <b>Instrução Normativa nº 013 de 10 de Setembro de 2020</b>
Sudeste	Minas Gerais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais	IFMG	Não encontrado
Sudeste	Minas Gerais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	IFNMG	Não encontrado
Sudeste	Minas Gerais	Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia Do Sudeste De Minas Gerais	IFSEMG	Não encontrado
Sudeste	Minas Gerais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais	IF SULDE MINAS	Encontrado <b>Certificação por Terminalidade Específica nos Cursos Técnicos e de Graduação Ofertados Pelo IFSULDEMINAS (2020)</b>
Sudeste	Rio de Janeiro	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca	CEFET/RJ	Não encontrado
Sudeste	Rio de Janeiro	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do	IFRJ	Não encontrado

		Rio de Janeiro		
Sudeste	Rio de Janeiro	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	IFF	Encontrado <b>Normativa de Adaptação Curricular e Terminalidade Específica para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do Instituto Federal Fluminense - Junho/ 2015</b>
Sudeste	São Paulo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	IFSP	Não encontrado
Sul	Paraná	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná	IFPR	Não encontrado
Sul	Rio Grande do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	IFRS	Encontrado <b>Instrução Normativa PROEN nº 07, de 04 de Setembro de 2020</b>
Sul	Rio Grande do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	IFFAR	Encontrado <b>Resolução do Consup nº 60/2016 - Regulamento de Terminalidade Específica</b>  <b>Resolução CONSUP nº 0052/2019, de 24 de Outubro de 2019</b>
Sul	Rio Grande do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense	IFSul	Encontrado <b>Instrução normativa nº 03/2016. Dispõe sobre os procedimentos</b>



				relativos ao planejamento de estratégias educacionais a serem dispensadas aos estudantes com deficiência.
Sul	Santa Catarina	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	IFC	Encontrado <b>Portaria Normativa nº 04, de 29 de Janeiro de 2018: Regulamentação para o Atendimento Educacional Especializado do IFC</b>
Sul	Santa Catarina	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	IFSC	Encontrado <b>Plano de Desenvolvimento Institucional (2020 – 2024)</b>

## APENDICE C – ENTREVISTA ABERTA SEMIESTRUTURADA PARA OS GESTORES DAS PRÓ-REITORIAS ACADÊMICAS DOS IF E UNIVERSIDADES

Universidade Federal de Santa Maria Programa de Pós- graduação em Educação- Doutorado Pesquisador Responsável: Dr. Sílvia Maria de Oliveira Pavão Contato: silviariamariapavao@gmail.com Fone: (55) 3220-8023. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3155, Camobi, CEP: 97105-970, Santa Maria – RS
<b>DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE</b>
Nome da Instituição: _____
Nome da Pró-Reitoria: _____
Tempo de trabalho na Instituição: _____
Tempo de trabalho na Pró-Reitoria: _____
<b>DADOS RELATIVOS À INSTITUIÇÃO</b>
1- Como a instituição percebeu a necessidade de regulamentar a Terminalidade Específica?
2- De que forma é feito o acompanhamento da trajetória acadêmica dos estudantes antes da decisão de Terminalidade Específica?
3- Quais as exigências legais, formativas e responsabilidades da Instituição referente a Terminalidade Específica?
4- Como é previsto a Terminalidade Específica no Projeto Pedagógico Institucional (PPI)?
<b>DADOS ESPECÍFICOS SOBRE TERMINALIDADE ESPECÍFICA</b>
5- Descreva as contribuições da aplicabilidade da Terminalidade Específica para a formação profissional dos estudantes Público-alvo da Educação Especial nos cursos.
6- Descreva as consequências da aplicabilidade da Terminalidade Específica para a formação profissional dos estudantes Público-alvo da Educação Especial nos cursos.
7- Com relação aos estudantes diplomados por Terminalidade Específica, como a Instituição tem conhecimento sobre a atuação profissional e/ou continuidade dos estudos por parte dos estudantes?
8- Quais os possíveis impactos na formação profissional e acadêmica em vista da aplicação da Terminalidade Específica?

