



CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A TERMINALIDADE ESPECÍFICA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL¹

Josiane Beltrame Milanesi²

Enicéia Gonçalves Mendes³

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos São Paulo

Eixo: Formação de recursos humanos em Educação Especial
Comunicação Oral

Resumo

O presente texto expõe um recorte de uma tese de doutorado, que tem como meta investigar o atendimento educacional especializado (AEE) de alunos com deficiência intelectual (DI), através da metodologia da pesquisa-ação, com professores especializados que atuam em salas de recursos multifuncionais (SRM). O estudo envolveu a construção de uma rede social virtual com doze professoras⁴ de AEE de alunos com DI de 10 diferentes estados brasileiros, que participaram de atividades de estudos de 10 casos de ensino reais, escritos pelas participantes. A coleta de dados baseou-se em registros coletados a partir de ferramentas disponíveis no ambiente virtual, considerando as respostas das professoras participantes às questões colocadas para cada um dos casos de ensino. As produções e os intercâmbios que ficaram registrados no ambiente virtual foram analisados fazendo-se uso da metodologia de análise de dados sugerida pela Teoria Fundamentada. Nesta oportunidade, apresentam-se os dados emergidos a partir da escrita, interação e análise do caso de ensino sete, tendo esta etapa sido concluída.

Palavras-chave: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Deficiência intelectual.

INTRODUÇÃO

Considerando a realidade brasileira, no que diz respeito a Educação Especial, diferentemente de outros tempos, na década passada, esta passou a

¹ Agência de fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

² E-mail: milanesi.josiane@gmail.com

³ E-mail: egmendes@ufscar.br

⁴ As pesquisadoras optaram por utilizar o artigo feminino ao se reportar as participantes pelo fato de todas serem do referido sexo.



ser considerada parte integrante da Educação Básica. Dentro desse contexto, foi promulgada em 2009, a Resolução nº 04, que instituiu as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, promovendo operacionalização a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEE-EI) (BRASIL, 2008). O art. 5º desta resolução aponta que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação⁵ nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 01).

Desta forma, o conceito de Educação Especial parece voltar-se ao AEE reduzido as SRM. Com as alterações descritas anteriormente, presencia-se mudanças dentro das escolas, pois outrora os serviços da Educação Especial eram realizados em classes e escolas especiais. Assim, a inclusão escolar requer procedimentos didáticos específicos para o desenvolvimento da atividade docente. Para tal, a formação de professores deve considerar o modelo atual de atendimento, visto que anteriormente o AEE ocorria de forma diferente.

Em se tratando do AEE ofertado nas SRM sabe-se que políticas voltadas para esta forma de atendimento são recentes e, por isso, há muito que se constituir para se saber de fato como trabalhar nestas salas. Ainda, o atendimento ao PAEE necessita de mudanças sobre o fazer pedagógico e, também, na organização e no planejamento das atividades escolares, visto as suas diversas individualidades.

Como mencionado, o professor da SRM lida diretamente com alunos com distintas especificidades. Entretanto, as estatísticas oficiais indicam que o maior

⁵ Atualmente, no campo da educação, segundo as normas oficiais, essas pessoas são considerados o Público-alvo da Educação Especial (PAEE).



contingente de alunos da Educação Especial matriculado em escolas comuns no Brasil é enquadrado na condição de Deficiência Intelectual (DI). O quadro 1 apresenta esta realidade.

QUADRO 1 - Proporção dos alunos com DI em comparação com o PAAEE matriculados por regiões brasileiras e em todo o país

Brasil	Sul	Sudeste	Centro Oeste	Nordeste	Norte
69,7%	78,4%	69,9%	70,5%	64,7%	62,2%

Fonte: Microdados do censo escolar BRASIL/INEP (2014)

Para além de ser o maior contingente a educação das pessoas com DI, como apontam Moreti e Corrêa (2009, p. 01), é tema que tem “uma demanda constante de estudo, amplamente debatido em dissertações, teses, seminários, reuniões pedagógicas e cada vez mais, exige o aprofundamento sobre os processos pedagógicos que tratam da escolarização dessa população”.

