

REVISÃO INTEGRATIVA VOLTADA À CERTIFICAÇÃO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA

*Daniele Claudia Miranda^{ID1}, Sonia Maria Ribeiro^{ID2}
e Rita Buzzi Rausch^{ID3}*

Resumo

O objetivo deste artigo foi reunir estudos com a temática sobre a Certificação de Terminalidade Específica nos diferentes níveis de ensino. A metodologia utilizada foi a revisão integrativa, com o intuito de explorar o tema com o material que já foi produzido nos bancos de dados de pesquisas científicas nas bases indexadas do Portal de Periódicos da CAPES. O critério adotado na seleção das pesquisas incluiu seis etapas que perpassaram pela seleção do tema à análise dos resultados. A Certificação de Terminalidade Específica mostrou-se desconhecida no meio educacional e nos resultados da pesquisa pôde-se constatar que para certificar é preciso mobilizar discussões no meio educacional para que se possa ter clareza no momento que se volta para sua aplicabilidade, ou seja, envolve um conjunto de ações antes do seu encaminhamento, bem como, sua legitimação a nível institucional.

Palavras-chave: Certificação de Terminalidade Específica; Revisão integrativa; Educação especial.

INTEGRATIVE REVIEW FOCUSED ON SPECIFIC TERMINALITY CERTIFICATION

Abstract

The objective of this study was to bring together studies on the subject of Specific Terminality Certification at different levels of education. The methodology used was the integrative review, in order to explore the topic with the material that has already been produced in the scientific research databases in the indexed databases of the CAPES Periodicals Portal. The criterion adopted in the selection of the researches included six stages that passed through the

¹Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE/ SC. Doutoranda em Patrimônio Cultural e Sociedade pela Universidade da Região de Joinville – Univille.

²Professora Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação Física da Universidade da Região de Joinville- UNIVILLE/SC. Professora-Pesquisadora no PPGE da UNIVILLE, integrante do grupo de estudos: GETRAFOR.

³Professora Pós-doutora em Educação. Professora-Pesquisadora no PPGE da UNIVILLE e FURB, integrante dos grupos de estudos: GETRAFOR, GPFORPE, RIPEFOR, ANPed, ANFOPE. Pesquisadora PQ do CNPQ.



selection of the theme to the analysis of the results. The Specific Terminality Certification proved to be unknown in the educational environment and in the research results it was possible to verify that to certify it is necessary to mobilize discussions in the educational environment so that one can have clarity when it comes to its applicability, that is, it involves a set of actions before it is forwarded, as well as its legitimation at the institutional level.

Keywords: Specific Terminality Certification; Integrative Review; Special education.

1. Introdução

O direito à educação para as pessoas com deficiência vem sendo gradativamente concretizado sob inúmeras e variadas formas, conforme as diferentes necessidades das pessoas com deficiência e os diferentes momentos históricos. Não há como se contestar a existência de avanços em questões concernentes à Educação Especial - EE, a exemplo do seu público, que pode efetivar matrículas no ensino regular.

Na esteira da expansão de oferta de vagas nas escolas públicas gerou-se uma cultura de repetência e, por consequência, uma acentuada defasagem na relação idade série, agravada ainda mais no caso do estudante com deficiência. Ainda, no contexto da educação básica, foi implementado o Programas de Aceleração de Aprendizagem para diminuir a defasagem da idade dos estudantes nas séries e a Certificação de Terminalidade Específica (CTE) emerge como estratégia para corrigir o fluxo de estudantes que permaneciam por anos sem avanço nas etapas de ensino da educação básica. Ocorre que o foco estava na progressão dos estudantes na educação básica visando elevar os índices educacionais de atendimento de pessoas com deficiência e não no processo de ensino-aprendizagem.

Consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 59, assegurar que os sistemas de ensino deverão garantir aos estudantes com necessidades especiais a CTE na educação básica, com a seguinte redação:

- I currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- II terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (LDBEN, 1996, p. 21).

A LDBEN deu um norte para a condução da questão quanto à continuidade dos estudos na educação básica, mas não ofereceu mais informações de como proceder durante o processo educacional. Nesse sentido, a revisão integrativa se mostra pertinente para reunir os conhecimentos que se tem sobre a temática por meio das pesquisas realizadas, tendo como recortes a publicação dos estudos entre os anos de 2009 a 2020.

O conceito de CTE vem da sua aplicabilidade na educação básica, e trata-se de uma certificação de conclusão de escolaridade, tendo como fundamento uma avaliação pedagógica diferenciada para alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem. Para ser certificado é preciso constar no histórico escolar de forma descritiva quais foram as aprendizagens alcançadas. Portanto, a CTE se apresenta na educação básica como uma forma de avançar estudantes com deficiência nas etapas de ensino.

A possibilidade da terminalidade escolar, na época de sua criação, foi pensada e instituída para um público específico, estudantes que tinham comprometimento mais grave, atualmente os discursos se ampliaram para incluir mais deficiências (visual, auditiva).

Vale mencionar que a CTE emerge como um dispositivo nas políticas educacionais para melhoria dos fluxos de certificação de escolaridade e não necessariamente como uma estratégia que beneficie o desenvolvimento dos estudantes, ou seja, a CTE foi pensada como medida para melhorar os resultados e não necessariamente a qualidade do ensino. Dessa forma, o sistema educacional ampliaria o número de estudantes concluintes e certificados. Nesse sentido, o artigo se volta para o que foi produzido sobre a temática a fim de subsidiar quais os entendimentos assimilados nas pesquisas selecionadas.

