

**TERMINALIDADE ESPECÍFICA:
produções textuais do Conselho Estadual de Educação de Mato
Grosso do Sul**

**SPECIFIC TERMINALITY:
textual productions of the Mato Grosso do Sul State Board of Education**

Vincent Pardo Borges Freitasⁱ

Washington Cesar Shoiti Nozuⁱⁱ

RESUMO: O artigo objetiva analisar as movimentações nas produções textuais sobre a terminalidade específica do Conselho Estadual de Educação (CEE) de Mato Grosso do Sul (MS). Para tanto, foram selecionados cinco atos normativos do CEE/MS que abordam o instituto da terminalidade específica. Os resultados evidenciam a influência da documentação federal, a mudança de nomenclatura para indicar o público-alvo, as diferentes compreensões sobre os encaminhamentos para a Educação de Jovens e Adultos, os embates acerca das instituições responsáveis pela definição de critérios para aplicação do instituto e a ampliação de previsão de terminalidade específica no nível da Educação Superior.

Palavras-chave: Educação. Educação Especial. Sistema estadual de ensino. Conselho Estadual de Educação. Documentação escolar.

ABSTRACT: This article aims to analyze the movements in textual productions of the State Council of Education (CEE) of Mato Grosso do Sul (MS) about the specific terminality. For this purpose, five normative acts of the CEE/MS that address the institute of specific termination were selected. The results evidence the influence of federal documentation, the change of nomenclature to indicate the target audience, the different understandings about the referrals to Youth and Adult Education, the clashes about those responsible for defining criteria for the application of the institute and the expansion of the provision of specific terminality at the level of Higher Education.

Keywords: Education. Special Education. State education system. State Education Council. School documentation.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação Especial brasileira constituiu-se como um sistema paralelo de ensino (Glat; Pletsch; Fontes, 2007), baseado em concepções da diferença como patologia, de perspectivas higienistas/eugenistas e de justificativas de segregação sob a égide de atenção especializada (Kassar, 2022).

Até a década de 1980, a legislação brasileira relacionada à Educação Especial restringia o direito à educação apenas a crianças e adolescentes diagnosticados com deficiências “mais leves”, sendo aqueles considerados “mais comprometidos” encaminhados para atendimentos de reabilitação da área da saúde (Kassar, 2022, p. 17).

Com a Constituição Federal de 1988, é garantido o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Neste documento, a expressão AEE, até então pouco usual, é disseminada nacionalmente, indicando outros sentidos para a Educação Especial (Mendes; Malheiro, 2012).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/1996, sinaliza, em seu artigo 4º, inciso III, que o dever do Estado para com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de AEE gratuito “aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”¹ (Brasil, 1996).

A previsão da LDB amplia, em relação à Constituição Federal de 1988, os educandos com direito ao AEE: para além dos estudantes com deficiência, são compreendidos também aqueles com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ainda, a LDB dedica um capítulo específico à Educação Especial, concebendo-a, no artigo 58, como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996). Entre as garantias dispostas para a Educação Especial, o artigo 59 considera a terminalidade específica:

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

¹ Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013.

Assim, com base nas disposições da LDB, Lima e Mendes (2011, p. 197) compreendem que “[...] a terminalidade específica é uma modalidade de certificação de conclusão de escolaridade e deve ser conferida para certificar a conclusão do ensino fundamental”. Ademais, evidencia-se no texto da LDB, a hegemônica presença do modelo médico da deficiência, focalizando a impossibilidade de atingir o “nível exigido para conclusão do ensino fundamental” apenas na condição da deficiência.

A previsão lacunar da LDB a respeito da terminalidade específica, veio a ser melhor deslindada no ano de 2001, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Estas Diretrizes estabelecem o conceito da certificação, definem um público-alvo mais específico para a certificação, propõe alternativas educacionais após a certificação e atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade de normatizar sobre a idade-limite para a conclusão do Ensino Fundamental (Brasil, 2001).

Assim, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ao conceituarem a certificação, determinam que:

No atendimento a alunos cujas necessidades educacionais especiais estão associadas a grave deficiência mental ou múltipla, a necessidade de apoios e ajudas intensos e contínuos, bem como de adaptações curriculares significativas, não deve significar uma escolarização sem horizonte definido, seja em termos de tempo ou em termos de competências e habilidades desenvolvidas. As escolas, portanto, devem adotar procedimentos de avaliação pedagógica, certificação e encaminhamento para alternativas educacionais que concorram para ampliar as possibilidades de inclusão social e produtiva dessa pessoa (Brasil, 2001, p. 58-59).