Diante dessas circunstâncias, o presente estudo se preocupou com a possibilidade de criar oportunidades para que os professores pudessem, em conjunto, refletir e discutir sobre suas práticas tendo como foco os alunos com DI, pois se considera que esse movimento é primordial para que haja avanços em direção ao sucesso da inclusão escolar.

METODOLOGIA

Este estudo desenvolveu-se com base na metodologia da pesquisa-ação. A intenção era voltar-se para as realidades das SRM, propiciando a interação daqueles que lidavam diretamente com as questões trazidas por alunos com DI para o cotidiano escolar.

A presente pesquisa se desenvolveu através de rede social virtual na plataforma online Ning. O ambiente virtual foi intitulado “Rede Casos e Acasos” (<http://casoseacasosee.ning.com/>).

O grupo de participantes foi composto por 12 professoras de Educação Especial atuantes em SRM, de 10 diferentes estados brasileiros e que



trabalhavam com alunos com DI. Foi decidido juntamente com as participantes que seriam utilizados nomes de flores para se referir a elas.

Para coleta de dados, 10 participantes escreveram um caso de ensino cada e ao final de cada caso haviam questões disparadoras para discussão. Todas as participantes interagiram para estudar cada caso.

A análise dos dados baseou-se na Grounded Theory (GT). Nesta oportunidade, considerou-se os dados possíveis de terem sido levantados e analisados a partir da escrita do caso de ensino sete proposto pela Professora Verbena.

RESULTADOS

Em seu caso de ensino, Verbena decidiu socializar o caso do aluno Ariel que tinha 16 anos e laudo de DI grave. Estava cursando o 9º ano do Ensino Fundamental, tendo ido para escola pública e o AEE somente com 13 anos. Anteriormente, frequentou uma escola especial da rede privada. Ao longo do caso de ensino Verbena abordou características de Ariel e seus avanços desde que vinha sendo acompanhando na escola pública.

A questão central do caso foi sobre a terminalidade específica. O aluno Ariel era candidato a receber este título ao final do ano e isto intrigava Verbena, pois na realidade de Salvador, local onde se passou a história, havia pouca opção de oficinas profissionalizantes e a família não aceitava matricular Ariel na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Foram formuladas três questões para discussão do caso. Considerando as respostas de todas as participantes, as falas serão expostas e analisadas com apoio da literatura da área. Devido a necessidade de recorte, optou-se por expor os dados relativos somente à temática voltada a formação para atuar no AEE e deficiência intelectual.

A. Formações

a.1. Mais formação dará conta de todas as atribuições e público?



Esta categoria foi construída a partir da explanação da Professora Verbena ao expor a sua constante busca por formação continuada visto sua função de professora do AEE e as diversas atribuições que deveria desempenhar.

É sabido que as atribuições do professor do AEE são extensas envolvendo um trabalho em diferentes campos e públicos (BRASIL, 2009). Considerando a excessiva busca por mais cursos foi interrogado sobre a possibilidade de algum dia o professor do AEE dar conta de todas as suas atribuições, considerando também, a chance de atuar com alunos com diferentes especificidades e idades.

A análise das falas trouxe pontos de vista diferenciados, reflexões que foram além da busca por formações dentre outras questões. Para iniciar o diálogo, apresentam-se as observações feitas pela Profa. Cravo:

A busca ativa por mais e mais cursos pelos profissionais do AEE tem, a meu ver, questões claras, dentre as quais destaco:

- Exigência legal prescrita na PNEE-EI;
- Formação acadêmica deficitária, sobremaneira para o processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência; muito embora a observe, também, com menor evidência, é claro, no referido processo das pessoas sem deficiência (é como se não houvesse uma conexão, uma correlação direta entre o saber acadêmico e a práxis pedagógica);
- e, por fim, a própria necessidade inerente à função docente de constante aprimoramento, aperfeiçoamento [...] (Profa. Cravo – Respostas Caso de ensino 7).