2. Metodologia

Com o objetivo de reunir mais percepções sobre CTE na educação delineou-se para este artigo apresentar as pesquisas que foram encontradas sobre essa temática e optou-se por fazer uma revisão integrativa que tem como intuito, conforme Souza (2010, p.102), “proporcionar a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática”.

A revisão integrativa baseou-se nas etapas seguidas no artigo produzido por Almeida et al (2020, p. 3-4):

A **primeira etapa** consistiu na ‘identificação do tema e seleção do problema de pesquisa; [...] Na **segunda etapa**, foi necessário estabelecer critérios de inclusão e exclusão de dados; [...] O processo de ‘identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados’ – **terceira etapa** – exigiu a leitura criteriosa dos

resumos para verificar a adequação ao critério de inclusão e a organização de uma tabela com os pré-selecionados para a revisão integrativa; [...] A **quarta etapa**, de categorização dos estudos selecionados, teve por objetivo estabelecer uma matriz de análise para extrair as informações das produções selecionadas; Na **quinta etapa**, análise e interpretação dos resultado; [...] Apresentação da revisão/síntese do conhecimento constitui a **sexta e última etapa** que incide na descrição de todas as fases percorridas pelo pesquisador e na apresentação dos principais resultados obtidos aqui apresentados. (Grifos nossos)

A revisão integrativa proporcionou a ampliação de estudos que se mostraram pertinentes e necessários nas discussões que envolvem a CTE.

No quadro 1, a seguir, foram reunidas as pesquisas do levantamento de dados nas bases indexadas do Portal de Periódicos da CAPES, que por sua vez direcionou para artigos publicados em revistas que contemplavam estudo sobre a CTE.

Quadro 1 – Levantamento da base de dados de plataformas de pesquisa

Modalidade pesquisa	Ano da publicação	Título do trabalho	Autor (es)
Dissertação	2009	Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares	LIMA, Solange Rodovalho
Artigo	2012	Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais.	ELIAS, Claudia de Souza Rodrigues; SILVA, Leandro Andrade; MARTINS, Mirian Teresa de Sá Leitão; RAMOS, Neide Ana Pereira; SOUZA, Maria das Graças Gazel; HIPÓLITO, Rodrigo Leite
Dissertação	2014	O currículo e a inclusão na Educação Superior: Ações de Permanência nos cursos de graduação da UFSM	LAVARDA, Eliane Sperandei
Dissertação	2016	Processos de (re) conhecimento do estudante público-alvo a educação especial na UFSM: adaptações curriculares (des) necessárias	SILVA, Mariane Carloto
Artigo	2020	Terminalidade específica: benefício ou exclusão velada?	SANTOS, Flávio Lopes; BAZILATTO, Alexandre; MILANEZI, Tamille Correia de Miranda

Artigo	2020	Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama	OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho
--------	------	---	--

Fonte: Pesquisadora (2022).

A intenção não consistiu em levantar conclusões estatísticas, nem fazer julgamentos de acertos ou erros, mas conjugar revisão integrativa como ampliação dos conhecimentos que se tem sobre a CTE. Para Botelho, Cunha e Macedo (2011, p.133)

a revisão integrativa da literatura permite ao pesquisador aproximar-se da problemática que deseja apreciar, traçando um panorama sobre a sua produção científica, de forma que possa conhecer a evolução do tema ao longo do tempo e, com isso, visualizar possíveis oportunidades de pesquisa.

Nesse sentido, os resultados apresentados agregam a temática ao máximo de informações que os pesquisadores apresentaram em seus trabalhos.

3. Resultados e discussões

Optou-se por manter a ordem cronológica das publicações para a análise dos dados, tendo como destaque as seguintes discussões: saber do que se trata a CTE, que se mostra desconhecida no meio acadêmico e familiar; existência do momento adequado para utilizar a CTE; clareza da importância de fazer adaptações curriculares para atender estudantes com deficiência; a importância do planejamento e das ações; invisibilidade da CTE no meio educacional; e por fim, insuficiência de documentos específicos de CTE.

3.1 Saber do que se trata a CTE, que se mostra desconhecida no meio acadêmico e familiar

A dissertação de Lima (2009) intitulada “Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares”, menciona a CTE como uma preocupação e um grande desafio para as escolas municipais. A autora destaca o posicionamento dos familiares que apontam aspectos positivos e negativos na CTE.

O fato de os estudantes prosseguirem com seus estudos e obterem um certificado na sua conclusão para terem oportunidades no mercado de trabalho foi apontado como um fator positivo. Quanto ao aspecto negativo, afirmaram ser uma condição que se diferencia do que se aplica aos demais alunos no

processo de ensino-aprendizagem e, dessa forma, acreditam que conflitos podem ser gerados, legitimando a exclusão.

A amostragem da pesquisa envolveu o levantamento em 16 escolas, de estudantes com deficiência intelectual matriculados da rede municipal de Uberlândia/MG com um total de 149 familiares, sendo que desse total, 24 aceitaram participar da pesquisa. Percebe-se na leitura o desconhecimento dos pais quanto aos critérios a serem adotados para encaminhar o estudante com deficiência para a CTE e avançar as etapas do ensino básico.

Desse modo, foi explicado para os pais e responsáveis do que se tratava a CTE e sua previsão legal. Feitas as considerações iniciais, todos os presentes aceitaram participar da entrevista. Os resultados apontam que no total de 24 participantes da pesquisa:

oito, ou 1/3 do total, manifestaram aceitar a possibilidade de seus filhos receberem a "terminalidade específica"; [...] a maioria dos familiares (treze ou 54%) manifestou-se contra a possibilidade de o filho receber o certificado de "terminalidade específica"; [...] um número menor de familiares (três ou 12,5%) demonstrou incerteza quanto à possibilidade de o filho receber ou não o certificado de "terminalidade específica" (LIMA, 2009, p.114).