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA OS EGRESSOS DIPLOMADOS COM TERMINALIDADE ESPECÍFICA

Universidade Federal de Santa Maria Programa de Pós- graduação em Educação- Doutorado Pesquisador Responsável: Dr. Sílvia Maria de Oliveira Pavão Contato: silviariapavao@gmail.com Fone: (55) 3220-8023. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3155, Camobi, CEP: 97105-970, Santa Maria – RS
<b>DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE</b>
Nome da Instituição de formação: _____
Idade: _____
Grau de escolaridade: _____
<b>DADOS RELATIVOS À FORMAÇÃO</b>
1- Quais os motivos que indicaram a sua formação com Terminalidade Específica?
2- Como a instituição percebeu a sua necessidade de formação com Terminalidade Específica?
3- Quais os tipos de auxílio pedagógico, tecnológico e de acessibilidade você precisou durante o processo de formação profissional?
<b>DADOS ESPECÍFICOS SOBRE TERMINALIDADE ESPECÍFICA</b>
5- Descreva as contribuições da aplicabilidade da Terminalidade Específica na sua formação profissional.
6- Descreva as consequências da aplicabilidade da Terminalidade Específica na sua formação profissional.
7- A Terminalidade Específica lhe possibilitou prosseguimento nos estudos? Exemplifique.
8- A Terminalidade Específica lhe possibilitou ingresso no mercado de trabalho? Exemplifique.
9- Como você descreveria a importância da Terminalidade Específica para sua formação acadêmica/profissional.

## APÊNDICE E - ENTREVISTA ABERTA SEMIESTRUTURADA PARA OS GESTORES DA PROGRAD

Universidade Federal de Santa Maria Programa de Pós- graduação em Educação- Doutorado Pesquisador Responsável: Dr. Sílvia Maria de Oliveira Pavão Contato: silviariapavao@gmail.com Fone: (55) 3220-8023. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3155, Camobi, CEP: 97105-970, Santa Maria – RS
<b>DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE</b>
Nome da Instituição: _____ Nome da Pró-Reitoria: _____ Tempo de trabalho na Instituição: _____ Tempo de trabalho na Pró-Reitoria: _____
<b>DADOS RELATIVOS À INSTITUIÇÃO</b>
1- Quais ações são direcionadas a aprendizagem e conclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial?  2- De que forma a Instituição realiza o acompanhamento da trajetória acadêmica dos estudantes público-alvo da Educação Especial?  3- Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante o processo de formação profissional? É possível elencar algumas soluções? Quais?
<b>DADOS ESPECÍFICOS SOBRE TERMINALIDADE ESPECÍFICA</b>
5- O que você conhece sobre a Terminalidade Específica?  6- Quais os possíveis impactos na formação profissional e acadêmica em vista da aplicação da Terminalidade Específica?  7- O que é necessário para institucionalizar a Terminalidade Específica na Universidade? Há interesse?  8- Descreva as contribuições da aplicabilidade da Terminalidade Específica para a formação profissional dos estudantes Público-alvo da Educação Especial nos cursos.  6- Descreva as consequências da aplicabilidade da Terminalidade Específica para a formação profissional dos estudantes Público-alvo da Educação Especial nos cursos.

## APÊNDICE F – TESES E DISSERTAÇÕES

Ano de defesa	Autor	Título	Instituição / Área	Link de acesso ao trabalho
2004	IACONO, Jane Peruzo	Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada?	Universidade Estadual de Maringá / Mestrado em Educação	<a href="http://repositorio.ue.br:8080/jspui/handle/1/6239">http://repositorio.ue.br:8080/jspui/handle/1/6239</a>
2004	PEREIRA, Magda Raquel D'Ávila.	Política de inclusão e escolarização de alunos com necessidades educativas especiais: terminalidade ou conclusão	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Mestrado em Educação	<a href="https://primo-pmtna01.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?query=any,contains,Pol%C3%ADtica%20de%20inclus%C3%A3o%20e%20escolariza%C3%A7%C3%A3o%20de%20alunos%20com%20necessidades%20educativas%20especiais:%20terminalidade%20ou%20conclus%C3%A3o&amp;vid=PUC01&amp;search_scope=Acervo%20da%20Biblioteca&amp;sortby=rank&amp;tab=default_tab&amp;docid=puc01000328316&amp;lang=pt_BR&amp;fromRedirectFilter=true">https://primo-pmtna01.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?query=any,contains,Pol%C3%ADtica%20de%20inclus%C3%A3o%20e%20escolariza%C3%A7%C3%A3o%20de%20alunos%20com%20necessidades%20educativas%20especiais:%20terminalidade%20ou%20conclus%C3%A3o&amp;vid=PUC01&amp;search_scope=Acervo%20da%20Biblioteca&amp;sortby=rank&amp;tab=default_tab&amp;docid=puc01000328316&amp;lang=pt_BR&amp;fromRedirectFilter=true</a>
2005	GOMES, Walquiria Onete	Inclusão escolar: um olhar na especificidade da aprendizagem do aluno deficiente mental incluso no ensino fundamental	Universidade Federal do Paraná / Mestrado em Educação	<a href="https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/4261/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Walquiria%20Onete%20Gomes%20-%2020051029.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/4261/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Walquiria%20Onete%20Gomes%20-%2020051029.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>