Como apontado por Cravo, a PNEE-EI de fato indica a necessidade de formação específica para atuar no AEE. Para além do que já foi informado, esta política ao abordar sobre os conhecimentos necessários, esclarece que para realizar o AEE o profissional deve ter os seguintes conhecimentos específicos:

[...] conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e



mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p. 11).

Esta gama de conhecimentos necessários certamente influencia na busca incessante por mais formação, pois mesmo que realizem com frequência cursos voltados para a área da Educação Especial, ainda assim continuam com a sensação que necessitam se aperfeiçoar mais.

Se referindo a Resolução CNE/CP nº 01/2006 (Brasil, 2006), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - Licenciatura, Michels afirma que esta “[...] trata da educação dos deficientes de maneira muito generalizada. Não há uma preocupação expressa relativa à educação desses alunos” (2011, p. 82). Ou seja, a afirmação da Profa. Cravo relativa à formação acadêmica deficitária parece encontrar sustentação.

Foi possível depreender das falas que, de modo geral, as demais participantes desta pesquisa, também se preocupam e buscam formações sempre que possível. Seguem algumas falas que ajudam a adensar este dado.

Acredito que a mesma angustia de Verbena diz respeito a todas nós que estamos envolvidas com a Educação Especial. Essa vontade de aprender, de fazer a diferença [...] Sendo assim, quanto mais soubermos, melhor será o nosso atendimento. (Profa. Violeta- Respostas Caso de ensino 7).

Eu, particularmente, estou sempre à procura de algo novo para motivar e instigar cada vez mais meus alunos. Desta maneira, acredito que temos que estar sempre estudando e procurando novas maneiras de possibilitar aprendizagem (Profa. Margarida - Respostas Caso de ensino 7).

A busca por formação continuada é essencial em todas as áreas. Para quem trabalha no AEE, que recebe alunos com variados diagnósticos é crucial estar sempre buscando atualização (Profa. Lírio - Respostas Caso de ensino 7).



Assim, percebe-se que a preocupação em se atualizar e seguir com os estudos é certamente uma característica das participantes desta pesquisa. Ao abordar sobre a constante busca por formações por parte dos professores que atuam no AEE a Profa. Tulipa trouxe alguns questionamentos pertinentes.

Parece que a mesma oferecerá subsídios para que essas respostas não compreendidas sejam encontradas nestas formações. Penso: O que buscamos? Será que encontramos? No meu caso sou graduada em Pedagogia, faço segunda graduação em Letras/Libras⁶, fiz variados cursos de extensão ligados a minha prática na SRM [...] e estou aqui participando dessa rede colaborativa na tentativa de realizar um trabalho que alcance excelência aos alunos que atendo. Percebo isso em todas que estão aqui envolvidas e deixo essa reflexão. Será que encontramos o que buscamos? Às vezes nos deparamos com o ego de saber que estamos buscando e não apenas inertes e estacionadas num ponto qualquer e isso faz bem! As coisas mudam... A ciência evolui e a Educação precisa acompanhar tal desenvolvimento (Profa. Tulipa - Respostas Caso de ensino 7).

Se ao estudo do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), ao analisar a realidade de 33 municípios participantes foi recorrente a necessidade de mais formação devido a sensação de incompletude, foram listados os seguintes fatores que podem justificar este cenário:

1. Uma política de formação que investe na formação continuada baseada numa falsa premissa de que se possa prescindir de uma formação inicial especializada;
2. A falta de conscientização de que o desenvolvimento profissional deve ser permanente, no qual a sensação de incompletude deve ser considerada a norma e não um problema;
3. Uma influência da complexidade do papel exigido do professor especializado no contexto das SRM e da política de inclusão
4. Baixa qualidade dos cursos ofertados de formação continuada;
5. Possivelmente, essa sensação de incompletude pode ser fruto da conjunção de todos esses fatores porque eles não são mutuamente excludentes, mas o que se percebe é que muitas são as críticas dos professores às atuais ofertas de formação continuada (MENDES; CABRAL; CIA; 2015, p. 517-518).