A pesquisadora faz uma crítica do modo como tem sido tratada a CTE e que nos moldes existentes seria apenas um mecanismo de transferência de uma etapa para outra, sem a preocupação com a aprendizagem em si.

Precisamos ter claro que, mesmo se o aluno certificado for para outra modalidade educacional (Educação de Jovens e Adultos ou Educação Profissional), como aponta a proposta da 'terminalidade específica' isso não significa nenhuma garantia de sucesso em sua escolarização. Haverá, sim, a transferência das lacunas e problemas não superados no nível de ensino de onde foi egresso.[...] Além disso, tendo em vista que o alvo da 'terminalidade específica' é o aluno que não tem pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, esse certificado não terá nenhuma utilidade, para a inserção dele no mercado de trabalho, principalmente pelo fato de, em nossa sociedade pautada na lógica capitalista de produção, a competição por uma vaga estar cada vez mais acirrada e na qual nem as pessoas com qualificação profissional estão conseguindo trabalho (LIMA, 2009, p.155).

A análise quanto aos aspectos levantados na pesquisa acima considera uma dimensão pontual da CTE e que tem sido utilizada na educação básica, ou seja, como último recurso depois de esgotadas as possibilidades para avanço nas etapas de ensino. Tal previsão a inclui na categoria da diferença, que olha

o estudante numa perspectiva capacitista, caracterizando a pessoa com deficiência como inferior e incapaz de construir e produzir conhecimento. No entanto, é possível explorar outras possibilidades antes de se chegar à CTE na perspectiva de alerta de que é preciso investir mais nas intervenções pedagógicas para que o estudante com deficiência possa ter condições de avanço nas etapas do ensino com aprendizagens.

3.2 Existência do momento adequado para utilizar a CTE

Para essa questão propõe-se promover uma reflexão sobre a decisão de quando incluir a CTE para um estudante, o que envolve o trabalho de uma equipe multiprofissional. Embora o artigo trate especificamente da deficiência mental⁴, faz-se necessário incluir outras deficiências que estão presentes nos espaços educacionais. O artigo tem como título “Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais”.

A decisão da equipe pedagógica de certificar com TE um estudante com deficiência perpassa o processo que envolve a metodologia a ser aplicada, quais conteúdos devem ser ensinados, de que forma será avaliado e, principalmente, o provimento de ações que viabilizem o ensino-aprendizagem.

O avanço no aprendizado de alunos com deficiência mental, em especial o desenvolvimento cognitivo e motor, será facilitado no ensino regular mediante as adaptações curriculares. Através dessas adaptações, sejam elas significativas ou não, de grande ou pequeno porte, pensadas em conjunto (professores, equipe pedagógica e gestores), poderá ser viabilizado o progresso de aprendizagem do aluno (ELIAS *et al.* 2012, p. 51).

Vale salientar que fazer adaptações de grande porte (modificações significativas nos conteúdos), implica na compreensão das ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores. Esse movimento exige modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, e outras mais. Essas adaptações podem fragilizar as aprendizagens ou mesmo não explorar o potencial de compreensão dos estudantes com novos conhecimentos. Tal questão tem sido apresentada

⁴ Desde 2004, a partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, essa expressão é considerada mais adequada do que deficiência mental. Não é preciso especificar o nível de comprometimento da pessoa (leve, severo etc.)

nas poucas publicações sobre CTE, o que leva a comentários como os que seguem:

Com as adaptações curriculares, ele pode até vir a não aprender todos os conteúdos, principalmente os mais abstratos, [...], mas ele pode, ao longo de sua permanência na escola, ter uma continuidade nos objetivos [...], porém, a descontinuidade das propostas de adaptações curriculares para o deficiente mental pode gerar dificuldades, transformando o aluno deficiente em mais um número na sala de aula, ou seja, não incluído na proposta pedagógica da escola. (ELIAS *et al.* 2012, p.51)

A intenção que decorre desse excerto num primeiro momento é de negar a CTE por ser uma possibilidade com inúmeras variáveis, contudo,

a terminalidade pensada no contexto educacional vislumbra possibilidades, sonhos e perspectiva. É algo esperado, desejado e de sentimento positivo, porém, nem sempre é esse o fim destinado à certificação, quando recebida, pelos alunos com deficiência mental. Lamentavelmente, essa é uma temática contrária às ideologias propostas. (ELIAS *et al.* 2012, p. 52).

Os autores do artigo enfatizam que a CTE tem sido concebida para estudantes que demonstrem não ter habilidades esperadas para a etapa que está matriculado e citam o direcionamento para o atendimento as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência intelectual, o que se mostra segregador.

[...] a inclusão, parece ser de extrema relevância, tendo uma propriedade e intenção inquestionáveis, para o desenvolvimento do educando. Não seria considerada utópica por alguns profissionais se houvesse uma reestruturação maior, compreendida através de capacitações, investimentos, políticas públicas, dentre outros. (ELIAS *et al.* 2012, p. 52).

A premissa da citação corrobora com o fato de que é preciso empreender no trabalho com diversos profissionais empenhados em atender o estudante com deficiência tendo a preocupação com seu aprendizado.

Logo, o que se espera das práticas educativas inclusivas é que essas visem identificar potencialidades nos estudantes com deficiência fazendo-os avançar nos conhecimentos para que possam ter autonomia para fazer suas próprias escolhas.