Ante o exposto, as Diretrizes, ao estabelecerem que a certificação de terminalidade específica é uma alternativa de “horizonte” para estudantes com “grave deficiência mental ou múltipla” (Brasil, 2001), acabam por delimitar o público-alvo da terminalidade específica, antes indicado pela LDB de forma mais genérica (Freitas; Agrelos; Nozu, 2023). Além disso, para as Diretrizes, a certificação é conceituada como uma alternativa para os estudantes que necessitam de apoios intensos/constantemente e adaptações curriculares significativas, sendo vista como uma forma de encaminhamento para outras formas de “inclusão social e produtiva” (Brasil, 2001, p. 59). Outrossim, com base na LDB, o documento especifica o “nível exigido” para o 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 (Brasil, 2001, p. 59).

Logo, ao constatar o esgotamento das possibilidades desses estudantes e concluir que eles não conseguiram desenvolver as habilidades de leitura, escrita e cálculo, a terminalidade específica deverá ser definida como uma certificação de conclusão do Ensino Fundamental. Esta certificação deve ser baseada em avaliações e acompanhada de um histórico escolar que descreva as habilidades e competências do estudante. Como se observa:

Terminalidade específica é uma certificação de conclusão de escolaridade – fundamentada em avaliação pedagógica – com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto pedagógico da escola (Brasil, 2001, p. 59).

Nesse contexto, a documentação recomenda a certificação para os estudantes “com grave deficiência mental ou múltipla” que não alcançaram o nível de conhecimento exigido para a adequada conclusão do Ensino Fundamental, prevendo a possibilidade de “novas alternativas” (Brasil, 2001), tal como o encaminhamento para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e até mesmo a inserção no mundo do trabalho.

O teor da referida certificação de escolaridade deve possibilitar novas alternativas educacionais, tais como o encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de educação profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido.

Cabe aos respectivos sistemas de ensino normatizar sobre a idade-limite para a conclusão do ensino fundamental (Brasil, 2001, p. 59).

Verifica-se que as novas alternativas educacionais apresentam uma solução ‘em aberto’. Além disso, as alternativas sugeridas para o pós-terminalidade específica do Ensino Fundamental demonstram uma preocupação educacional e econômica para com esse sujeito, sobretudo na tentativa de incluí-lo social e produtivamente (Freitas; Agrelos; Nozu, 2023).

Ainda que a LDB e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica versem sobre a certificação de terminalidade específica, nenhuma delas “prescrevem como será essa certificação” (Lima; Mendes, 2011, p. 196). Isso implica que “[...] as formas pelas quais será realizada são deixadas a cargo dos sistemas de ensino, competindo a estes a interpretação e o preenchimento das lacunas deixadas pelos documentos federais” (Freitas; Agrelos; Nozu, 2023, p. 4).

Sobre esta problemática, Lima e Mendes (2011) elucidam que, embora os sistemas de ensino tenham a liberdade de elaborar suas próprias orientações de aplicação da certificação de terminalidade específica, essa autonomia pode resultar em práticas que contradizem os direitos educacionais das

pessoas com deficiência. Por essa razão, torna-se relevante estudar as diferentes interpretações dadas pelos sistemas de ensino nos diversos contextos brasileiros.

Nessa direção, o presente trabalho focaliza sua atenção para as movimentações histórico-políticas sobre a terminalidade específica no âmbito do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS). O CEE/MS é um “órgão normativo pertencente ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e vinculado à Secretaria de Estado de Educação, foi criado por meio do Decreto-Lei n.º 08, de 1º de janeiro de 1979” (CEE/MS, 2024, [n. p.]). Dentre as competências do CEE/MS, destaca-se: “interpretar os dispositivos da legislação educacional no que se refere à educação básica, educação profissional e educação superior” (CEE/MS, 2024, [n. p.]).

Assim, diante das ambiguidades da documentação federal, bem como a faculdade de regulamentação da temática pelos sistemas de ensino, este artigo tem como objetivo analisar as movimentações nas produções textuais sobre a terminalidade específica do CEE/MS.