2006	MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira	Educação da escolar com pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta	Universidade de São Paulo / Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	<a href="http://livros01.livrosgratis.com.br/cp028309.pdf">http://livros01.livrosgratis.com.br/cp028309.pdf</a>
2009	LIMA, Solange Rodvalho.	Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares	Universidade Federal de São Carlos / Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)	<a href="https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2858/2613.pdf?sequence=1">https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2858/2613.pdf?sequence=1</a>
2013	LOURENÇO, Luiz Gonzaga	A Trajetória da Legislação Federal e a Inclusão Acadêmica nas Instituições de Ensino Superior daqueles que têm Necessidades Educacionais Especiais	Universidade Católica de Santos / Mestrado em Educação	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=821630">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=821630</a>
2015	ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de	Sentidos e Significados da Alfabetização e Letramento de Adultos com Deficiência Intelectual	Universidade Federal de São Carlos / Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)	<a href="https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7151/TeSeGARA.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7151/TeSeGARA.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>
2016	SILVA, Mariane Carloto da.	Processos de (Re) Conhecimento do estudante público-alvo da Educação Especial na UFSM: Adaptações	Universidade Federal de Santa Maria / Mestrado em Educação	<a href="https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17903/DIS_PGEDUCACAO_2016_SILVA_MARIANE.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17903/DIS_PGEDUCACAO_2016_SILVA_MARIANE.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>

		Curriculares (Des) Necessárias'		
2019	SANTOS, Thamille Pereira dos	Certificação por Terminalidade Específica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Produto e Produtora de Representações Culturais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha / Mestrado Profissional Em Educação Profissional E Tecnológica	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7745265">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7745265</a>

## **ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS GESTORES DAS PRÓ-REITORIAS ACADÊMICAS DOS IF E UNIVERSIDADES**

Título do estudo: (IM) Possibilidades da Implementação da Terminalidade Específica na Educação Superior.

Pesquisador responsável: Professora Dra. Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Departamento de Fundamentos da Educação.

Telefone e endereço postal completo: (55) 9 99786675. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3169, 97105-900 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados:

Eu Sílvia Maria de Oliveira Pavão, responsável pela pesquisa “(IM) Possibilidades da Implementação da Terminalidade Específica na Educação Superior”, juntamente com a Doutoranda Mariane Carlotto da Silva, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende entender as práticas e consequências da aplicabilidade da Terminalidade Específica analisando suas possibilidades para a formação profissional dos estudantes Público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação. Pretende-se ainda: realizar um levantamento das Universidades Federais, Institutos Federais e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFT) do país que normatizam a Terminalidade Específica; identificar as possibilidades de aplicação da Terminalidade Específica na formação profissional e seus trâmites legais; enunciar os efeitos legais, formativos e responsabilidades das Instituições Federais de Ensino que normatizam a Terminalidade Específica; examinar, junto aos estudantes e Pró-Reitores do âmbito acadêmico das Instituições Federais, as contribuições da Terminalidade Específica na formação profissional; analisar possíveis impactos na formação profissional em vista da aplicação da Terminalidade Específica.

Acreditamos que a pesquisa é importante porque surgiu a partir de indagações referente ao acesso, participação, aprendizagem e conclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Universidade. Entende-se que a inclusão dos estudantes não se concretiza apenas com as garantias de acesso e permanência, mas necessita de Ações e adequações curriculares que favoreçam a formação profissional. Sendo assim, esse estudo poderá contribuir com a ampliação de conhecimentos sobre a Terminalidade Específica, tendo em vista a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes.