3.3 Clareza da importância de fazer adaptações curriculares para atender estudantes com deficiência

Para esta questão, a pesquisa pautou-se nas adaptações curriculares voltadas para a educação superior, intitulada: "O currículo e a inclusão na Educação Superior: Ações de Permanência nos cursos de graduação da UFSM". Na pesquisa, Lavarda (2014) investiga a inclusão em uma Instituição de Ensino Superior, e ocupa-se das discussões sobre o currículo e as adaptações curriculares, analisando quais ações de permanência são necessárias para que os cursos de graduação desenvolvam o processo de inclusão na Educação Superior. Destaca, ainda, que as adaptações curriculares são necessárias para atender a diversidade de alunos com deficiência, bem como indica a implantação de políticas institucionais que orientem os cursos de graduação quanto às adaptações curriculares e ações que visem a sua permanência na educação superior.

Lavarda (2014) discorre sobre o ingresso do estudante com deficiência na educação superior, mencionando que esses são recepcionados pelo Núcleo de Acessibilidade, que desenvolve todo um trabalho para atender e acompanhar esse estudante. Como afirma Lavarda (2014, p. 72) na UFSM são adotadas as seguintes condutas:

[...] a comunicação do ingresso de um aluno com deficiência/NEE pode ser feita através do Núcleo de Acessibilidade ou através da própria busca na listagem de aprovados que indica a Ação Afirmativa /cota pela qual o candidato ingressou e, de certa maneira, essa informação pode ser o ponto de partida para o acolhimento, a busca e compreensão das Ações de Permanência necessárias.

Dá-se início a um processo de elaboração de ações didático-pedagógicas com o intuito de incluir uma proposta de educação inclusiva para a permanência e conclusão do curso do público-alvo mencionado. Esse é o cenário ideal, mas o relato da pesquisadora aponta que falhas acontecem na comunicação do ingresso dos estudantes com deficiência para todos os profissionais de educação envolvidos. Aqui são mencionados coordenadores e docentes.

[...] apesar do Núcleo de Acessibilidade realizar esta ação de comunicação aos cursos através de suas coordenações, parece que em algum ponto esta informação é retida ou não repassada aos responsáveis. Isso é um fator que deve ser repensando, pois, como vimos nos casos de comunicação antecipada, é possível que os gestores já possam pensar em planejamentos estratégicos e

na construção de espaços realmente inclusivos para esses alunos na Educação Superior, onde se tenha, de fato, além do acesso que lhes foi concedido, a acessibilidade ao curso escolhido (LAVARDA, 2014, p. 72).

Toda e qualquer informação sobre o ingresso de estudante com deficiência deve ser comunicada e acompanhada pelas coordenações dos cursos em que estão matriculados, que repassam as informações através de reuniões de colegiado, reuniões de departamento ou reuniões individuais, bem como, desenvolvem planejamento de atividades que estejam voltadas para a acessibilidade desses estudantes.

Diante das informações recebidas, os docentes manifestam a preocupação com a aprendizagem e não raras vezes revelam o seu despreparo para lidar com a situação sem comprometer o nível de compreensão dos conteúdos exigidos na graduação, como relatado por Lavarda (2014, p. 76)

[...] a grande maioria mostra aceitação, porém, apresenta preocupações com o futuro profissional dos acadêmicos ou ainda não se sente preparada para lidar com tal aluno. Em alguns casos, aceitam e compreendem, desde que haja bom rendimento, caso contrário, demonstram maiores dificuldades de aceitação. Outros expressam muita dificuldade de acolhimento ou, ainda, como um de nossos sujeitos, não registra queixa nenhuma.

Novamente apresenta-se uma situação que ocorre com certa constância nos depoimentos de professores, tanto da educação básica, quanto da educação superior, que envolve o rendimento escolar. Diante das dificuldades que estudantes com deficiência apresentam no decorrer dos componentes curriculares os docentes enfatizam que,

a maior preocupação é com o desempenho dos alunos tanto na academia como após a sua conclusão, ou seja, o professor espera que, em seu grupo de alunos, todos aprendam. Então, quando o acadêmico com deficiência/NEE aprende, o professor acaba aceitando-o melhor, porém, quando aparecem as primeiras necessidades educacionais especiais desse aluno, aparecem as primeiras resistências, ou melhor, as maiores preocupações (LAVARDA, 2014, p.79).

A preocupação dos professores com o conhecimento e apropriação de conteúdos, organização do ensino, são premissas essenciais na formação de estudantes com deficiência e para tal, Lavarda (2014, p. 95) enfatiza que

[...] ações podem ser consideradas como adaptações curriculares, quando se entende o currículo na perspectiva de todo processo de escolarização, desde a metodologia até a avaliação, e ambas as ações relatadas são em relação à flexibilização de tempo em avaliações ou realização das atividades, sejam elas em forma de maior prazo para a entrega de trabalhos, sejam como tempo maior para realização de prova prática.

Esta dissertação chama a atenção quanto ao entendimento que professores devem ter para ser possível fazer adaptação curricular, com a definição de quais conteúdos devem ser trabalhados. E ainda, analisar quais são as possibilidades de se criar alternativas curriculares para aprendizagens que possam ser executadas ao longo da formação acadêmica para que o estudante com deficiência possa ter condições de concluir a graduação dentro do se espera do processo formativo.

As adaptações curriculares contribuem para a formação acadêmica com estratégias de ação respeitando os limites dos alunos. Todavia, para incluir um estudante com deficiência para uma CTE, é preciso ter clareza que antes devem ser esgotadas as intervenções, a exemplo da adaptação curricular apropriada para atender o estudante com deficiência na sua especificidade, sem comprometer sua formação acadêmica.

3.4 A importância do planejamento dos conteúdos e das ações

A próxima pesquisa, intitulada "Processos de (re) conhecimento do estudante público-alvo a educação especial na UFSM: adaptações curriculares (des) necessárias", explora alguns pressupostos que envolvem o planejamento de ações estratégicas para avançar estudantes com deficiência que acumulam reprovações e disciplinas em atraso.