Almeja-se, com este exercício analítico, explorar a trajetória e os modos “[...] pelos quais o instituto da terminalidade específica — ambíguo, lacunar e complexo — [...]” (Freitas; Agrelos; Nozu, 2023, p. 5) tem sido textualizado no contexto do sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

2 MÉTODO

Metodologicamente, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, com uso de documentos escritos, retrospectivos (revogados), contemporâneos (vigentes), oficiais e de acesso público (Punch, 2021). Tendo em vista o propósito do artigo, elegeu-se como base de dados documentais o sítio eletrônico do CEE/MS (<https://www.cee.ms.gov.br/>), no qual foi acessada a aba “atos normativos”. Insta salientar, que atos normativos são normas infralegais, ou seja, “aquelas editadas diretamente pelas autoridades públicas, podendo ser consideradas como atos administrativos” (Brasil, 2023, p. 9).

Os atos normativos do CEE/MS compreendem as indicações, os pareceres e as deliberações. Conforme o site oficial do CEE/MS:

São atos legais de competência do Conselho:

- Indicação – ato propositivo que justifica a apresentação de uma minuta de norma;
- Parecer – ato de emissão de juízo sobre matéria em estudo;
- Deliberação – atos de caráter normativo (fixa diretrizes e normas de competência do CEE/MS para o Sistema Estadual de Ensino de MS); concessivo (credencia instituições de ensino e autoriza o funcionamento de cursos) e suspensivo (suspende funcionamento de cursos) ou de indeferimento (nega solicitações de escolas) (CEE/MS, 2024, [n. p.]).

Hierarquicamente, as deliberações derivam das indicações, que geralmente são apresentadas já acompanhadas de seu produto final: a minuta da norma deliberativa (CEE/MS, 2024). Os pareceres,

por sua vez, têm força orientativa e têm como finalidade expressar o entendimento do CEE/MS sobre determinado tema ou fornecer orientações ao Sistema Estadual de Ensino.

Para seleção dos documentos, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: que os atos normativos abordassem a terminalidade específica; que estivessem disponibilizados na íntegra para consulta no sítio eletrônico do CEE/MS; e que obedecessem como critério temporal o recorte de 1996 a março de 2024 – o marco temporal inicial de 1996, considerando o ano de publicação da LDB, e o marco final de julho de 2024, tendo em vista o período de realização do levantamento de dados.

Os critérios de exclusão foram: atos normativos que fossem anteriores ao marco temporal inicial de 1996; e que apenas mencionassem a terminalidade específica de modo superficial, sem dispor de elementos detalhados.

Portanto, ao aplicar os critérios de inclusão/exclusão dos “atos normativos”, observando as indicações, os pareceres e as deliberações, foram selecionados cinco documentos, apresentados no Quadro 1, conforme ordem cronológica.

Quadro 1 – Atos normativos sobre terminalidade específica do CEE/MS

Epígrafe	Ementa
Indicação do CEE/MS n.º 044/ 2005	Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema Estadual de Ensino.
Deliberação do CEE/MS n.º 7.828/2005	Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino.
Parecer Orientativo do CEE/MS n.º 308/ 2013	Dispõe sobre o atendimento escolar de jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.
Indicação do CEE/MS n.º 100/2019	Propõe sobre a política que dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.
Deliberação do CEE/MS n.º 11.883/2019	Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Embora, atualmente, a Deliberação do CEE/MS n.º 7.828/2005 esteja expressamente revogada e, por consequência, a Indicação do CEE/MS n.º 044/2005 não seja mais considerada como ato propositivo, optou-se por mantê-las no *corpus* documental da presente investigação, haja vista o restrito número de documentos do CEE/MS sobre a terminalidade específica, bem como o interesse de compreensão da movimentação textual-interpretativa sobre o tema no sistema estadual de ensino em pauta.

Trata-se de uma tentativa de compreender a materialização textual e as modificações históricas do instituto da terminalidade específica no sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

Para a análise dos documentos selecionados, buscou-se uma aproximação da Abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen J. Ball e colaboradores, sobretudo para compreender o contexto de produção de texto dos atos normativos sobre a terminalidade específica no âmbito do CEE/MS, considerando os múltiplos discursos, movimentos, efeitos de sentidos, interesses e atores expressos nos documentos (Nozu; Bruno, 2015).