⁶ Língua Brasileira de Sinais.



Especificamente sobre a possibilidade do professor do AEE dar conta de todas as suas atribuições e alunos com diferentes demandas e idades, apenas a fala da Profa. Hortência afirmou ser possível essa garantia, mas fez também considerações acerca da necessidade da parceria com o professor do ensino comum para o sucesso do ensino e aprendizagem.

Acredito sim que é possível o professor do AEE dar conta de todas as suas atribuições e ainda tendo a possibilidade de atuar com alunos com diferentes demandas e idades. Para isso o professor de AEE deve ser parceiro do professor da sala regular acompanhando a trajetória acadêmica de seus alunos. O professor de AEE não deve assumir o papel do professor da classe regular, mas adquirir um conhecimento mais eficaz sobre currículo e os conteúdos propostos, contribuindo mais efetivamente no processo de desenvolvimento do sujeito (Profa. Hortência - Respostas Caso de ensino 7).

Observa-se na fala da Profa. Hortência que ela não afirma que o professor do AEE poderá atuar com todo o público-alvo da Educação Especial. A fala da Profa. Flor de Lótus ajuda a entender um pouco acerca da problemática em trabalhar com um público muito diverso.

A busca por aperfeiçoamento faz parte da vida de todo profissional. Agora sobre ser multifuncional é uma questão bem complexa, por exemplo, nem todos os professores de AEE se identificam com as LIBRAS ou Braille, por mais cursos que façam não conseguem se destacar e nem virar um intérprete, portanto, não tem como ser um professor multifuncional. Mas infelizmente estamos fazendo o papel de multi, pois atendemos toda clientela da Educação Especial e muitas vezes ainda realizamos o papel de professor alfabetizador, função do professor do ensino regular (Profa. Flor de Lótus - Respostas Caso de ensino 7).

De fato aí está uma questão confusa. Como é possível compreender, analisando as políticas atuais que se voltam ao AEE, o fato do professor que atua neste atendimento poder ter que lidar com alunos de diferentes idades, especificidades e desenvolvendo diversificadas atribuições? Através das falas do presente estudo, parece que as profissionais encaram esta questão como



sendo um problema pessoal e não como uma impossibilidade da atual política de inclusão escolar. Desta forma, cabe a cada realidade encontrar alternativas para superar os imbrólios atuais em relação a algumas indicações oficiais.

Assim como apontado pela Profa. Hortência acerca da necessidade de demais componentes para o sucesso da inclusão escolar, a imprescindibilidade de outros elementos que vão além da formação também foram apontados. Seguem alguns desses comentários:

Não se pode dizer que a formação por si só é garantia para se dar conta de todas as demandas do professor do AEE, haja vista ser “o conjunto da obra” o que faz a diferença, contabilizando a maturidade profissional, a experiência que vai agregando valor, a rede colaborativa de apoio, [...] o contexto escolar, familiar, enfim, é um processo e, como tal, está sempre em construção (Profa. Cravo - Respostas Caso de ensino 7).

Os cursos são muito importantes, mas serão necessárias:

- Valorização do professor do AEE no cenário escolar;
- Interação / parceria com a comunidade escolar;
- Apresentação e debate sobre o estudo de caso do aluno com deficiência;
- Organização do Plano de Aula (elaborado individualmente para cada aluno, observando a sua idade, deficiência e habilidades);
- Prática pedagógica com estratégias e metodologias (Profa. Girassol - Respostas Caso de ensino 7).

Tratam-se de ponderações pertinentes e que trazem dilemas atuais enfrentados pela Educação Especial.