A Universidade demonstra a preocupação com a aprendizagem dos estudantes com deficiência matriculados e para isso, os debates iniciam na matrícula e se estendem até a conclusão dos cursos, ou seja, a possibilidade de mudanças estruturais e aprimoramento no atendimento são requisitos necessários para a continuidade do ensino.

Estar dentro da Universidade não significa que a democratização e direito à educação esteja sendo realizado. Para o processo de inclusão no Ensino Superior, faz-se necessário uma rede de apoio que envolve Políticas Públicas, processos seletivos, qualificação de professores, acompanhamento aos estudantes, infraestrutura adequada para o ingresso e conclusão, materiais pedagógicos. Para tanto, é fundamental saber quem é o estudante ingresso no curso para, assim, poder estabelecer mudanças curriculares e

implementar ações e programas que promovam a inclusão dos estudantes (SILVA, 2016, p. 46).

Nesse sentido, a Universidade, tem um diferencial e que Silva (2016, p.47) enfatiza,

[...] a universidade tem autonomia de executar a sua missão, refazendo-a sempre. Refazendo-a no sentido de exercer uma influência e ser influenciada pela sociedade, por isso seu sentido transecular: realiza e fortalece sua missão através dos tempos.

As universidades são espaços que produzem saberes com pensamento científico e especializado em cada área e congregam de forma articulada o conhecimento e a contextualização do que produzem.

Trata-se de um movimento coordenado em que estejam pautados interesses comuns de reorganizar o ensino a fim de valorizar o conteúdo proposto para atender as exigências que uma graduação requer, mas que leva em consideração a especificidade que está presente quando se refere ao estudante público-alvo da Educação Especial. Para tanto, Silva (2016, p. 58) aborda a importância de se fazer adaptações curriculares, sendo que

as realizações de adaptações curriculares tornam-se um caminho viável para a participação dos estudantes, incluindo todos nas atividades desenvolvidas dentro e fora da sala. Ressalta-se que não é a elaboração de um currículo específico para cada estudante, mas sim prever alterações curriculares no que concebe aos objetivos, conteúdos obrigatórios, métodos de ensino, estratégias de avaliação, a fim de possibilitar a aprendizagem de todos os estudantes. Torna-se cabível que a IES realize constantemente análises da estrutura curricular dos cursos, contemplando toda a complexidade e multidimensionalidade existente na Universidade.

Uma vez que haja previsão de cotas para acesso às universidades a mesma previsão deve existir para a permanência e conclusão dos estudos, afinal a lógica é que uma condição, leva a outra. A autora reforça que:

Sendo um espaço de formação e estudos, a Universidade precisa ter um olhar para os estudantes, a sensibilidade em perceber suas dificuldades, suas formas de responder o que lhe é exigido, formas de relacionar-se com os outros e com os saberes das áreas, o (re) conhecimento dos estudantes. Quando o processo de construção não ocorre, é preciso repensar e reinventar suas estruturas, tanto

nos aspectos de adaptações curriculares, quanto nas habilidades e competências exigidas nos cursos (SILVA, 2016, p. 78).

Na universidade não há previsão da CTE para que os estudantes possam avançar nas disciplinas e concluir a graduação, mas para Silva (2016, p. 80) existem possibilidades de caminhos que poderão ser seguidos para utilizar com um estudante com deficiência a CTE.

A sua importância não está apenas na certificação, mas na percepção dos gestores e do professor em avaliar as habilidades e competência dos estudantes em detrimento das dificuldades dele, e, dependendo da compatibilidade dos cursos, poderá haver uma troca/substituição de algumas disciplinas. Reiterando-se o que já foi mencionado sobre as possíveis aplicações no Ensino Superior e para que haja a Terminalidade Específica, em primeiro lugar, deve ser realizada uma avaliação sobre a aprendizagem, levando em consideração aspectos no âmbito individual, social e coletivo, no processo de ensino- aprendizagem, nas posturas dos professores e nas relações entre todos os aspectos. Após essas percepções, decidirá sobre a aplicação da Terminalidade Específica ou o investimento de novas adaptações curriculares.

A CTE na UFSM ainda figura no campo das discussões, e ainda resta estender mais ao que realmente se propõe, qual seja, o avanço do estudante durante o ensino sem comprometer a aprendizagem durante o processo formativo. Vale mencionar o que Silva (2016, p. 86) afirma ser uma possibilidade a ser considerada:

A premissa da Terminalidade Específica necessita se estender ao Ensino Superior, por ser esta, um nível de ensino basilar e responsável pela formação de profissionais na sociedade contemporânea. É preciso que ocorram, na IES, estudos, reuniões, pesquisas científicas, portarias e regulamentos para o conhecimento e regulamentação da Terminalidade Específica como direito legal de conclusão de curso, capacitação para exercer o trabalho, cidadania enquanto profissional capacitado na área. Mas não necessariamente da mesma forma que ocorre na Educação Básica. Essa autonomia é prevista no art. 207 da Constituição Federal, na qual afirma 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.

A autonomia de que gozam as IES e o fato de que a CTE deva ser tratada de forma diferenciada na educação superior são dois aspectos salutaros. Isso porque envolve uma formação específica que tem em seu propósito o exercício futuro da atividade profissional. A CTE requer um acompanhamento documentado, enseja avaliações e pareceres dos professores confirmando que o estudante cursou as disciplinas, e exige a informação dos critérios adotados para flexibilização do currículo e demais ações que se fazem necessárias para sua correta certificação.