Para sua realização será feito o seguinte: a pesquisa contará com o uso de questionário pela ferramenta Google Docs, por e-mail, com os gestores das Pró-Reitorias acadêmicas dos IF que apresentem a Terminalidade Específica.

Sua participação constará de responder uma entrevista de questões abertas que durará aproximadamente 30 minutos, bem como utilizaremos seu trabalho final



como parte do objeto de pesquisa. A manutenção dos dados da pesquisa será em arquivo digital sob guarda do pesquisador responsável por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

É possível que aconteçam desconfortos ou riscos ao responder o questionário por se tratar do seu ambiente de trabalho, ou por considerar que determinadas perguntas incomodam a você. Por isso, pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado. Estima-se que os riscos projetados para os participantes da pesquisa, podem estar relacionados a algum constrangimento que por ventura ocorra com a pergunta realizada, já que envolve sua atuação na Instituição. Assim salienta-se que a pesquisadora estará atenta a estas possibilidades buscando sanar quaisquer dúvidas e contornar as situações que poderão surgir, com argumentos fundamentados nas teorias estudadas ao longo do estudo.

Os benefícios que esperamos com o estudo são: a contribuição para a área de educação, no que tange a reflexões acerca da Terminalidade Específica para a formação profissional dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, possibilitará a reformulação ou formulação de novas estratégias para garantir a aprendizagem. Mas não será, necessariamente, para seu benefício direto.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pela pesquisadora que se dará por meio de esclarecimento de qualquer dúvida referente à pesquisa, explicação de termos e conceitos utilizados na pesquisa, indicação de leituras para complementar a prática, e também poderá orientar, caso necessário, a busca de outros acompanhamentos pertinentes. O proponente do projeto é responsável por eventuais danos comprovadamente decorrentes da realização da pesquisa. Garante-se também, se solicitado, um acompanhamento ao término da pesquisa, mostrando os resultados e contribuindo com a efetivação de possíveis mudanças. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Não será utilizado imagens e áudios.

O participante não terá nenhum tipo de ônus em participar da mesma, tampouco terá ressarcimento, indenização, ou recebimento de valores por ter participado dessa pesquisa. O participante declara que está ciente de que sua participação é voluntária e também receberá uma via do TCLE. Será assinado em duas vias de igual teor, ficando uma via em poder de cada participante e a outra em poder da autora deste projeto.

## Autorização

Eu, \_\_\_\_\_ [nome completo do voluntário], após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Pesquisadora: Sílvia Maria de Oliveira Pavão e/ou Mariane Carloto da Silva.

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE: \_\_\_\_\_

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

## **ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS EGRESSOS DIPLOMADOS COM TERMINALIDADE ESPECÍFICA**

Título do estudo: (IM) Possibilidades da Implementação da Terminalidade Específica na Educação Superior.

Pesquisador responsável: Professora Dra. Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Departamento de Fundamentos da Educação.

Telefone e endereço postal completo: (55) 9 99786675. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3169, 97105-900 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados:

Eu Sílvia Maria de Oliveira Pavão, responsável pela pesquisa “(IM) Possibilidades da Implementação da Terminalidade Específica na Educação Superior”, juntamente com a Doutoranda Mariane Carloto da Silva, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende entender as práticas e consequências da aplicabilidade da Terminalidade Específica analisando suas possibilidades para a formação profissional dos estudantes Público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação. Pretende-se ainda: realizar um levantamento das Universidades Federais, Institutos Federais e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFT) do país que normatizam a Terminalidade Específica; identificar as possibilidades de aplicação da Terminalidade Específica na formação profissional e seus trâmites legais; enunciar os efeitos legais, formativos e responsabilidades das Instituições Federais de Ensino que normatizam a Terminalidade Específica; examinar, junto aos estudantes e Pró-Reitores do âmbito acadêmico das Instituições Federais, as contribuições da Terminalidade Específica na formação profissional; analisar possíveis impactos na formação profissional em vista da aplicação da Terminalidade Específica.