B. Deficiência Intelectual

Como pontuado no início deste texto, a temática relativa à terminalidade específica foi o principal assunto no caso de ensino escrito pela Profa. Verbena. Diante de sua narrativa, aborda-se as considerações sobre este assunto.

b.1. Terminalidade específica

Foi perguntado as participantes se elas concordavam com a certificação de terminalidade específica que Ariel iria receber ao final do ano. A Profa.



Hortência disse não concordar, pois é uma questão de direito o aluno Ariel permanecer na escola. A Profa. Girassol também acha que a terminalidade específica, neste caso, não é uma decisão correta e pontuou que a legislação não é inclusiva. Ainda, questionou se não seria o caso do Ministério Público intervir em situações como a colocada. Lima (2009) corrobora com a afirmação de Girassol ao pontuar que “o mesmo sistema que advoga promover a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual mantém e/ou cria mecanismos para excluí-lo” (p. 152).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 sinaliza em seu art. 59, inciso II, que os sistemas de ensino deverão assegurar a “[...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996, p. 37).

A Resolução nº 02/01 que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial ajudou a entender acerca da terminalidade específica. Esta pontua que:

É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previsto no Inciso I do Artigo 32 da mesma lei, *terminalidade específica* do Ensino Fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando bem como o encaminhamento devido para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional (BRASIL, 2001, p. 04).

As duas legislações citadas anteriormente elucidaram sobre o conteúdo aqui em questão, pois até então não se sabia muito acerca desta temática. Ainda que a LDB não deixou claro como deveria ocorrer esta forma de certificação e a quem serve, a Res. Nº 02/01 esclareceu que a mesma voltava-se somente aos alunos com DI grave e deficiência múltipla. Ainda assim, foi possível verificar dúvidas entre as participantes do presente estudo.



Quanto à terminalidade [...] penso que estamos ainda muito devagar nesta questão, realmente muito complexa e ninguém parece saber muito sobre o assunto. É uma discussão pertinente no nosso grupo de estudo aqui na UFSM. Professores irresponsáveis e ignorantes vão promovendo alunos sem critério nenhum apenas com a justificativa que eles necessitam ser aprovados (Profa. Margarida - Respostas Caso de ensino 7).

Eis a grande polêmica: TERMINALIDADE ESPECÍFICA! A quem ela serve? Como se dá no atual contexto? Como dar a terminalidade a um aluno de 16 anos que está progredindo? Muitas são as questões que estão na ordem do dia em relação ao alunado com DI. [...] a terminalidade específica, a meu ver, transita numa seara muito indefinida, é como se tivéssemos diante de um labirinto, cuja saída não foi encontrada. [...] É um assunto sobre o qual há imprescindibilidade de maior estudo (Profa. Cravo - Respostas Caso de ensino 7).

Esta é uma temática com poucas publicações que ajudem a compreendê-la e dê indicativos sobre como deve ser a tomada de decisão. De fato, é necessário o aprofundamento de estudos sobre a obtenção da terminalidade específica. Esta insuficiência de clareza sobre o tema e que gera incerteza nas participantes é compreensível e justificável, pois:

Nem a LDB, nem a Resolução nº 2/2001 prescrevem como será essa certificação. Desta forma, os critérios para a construção do instrumento ficam sob responsabilidade dos próprios sistemas escolares, que deverão descrever de forma clara os avanços individuais alcançados pelos alunos, apontando suas habilidades e competências. Essa recomendação está de acordo com a descentralização das políticas, que transfere para as esferas locais a responsabilidade pela oferta e manutenção dos serviços. [...] Isso se por um lado, possibilita a cada região a liberdade para construção da proposta em torno da implementação da terminalidade específica, por outro pode levar a caminhos que contrariam os direitos e vontade das pessoas com deficiência intelectual e de suas famílias em relação a essa escolarização (LIMA; MENDES, 2011, p. 197 - 197).

Considerando também o art. 24, parágrafo VII da LDB que determina que “cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de curso, com as



especificações cabíveis” (BRASIL, 1996, p. 25), fica explícito a necessidade de cada sistema definir em suas orientações particulares definições e esclarecimentos sobre os caminhos que deverão ser percorridos.