Por fim, enfatiza-se a questão que nomeou este tópico, da necessidade de um planejamento dos conteúdos e de ações que envolvam aspectos ligados a permanência de estudantes público-alvo da educação especial na educação superior. Reitera-se a importância do trabalho colaborativo, de uma equipe multiprofissional com o propósito de atender as especificidades que surgem nos Núcleos de Acessibilidade tanto dos estudantes quanto de professores.

3.5 Invisibilidade da CTE no meio educacional

O artigo está voltado à CTE na educação básica, com o título “Terminalidade específica: benefício ou exclusão velada?”, e faz menção a documentos oficiais que dizem respeito à CTE, como pareceres e leis. A motivação descrita no texto foi decorrente de uma demanda judicial que solicitava explicações para a Secretaria de Estado da Educação e o Conselho de Educação a respeito da utilização da CTE para um caso específico que envolveu a documentação para avançar um estudante com esquizofrenia alegando que ele não teria condições de frequentar as aulas. A situação em particular suscitou mais estudos que abordavam a CTE e sua relação com a família e com os profissionais da educação no contexto da Educação Especial.

Destaca-se do artigo as divergências de opiniões sobre CTE quanto a sua aplicabilidade. Para Santos, Bazilatto e Milanezi (2020, p. 8), a CTE passa despercebida no cotidiano escolar,

[...] a aplicação da Terminalidade Específica, mesmo que previsto em lei, passa a ser esquecida dentro da escola, negando assim os direitos dos estudantes com deficiência, assim como apontou a importância da parceria da família em todo o processo educativo do estudante, o que muitas vezes não é possível ser visto.

E ainda complementa em suas considerações que,

A Terminalidade Específica é um recurso que figura na legislação brasileira, mas sem uma redação clara e direcionada. O conceito encontra-se fragmentado e, de forma cronológica, o grupo

identificou suas várias formas, que na tentativa talvez de atualizá-lo, o altera e ganha nova forma sempre que é citado, às vezes mais ampliado, em outras mais restrito. Não há uma uniformidade e isso gera interpretações diversas (SANTOS; BAZILATTO; MILANEZI, 2020, p.13).

O fundamento da legislação brasileira que permeia a CTE está presente na avaliação pedagógica diferenciada para alunos com deficiência que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, com histórico escolar de forma descritiva das habilidades e competências atingidas associadas às condutas típicas.

Utiliza-se como parâmetro o que está presente na LDB nº 9394/06 (BRASIL, 2006, p.37) disposto no Art. 59, II que prevê: “a CTE 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”. Para Santos, Bazilatto e Milanezi (2020) a LDB não deixou claro como deveria ocorrer essa forma de certificação. Contudo, a Resolução nº 02/2001 esclareceu que ela se voltava somente aos alunos com deficiência intelectual grave e deficiência múltipla, mas ainda pairam muitas dúvidas e incertezas acerca da CTE.

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).

A legislação brasileira deu um norte para a condução da questão quanto à continuidade dos estudos na educação básica, mas a busca pela existência de orientações municipais e/ou estaduais ou mesmo no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas sobre a CTE fica a cargo das próprias instituições que devem se pautar pelas recomendações da LDB quanto ao aspecto genérico pontuado.

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

[...] 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).

Os encaminhamentos que devem ser seguidos ficam obscuros e, dada a incipiência de informações e a falta de conhecimento mais aprofundado por parte das escolas, essas deixam de utilizar tal possibilidade por receio de abordá-la de forma equivocada.

A fragilidade das concepções e orientações que permeiam a CTE vem da inexistência de regulamentação, e da falta de discussões e projetos que tratem especificamente da CTE. Ainda, Santos, Bazilatto e Milanezi (2020, p. 14) trazem a seguinte discussão:

A aplicação da Terminalidade Específica, dependendo da motivação, pode ser analisada como forma de benefício para o estudante e para a família, quando de acordo com as muitas tentativas da escola em trabalhar com o estudante, mas interrompida por sua própria limitação. De outra forma, a Terminalidade Específica pode ser abordada como um mecanismo excludente, já que o custo de um estudante que permanece no ambiente escolar por um longo período é maior do que aquele que permanece dentro do tempo planejado. Portanto, é atrativo para o poder público finalizar com o processo custoso de escolarização desse estudante.

Por fim, a educação básica, os documentos norteadores são frágeis para orientar possíveis ações e sua utilização ainda gera muitas dúvidas e inferências, mas uma condição que está presente na educação básica é a autonomia na sua utilização. O que foi produzido sobre a CTE até o momento, em termos de normatizações legais, ainda se mostra insuficiente para sua aplicação.

3.6 Insuficiência de documentos específicos de CTE

Para esta discussão percebe-se o quão são precários os documentos de legitimação da CTE e a inexistência de um Projeto Político Pedagógico (PPP) envolvendo apenas a CTE, necessário para orientar e direcionar ações de planejamento e execução da certificação.

No balanço de produções, dentre os achados, foi selecionado o artigo que se propõe discutir a CTE no âmbito dos Institutos Federais de Educação,

intitulado “Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama”, de autoria de Oliveira e Delou (2020).

O estudo aponta o fato de estudantes com deficiência estarem avançando as etapas de escolaridade com CTE e ingressarem na educação superior, e nos Institutos Federais (IFs) a realidade tem sido preocupante, porque tais estudantes não têm respondido aos padrões estabelecidos para a formação de um curso técnico.

Uma situação que instiga a considerar é o fato de a CTE constar na LDB sem que haja um estudo mais aprofundado e compartilhado no meio acadêmico. O artigo de Oliveira e Delou (2020) apresenta a previsão legal da CTE Regulamentada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CBE) nº. 17/2001 e pela Resolução CNE/CBE nº. 2/2001.

estudantes que apresentem associadas a grave deficiência mental ou múltipla, a necessidade de apoios e ajudas intensos e contínuos, bem como de adaptações curriculares significativas, não deve significar uma escolarização sem horizonte definido, seja em termos de tempo ou em termos de competências e habilidades desenvolvidas (BRASIL, 2001, p. 28).