Acreditamos que a pesquisa é importante porque surgiu a partir de indagações referente ao acesso, participação, aprendizagem e conclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Universidade. Entende-se que a inclusão dos estudantes não se concretiza apenas com as garantias de acesso e permanência, mas necessita de Ações e adequações curriculares que favoreçam a formação profissional. Sendo assim, esse estudo poderá contribuir com a ampliação de conhecimentos sobre a Terminalidade Específica, tendo em vista a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes.

Para sua realização será feito o seguinte: a pesquisa contará com o uso de questionário pela ferramenta Google Docs, por e-mail aos estudantes diplomados com Terminalidade Específica.

Sua participação constará de responder o questionário de questões abertas que durará aproximadamente 30 minutos, bem como utilizaremos seu trabalho final como parte do objeto de pesquisa. A manutenção dos dados da pesquisa será em arquivo digital sob guarda do pesquisador responsável por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

É possível que aconteçam desconfortos ou riscos ao responder o questionário por achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque algumas informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Por isso, pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado. Estima-se que os riscos projetados para os participantes da pesquisa, podem estar relacionados a algum constrangimento que por ventura ocorra com a pergunta realizada. Assim salienta-se que a pesquisadora estará atenta a estas possibilidades buscando sanar quaisquer dúvidas e contornar as situações que poderão surgir, com argumentos fundamentados nas teorias estudadas ao longo do estudo.

Os benefícios que esperamos com o estudo são: a contribuição para a área de educação, no que tange a reflexões acerca da Terminalidade Específica para a formação profissional dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, possibilitará a reformulação ou formulação de novas estratégias para garantir a aprendizagem. Mas não será, necessariamente, para seu benefício direto.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pela pesquisadora que se dará por meio de esclarecimento de qualquer dúvida referente à pesquisa, explicação de termos e conceitos utilizados na pesquisa, indicação de leituras, e também poderá orientar, caso necessário, a busca de outros acompanhamentos pertinentes. Garante-se também, se solicitado, um acompanhamento ao término da pesquisa, mostrando os resultados e contribuindo com a efetivação de possíveis mudanças. O proponente do projeto é responsável por eventuais danos comprovadamente decorrentes da realização da pesquisa. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Não será utilizado imagens e áudios.

O participante não terá nenhum tipo de ônus em participar da mesma, tampouco terá ressarcimento, indenização, ou recebimento de valores por ter participado dessa pesquisa. O participante declara que está ciente de que sua participação é voluntária e também receberá uma via do TCLE. Será assinado em duas vias de igual teor, ficando uma via em poder de cada participante e a outra em poder da autora deste projeto.

## Autorização

Eu, \_\_\_\_\_ [nome completo do voluntário], após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Pesquisadora: Sílvia Maria de Oliveira Pavão e/ou Mariane Carloto da Silva.

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE: \_\_\_\_\_

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

## **ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS GESTORES DA PROGRAD**

Título do estudo: (IM) Possibilidades da Implementação da Terminalidade Específica na Educação Superior.

Pesquisador responsável: Professora Dra. Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Departamento de Fundamentos da Educação.

Telefone e endereço postal completo: (55) 9 99786675. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3169, 97105-900 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – Pelotas; Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Santa Maria e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Bagé.

Eu Sílvia Maria de Oliveira Pavão, responsável pela pesquisa “(IM) Possibilidades da Implementação da Terminalidade Específica na Educação Superior”, juntamente com a Doutoranda Mariane Carloto da Silva, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende entender as práticas e consequências da aplicabilidade da Terminalidade Específica analisando suas possibilidades para a formação profissional dos estudantes Público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação. Pretende-se ainda: realizar um levantamento das Universidades Federais, Institutos Federais e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFT) do país que normatizam a Terminalidade Específica; identificar as possibilidades de aplicação da Terminalidade Específica na formação profissional e seus trâmites legais; enunciar os efeitos legais, formativos e responsabilidades das Instituições Federais de Ensino que normatizam a Terminalidade Específica; examinar, junto aos estudantes e Pró-Reitores do âmbito acadêmico das Instituições Federais, as contribuições da Terminalidade Específica na formação profissional; analisar possíveis impactos na formação profissional em vista da aplicação da Terminalidade Específica.

Acreditamos que a pesquisa é importante porque surgiu a partir de indagações referente ao acesso, participação, aprendizagem e conclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Universidade. Entende-se que a inclusão dos estudantes não se concretiza apenas com as garantias de acesso e permanência, mas necessita de Ações e adequações curriculares que favoreçam a formação profissional. Sendo assim, esse estudo poderá contribuir com a ampliação de conhecimentos sobre a Terminalidade Específica, tendo em vista a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes.