Desta forma, indica-se a busca pela existência de orientações municipais e/ou estaduais ou mesmo no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas sobre a terminalidade específica. Caso não haja indicações, a orientação é que se pautem nos espaços apropriados a necessidade de construção de tais recomendações considerando inclusive o art. 12 da LDB que aponta para a possibilidade de autonomia por parte da escola.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial, no item reservado especificamente para discorrer sobre a terminalidade específica, indica os componentes que devem ser levados em consideração no momento de determinar a conclusão do Ensino Fundamental:

Quando os alunos com necessidades educacionais especiais, ainda que com os apoios e adaptações necessários, não alcançarem os resultados de escolarização previstos no Artigo 32, I da LDBEN: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” – e uma vez esgotadas as possibilidades apontadas nos Artigos 24, 26 e 32 da LDBEN – as escolas devem fornecer-lhes uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada terminalidade específica [...] o teor da referida certificação de escolaridade deve: possibilitar novas alternativas educacionais, tais como o encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de educação profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido (BRASIL, 2001, p. 59).

A participante Orquídea fez pontuações afirmando que, para o sistema, manter o aluno na escola por muito tempo “não é interessante, visto que interfere na questão econômica e financeira [...]” (Respostas Caso de ensino 7). Esta colocação faz sentido e também é apontada por Lima e Mendes (2011) ao considerarem que a terminalidade específica “se mostra uma forma oportuna de controlar o tempo de permanência do aluno com deficiência intelectual no ensino



fundamental. Porque, quanto mais tempo ele permanecer sem alcançar a progressão nas séries escolares, mais gastos são gerados [...]” (p. 205).

Elias et al. (2012) indica que “Possivelmente na prática cotidiana, um bom caminho para efetivar a terminalidade seria encaminhar os deficientes mentais à educação profissional ou à continuação dos estudos através da Educação de Jovens e Adultos, conhecida como EJA” (p. 51). Porém, há discordâncias acerca desta opção, como aponta Lima (2009):

Considerando que a oferta, tanto da Educação de Jovens e Adultos quanto da Educação Profissional, obedece à peculiaridade de cada região do país, não sendo as mesmas e nem satisfatórias para atender à demanda em todos os municípios brasileiros, inúmeros alunos, após receberem essa certificação, muito provavelmente não terão para onde prosseguir em termos de modalidade educacional, restando-lhes a opção de permanecer em casa, sem nenhum acesso a qualquer tipo de escolarização, portanto, privados de qualquer contato com os outros alunos, num ambiente escolar (LIMA, 2009, p. 154).

Algumas participantes falaram sobre a realidade local de atuação e a terminalidade específica. A professora Cravo disse não ter conhecimento de alunos que tenham recebido a terminalidade específica em todo o estado de Sergipe. A profissional Lírio falou sobre a realidade de Aracaju/SE e também afirmou não conhecer nenhum caso. Sobre Rio Claro/SP, a participante Violeta informou:

Na prefeitura da nossa cidade isso não ocorre, damos oportunidade para os alunos evoluírem em suas potencialidades. Porém, a idade é o problema, pois a prefeitura é responsável por alunos até o quinto ano - depois passam para a responsabilidade do Estado que não vê com bons olhos a continuidade desses alunos, dando a terminalidade a eles (Profa. Violeta - Respostas Caso de ensino 7).

A profa. Flor de Lótus, de Marabá/PA, afirmou que em sua escola tem uma aluna “[...] com 22 anos com DI severa, não desenvolveu a leitura e escrita, mas gosta da escola, portanto continua a frequentar, atualmente em uma sala



de 7º ano e no contra turno recebe o AEE [...] (Respostas Caso de ensino 7). Estas colocações vão ao encontro do que Iacono e Mori (2004) afirmam ao anunciarem que em relação aos alunos com DI e a história recente da Educação Especial o que se tem constatado é que estes ficam os anos de suas vidas estudando e em algum momento acabam se ausentando da escola e, na maior parte das vezes, sem a certificação de conclusão de escolaridade.