E ainda, na Nota Técnica (NT) nº. 13/20091 (BRASIL, 2015a, p.149), emitida pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), consta:

a terminalidade específica, a qual não significa certificação de conclusão do ensino fundamental, mas da escolaridade desenvolvida no ensino fundamental, possibilitando o encaminhamento para outras modalidades: a educação de jovens e adultos (primeiro segmento: ensino fundamental) e a educação profissional (qualificação profissional básica).

Tais regulamentos suscitam mais dúvidas sobre a CTE em relação aos encaminhamentos que devem ser dados para avanço nas etapas da educação e continuidade dos estudos. A deficiência mencionada na regulamentação se limita à grave deficiência intelectual ou múltipla (DI/DM) e ainda impede que avance o estudante que não atingiu as competências mínimas exigidas.

A TE impossibilita a progressão do estudante público da Educação Especial (EE), que apresenta grave deficiência intelectual (DI) ou deficiência múltipla (DM), para a etapa de escolaridade posterior, considerando que não houve avanço nas competências mínimas estabelecidas na etapa atual, após esgotadas as possibilidades de adaptações (OLIVEIRA; DELOU, 2020, p. 3).

Diante da vulnerabilidade presente nos documentos oficiais citados, surgem discussões que desqualificam a CTE, colocando-a como uma prática discriminatória e impossibilitando a sua aplicação pela falta de mais informações presentes em seus registros.

Assim, a política educacional brasileira passa a evidenciar dois aspectos que se somam à discussão sobre a TE: a possibilidade de entendimento da TE como uma prática discriminatória de exclusão de estudantes da escola por motivo de deficiência e como uma prática impeditiva de realização de aprendizagens ao longo da vida. Inicialmente, foi previsto que o público da EE que não atingisse os resultados preconizados na LDBEN poderia dar continuidade ao processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de ensino fundamental ou médio, por já terem ultrapassado a idade apropriada para conclusão nesta etapa, ou por meio de cursos de qualificação profissional que levassem em consideração a sua capacidade de aprender e não o nível de escolaridade. Em ambos os casos, seria considerado o suporte da EE, por meio do Atendimento Educacional Especializado. (OLIVEIRA; DELOU, 2020, p. 4).

O processo educacional é dinâmico e constantemente surgem novos desafios a serem estudados, discutidos e incluídos, e quando se reporta à CTE pouco se fez, e de tempos em tempos, surgem pesquisas que mencionam a certificação posicionando-a como uma prática excludente e ineficaz.

Oliveira e Delou (2020, p. 5) citam os poucos autores que têm pesquisas sobre CTE e todos, sem exceção, trazem a seguinte problemática:

A inexistência de uma orientação clara sobre a prática da TE, a falta de debates sobre o tema nos espaços de ensino e a ocorrência de poucas discussões nas produções mostram que muitas escolas têm certificado a conclusão da etapa escolar de estudantes público da EE mesmo sem o desenvolvimento mínimo das habilidades e competências requeridas, ora certificando com TE, ora concedendo o certificado de conclusão não diferenciado. Assim, quando concedida, a TE tem representado a certificação de conclusão de uma etapa formativa e não apenas a certificação da escolaridade efetivamente desenvolvida até então.

O estudo de Oliveira e Delou (2020) sobre CTE tem como preocupação abordar como o tema é tratado nos IFs. Dos 38 IFs pesquisados, apenas seis IFs utilizaram a CTE. As autoras descrevem as dificuldades dos estudantes atreladas à deficiência grave (Deficiência Intelectual) e que não demonstraram habilidades

e competências mínimas para exercerem as práticas profissionais. Contudo, reconhecem que a CTE considera o desenvolvimento alcançado pelo estudante.

O resultado da investigação realizada pelas autoras no banco de dados que consta nos sites oficiais disponibilizados pelo IFs, especificamente no sítio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-Sic) de cada IF. Oliveira e Delou (2020, p.10) elencaram algumas categorias para análise, mas, para a revisão integrativa foi selecionada a que interessa neste momento: se a CTE é prevista e quais documentos organizam suas ações. As autoras apresentam o seguinte:

Os documentos de 4 IFs (30,7%), dentre os quais estão os três mais antigos (IFRO, 2011; IFMT, 2013; IFPB, 2015; IFBA, 2017), mencionam a TE apenas como garantia legal, reproduzindo o texto da LDBEN sem explicitar uma proposta de ação. A maior parte dos instrumentos analisados não define em quais níveis de ensino a TE pode ser aplicada, apenas 4 (33,3%) indicam que seja a cursos técnicos (integrados, concomitantes ou subsequentes ao ensino médio) e a cursos de graduação, excluindo apenas a pós-graduação, que, por sua vez, costuma ser regulamentada à parte (OLIVEIRA; DELOU, 2020, p.13).

Sendo que,

Todos os documentos dos IFs em análise demarcam a previsão de realização de adaptações curriculares para todos os estudantes público da EE que necessitarem; e a concessão da TE tem o registro desse processo com prerrogativa (OLIVEIRA; DELOU, 2020, p. 14).