Para sua realização será feito o seguinte: a pesquisa contará com o uso de entrevista, gravada em áudio, com o gestor.

Gravação em áudio: Todas as entrevistas serão gravadas em áudio, ressalta-se que será gravada apenas a voz e não a imagem do participante. As gravações serão ouvidas e transcritas por mim e serão marcadas com um número de identificação

durante a gravação e seu nome não será utilizado. As gravações serão utilizadas somente para coleta de dados. A gravação em áudio será realizada apenas com anuência dos participantes.

Sua participação constará de responder uma entrevista individual que durará aproximadamente 40 minutos gravada em áudio, bem como utilizaremos seu trabalho final como parte do objeto de pesquisa. A entrevista será ouvida e transcrita apenas pela doutoranda/autora desta pesquisa, que analisará os dados mantendo o sigilo quanto a sua identidade, setor e Instituição em que trabalha. A manutenção dos dados da pesquisa será em arquivo digital sob guarda do pesquisador responsável por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

É possível que aconteçam desconfortos ou riscos ao responder o questionário por se tratar do seu ambiente de trabalho, ou por considerar que determinadas perguntas incomodam a você. Por isso, pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado. Estima-se que os riscos projetados para os participantes da pesquisa, podem estar relacionados a algum constrangimento que por ventura ocorra com a pergunta realizada, já que envolve sua atuação na Instituição. Assim salienta-se que a pesquisadora estará atenta a estas possibilidades buscando sanar quaisquer dúvidas e contornar as situações que poderão surgir, com argumentos fundamentados nas teorias estudadas ao longo do estudo.

Os benefícios que esperamos com o estudo são: a contribuição para a área de educação, no que tange a reflexões acerca da Terminalidade Específica para a formação profissional dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Os benefícios dos participantes em participar da pesquisa estão relacionados a contribuição para a área da educação, no que tange a ampliação de pesquisas e discussões acerca da Terminalidade Específica em prol da aprendizagem e conclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação nas Instituições Federais, possibilitará a reformulação ou formulação de novas estratégias para garantir a aprendizagem.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pela pesquisadora que se dará por meio de esclarecimento de qualquer dúvida referente à pesquisa, explicação de termos e conceitos utilizados na pesquisa, indicação de leituras para complementar a prática, e também poderá orientar, caso necessário, a busca de outros acompanhamentos pertinentes. Garante-se também, se solicitado, um acompanhamento ao término da pesquisa, mostrando os resultados e contribuindo com a efetivação de possíveis mudanças. O proponente do projeto é responsável por eventuais danos comprovadamente decorrentes da realização da pesquisa. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Não será utilizado imagens e áudios.

O participante não terá nenhum tipo de ônus em participar da mesma, tampouco terá ressarcimento, indenização, ou recebimento de valores por ter participado dessa pesquisa. O participante declara que está ciente de que sua participação é voluntária e também receberá uma via do TCLE. Será assinado em duas vias de igual teor, ficando uma via em poder de cada participante e a outra em poder da autora deste projeto.

#### Autorização

Eu, \_\_\_\_\_ [nome completo do voluntário], após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Pesquisadora: Sílvia Maria de Oliveira Pavão e/ou Mariane Carloto da Silva.

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE: \_\_\_\_\_

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.



**ANEXO D - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: (IM) Possibilidades da Implementação da Terminalidade Específica na Educação Superior.

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Sílvia Maria de Oliveira Pavão.

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria.

Telefone para contato: (55) 9 99786675

Local da coleta de dados: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima; Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – Pelotas.

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de questionários via e-mail aos gestores das Pró-Reitorias acadêmicas dos IF e universidades e entrevistas presenciais na UFPEL, UFSM e UNIPAMPA, no período de julho a novembro de 2020.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Fundamentos da Educação, sala 3169, 97105-970 - Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Sílvia Maria de Oliveira Pavão. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em 28/01/2020, com o número de registro Caae 27114819.9.0000.5346.

Santa Maria, 17 de dezembro de 2019.

.....  
Sílvia Maria de Oliveira Pavão