Já a participante Hortência informou que em Linhares/ES, ocorreu um caso de um aluno que recebeu a terminalidade específica, mas houve muita polêmica por parte dos familiares. Em estudo realizado por Lima (2009) com 24 familiares de alunos com DI matriculados no Ensino Fundamental de Uberlândia/MG com o objetivo de analisar a coerência entre a finalidade legal da escolarização da pessoa com DI e os sentidos atribuídos pela família a essa escolarização na classe comum, identificou que em relação às expectativas futuras sobre a escola e em relação à opinião dos familiares sobre a terminalidade específica:

“[...] a maioria manifestou não desejar esse certificado para seus filhos, pois acreditavam que ele poderia ser um mecanismo que contribuiria para a discriminação, e queriam que os filhos recebessem o mesmo certificado de conclusão que todos os outros alunos da escola regular recebem. Esses dados nos permitem afirmar que a política de escolarização da pessoa com deficiência intelectual que lança mão da “terminalidade específica” está na contramão dos sentidos e expectativas dos familiares quanto à escolarização dos filhos com deficiência intelectual” (LIMA, 2009, p. 155).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a formação de professores para atuar com os alunos PAEE, os apontamentos mostram lacunas que precisam ser encaradas, debatidas, estudadas e indicadas maneiras de serem superadas para que a inclusão escolar possa ter mais avanços.

Acerca da terminalidade específica, é possível declarar que, de fato, está se falando de um tema delicado, que necessita de maior conhecimento e



aprofundamento, pois se mostra incipiente. Além disso, há que se fazer uma leitura em âmbito mais ampliado. Lima (2009) reflete acerca das políticas neoliberais que sustentam as políticas brasileiras voltadas à Educação Especial, onde atualmente o que se percebe é um modelo de escola projetado para atender os interesses econômicos e políticos da elite, importando a transmissão e imposição de conhecimentos sem considerar o histórico e individualidades de cada um.

É necessário criar formas de romper com essa lógica imposta pelas políticas neoliberais e trabalhar rumo à perspectiva de construção de sistemas escolares democráticos, em que haja abertura para a possibilidade de participação de toda a comunidade. Para tanto, evidencia-se a necessidade de debates e reflexões aprofundados a respeito do modelo de escola que temos e a quem ele tem servido. [...] Nesse contexto, é importante repensar as ações que visam a adaptar as práticas escolares sem mudar a forma como a escola está organizada e, mais especificamente, é preciso discutir exaustivamente o sentido da “terminalidade específica”, principalmente, mas não somente, com os principais sujeitos que possivelmente seriam afetados pela proposta, isto é, os educandos com deficiência intelectual e suas famílias (LIMA, 2009, p. 156).

Nossa intenção com a realização desta pesquisa e a escrita do presente texto a expectativa de que os assuntos discorridos possam colaborar na atuação dos profissionais da Educação refletindo na prática, ou seja, no ensino e decisões que envolvem diretamente os alunos PAEE.

REFERÊNCIAS

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: SEESP, 2001. 79p.



_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01 de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura. Brasília, DF: MEC/CNE, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**, 2008. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2010.

ELIAS, Claudia de Souza Rodrigues; et al. Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. **Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas** (Ed. port.). v. 08, n. 01, jan/abr, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/smad/article/view/49594>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

IACONO, Jane Peruzo; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? In: ANPED SUL, **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, 5., Curitiba, 2004. Anais. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, v.1. p.1-16. 2004.

LIMA, Solange Rodovalho. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual**: terminalidade específica e expectativas familiares. 2009. 179 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

LIMA, Solange Rodovalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 02, p. 195 - 208, mai./ago., 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. O atendimento educacional especializado e a formação de professores especializados: conclusões. In: MENDES, E. G; CIA, F.; CABRAL, L. A. (Org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial**. São Carlos, Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.



MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre, Mediação, 2011.