É mencionada uma certificação intermediária para os estudantes que não foram certificados com TE nos IFs, o que seria uma possibilidade diferenciada com tratamento mais individualizado, ou seja,

Aos alunos que não puderem obter o certificado para terminalidade do curso pleiteado, devido a suas limitações, será conferido um certificado de formação intermediária, observando-se Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), emitido pelo MEC em junho de 2012, com edição revisada em abril de 2014 e Classificação Brasileira de Ocupações – CBO – bem como os objetivos atingidos pelo aluno de forma individual [...]. Na organização do itinerário de formação técnica e profissional podem ser ofertados tanto a habilitação profissional técnica quanto a qualificação profissional, incluindo-se o programa de aprendizagem profissional em ambas as ofertas (OLIVEIRA; DELOU, 2020, p. 18).

Para esses casos mais extremos de graves deficiências as autoras explicam:

[...] o estudante não teria a certificação regular do curso sem ter as competências mínimas para exercer a profissão, de modo a evitar consequências futuras na continuidade dos estudos ou no trabalho, conforme já demarcado, e também não sairia do contexto da Educação Profissional sem nenhuma certificação, como se todo esforço empreendido no processo formativo tivesse sido em vão (OLIVEIRA; DELOU, 2020, p. 18).

Parece ser uma medida paliativa para contornar o fato de concluir um curso sem as competências mínimas exigidas no processo de formação profissional. Porém, medidas paliativas nem sempre são eficazes, podem ocultar problemas maiores, como a ausência do atendimento individualizado de uma equipe multiprofissional para um estudante com deficiência. A falta de um planejamento específico com orientações claras para a CTE pode influenciar nas práticas educativas e conduzir para diversas interpretações em como certificar.

4. Considerações finais

São muitos os questionamentos que levam a entender quais são os saberes possíveis de serem adquiridos pelas pessoas com necessidades educacionais especiais de forma a garantir-lhes a terminalidade dos estudos. Flexibilizações, adaptações e ações inclusivas não lhes garantem a inclusão social, tendo em vista que a sociedade atual tem exigido cada vez mais escolarização consistente que possibilite à pessoa utilizar nas práticas sociais os conhecimentos adquiridos, e estes, dadas as dificuldades em assimilá-los, não poderiam ser apropriados em sua totalidade.

Para a área da EE, existem limites que justifiquem a utilização da CTE? Muitas vezes falha-se, não por não se ter iniciativas, mas por aplicá-las em excesso, sem que haja planejamento, orientações e profissionais para sua consecução.

As contribuições aqui dispostas estão longe de esgotar o que seria importante para certificar ou não um estudante com deficiência com TE. Contudo, considera-se que as questões levantadas fazem parte de uma discussão mais ampla para problematizar a CTE nas diversas etapas de ensino.

Importante enfatizar que ações que possam ter os direitos preservados de permanência e conclusão dos estudos devem estar em constante discussão entre seus integrantes. A acuidade dos profissionais de educação ao avaliar habilidades e competências dos estudantes, sem ignorar suas dificuldades,

envolve considerar aspectos no âmbito individual, no social, nas relações coletivas, no processo formativo, e principalmente na possibilidade de o estudante ser inserido futuramente no mundo do trabalho.

Por fim, é imperativo que se implementem ações voltadas ao público-alvo da educação especial quanto à permanência e conclusão de estudos e isso demanda dos profissionais esforços constantes em buscar soluções para favorecer o processo formativo. Também é possível entender que debates nos meios acadêmicos nunca se esgotam, há sempre algo por fazer ou melhorar no atendimento destes estudantes, o que implica em um trabalho colaborativo dos profissionais envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; REIS, Adriana Teixeira; GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa**. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-20, e4152113, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4152>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais**. Revista: Gestão E Sociedade · Belo Horizonte Volume 5, número 11, p. 121-136 maio/agosto 2011. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/10515/o-metodo-da-revisao-integrativa-nos-estudos-organizacionais/i/pt-br>. Acesso em: 19 maio. 2021.

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.

BRASIL. **Lei Nº. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015a.

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

ELIAS, Claudia de Souza Rodrigues; SILVA, Leandro Andrade; MARTINS, Mirian Teresa de Sá Leitão; RAMOS, Neide Ana Pereira; SOUZA, Maria das Graças Gazel HIPÓLITO, Rodrigo Leite. **Quando chega o fim?** Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. Periódicos

Eletrônicos em Psicologia. Vol. 8 n.1. Ribeirão Preto, abr. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762012000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 out. 2021.

LAVARDA, Eliane Sperandei. **O currículo e a inclusão na Educação Superior: Ações de Permanência nos cursos de graduação da UFSM**. 2014. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7158/LAVARDA%2C%20ELIANE%20SPERANDEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 maio. 2021.

LIMA, Solange Rodovalho. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares**. São Carlos (Tese Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, 181f, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2858/2613.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 fev. 2021.

LIMA, Solange Rodovalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.17, n.2, p.195-208, Mai/Ago, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PgRXmvHmtHzLwTMskSZSv8s/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2021.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama**. Revista Educação Especial, v. 33 – Santa Maria/ RS, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/48006>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SANTOS, Flávio Lopes; BAZILATTO, Alexandre; MILANEZI, Tamille Correia de Miranda. **Terminalidade Específica: benefício ou exclusão velada**. Revista Cocar. V.14 N.30 Set/Dez/2020 p.1-17. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3614>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SILVA, Mariane Carloto. **Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: Práticas (a serem) implementadas?** Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17903/DIS_PPGEDUCACAO_2016_SILVA_MARIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 fev. 2021.

SOUZA, Marcela Tavares; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. T. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Revista Einstein. São Paulo v. 8,



p. 102-106, 2010. Disponível em: <https://journal.einstein.br/pt-br/article/revisao-integrativa-o-que-e-e-como-fazer/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Recebido em: 03 de maio de 2022.

Aceito em: 29 de novembro de 2022.

Publicado em: 31 de janeiro de 2023.