3 MOVIMENTAÇÕES INTERPRETATIVAS NA DOCUMENTAÇÃO DO CEE/MS SOBRE TERMINALIDADE ESPECÍFICA

Inicialmente, tendo em vista a “força viva” do contexto no movimento de uma política (Ball; Maguire; Braun, 2016), é relevante apresentar aspectos do estado de Mato Grosso do Sul.

Mato Grosso do Sul é um estado da região Centro-Oeste do Brasil. Faz divisa com os estados de Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná e São Paulo. Além disso, o estado encontra-se em território fronteiriço com dois países da América do Sul: a Bolívia e o Paraguai. Sua área é de 357.145,082km² e possui 79 municípios (IBGE, 2022). O estado abrange três importantes biomas: o Cerrado, o Pantanal e a Mata Atlântica.

Segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado possui uma população de 2.757.013 de pessoas – deste contingente, cerca de 236.000 pessoas (8,7%), acima de dois anos de idade, têm algum tipo de deficiência (IBGE, 2022). Além disso, o estado possui a terceira maior população indígena do país, contabilizando 116.469 pessoas indígenas (IBGE, 2022).

O Censo Escolar de 2023 indicou o funcionamento de 349 escolas estaduais em Mato Grosso do Sul (292 com localização urbana e 57 com localização rural). Das 349 escolas estaduais, 334 registraram matrículas de estudantes público da Educação Especial. Em 2023, computaram-se 186.917 matrículas vinculadas ao sistema estadual de ensino – 173.355 em escolas urbanas e 13.562 em escolas no meio rural. Ainda, do total de matrículas nas escolas estaduais, 6.176 eram de estudantes público da Educação Especial (INEP, 2024).

É nesse contexto de fronteiras com diferentes países e estados, com biomas importantes, com uma população diversa e condições educacionais específicas que emergem culturas e decisões políticas, atos normativos, discursos, comentários formais e informais do CEE/MS.

Nesse íterim, a primeira documentação a ser analisada é a Indicação do CEE/MS n.º 044, de 30 de maio de 2005, proposição feita para dispor sobre “a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema Estadual de Ensino” (Mato Grosso do Sul, 2005a, p. 1).

A Indicação, elaborada por Comissão presidida pela Conselheira Eliza Emília Cesco, se respalda em diversos documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (1999).

Além disso, alguns documentos nacionais são citados pela Indicação: a Constituição Federal, a LDB, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Já em âmbito estadual, são citados documentos como a Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul de 1989, a Lei Estadual n.º 2.787, de 24 de dezembro de 2003 (dispõe sobre o sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul), a Lei Estadual n.º 2.791, de 30 de dezembro de 2003 (aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul), o Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004, entre outros (Mato Grosso do Sul, 2005a).

A Indicação informa que foi elaborada na presença de amplos setores da sociedade, com “profissionais, usuários e ou seus representantes, movimentos de pais, escolas comuns e especiais, organizações governamentais, organizações não governamentais, universidades, sindicatos de trabalhadores [...]” (Mato Grosso do Sul, 2005a, p. 3).

Em relação à terminalidade específica, a Indicação do CEE/MS n.º 044/2005 sinaliza sua destinação a estudantes “cujas necessidades educacionais especiais estão associadas a graves deficiências mental ou múltipla”, que não atingissem o objetivo relativo ao “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”, ou seja, as expectativas básicas do Ensino Fundamental (Mato Grosso do Sul, 2005a, p. 5). Informa, ainda, que o documento de certificação “deverá apresentar, de forma descritiva, as competências e habilidades adquiridas, indicando novas alternativas educacionais” (Mato Grosso do Sul, 2005a, p. 5). Nestes apontamentos, a Indicação do CEE/MS não inova em relação às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Entretanto, dois pontos merecem destaque. O primeiro diz respeito à redação da Indicação, que sugere a garantia da terminalidade específica a estudantes matriculados no Ensino Fundamental de escolas especiais (via de regra) e de classes especiais de escolas comuns (de forma excepcional), silenciando — intencionalmente ou não — sua aplicação no contexto das classes comuns das escolas comuns.

O segundo ponto refere-se à expedição da terminalidade específica, cujas condições “deverão ser estabelecidas na proposta pedagógica e regimento escolar da escola, podendo, inclusive, a idade limite para a frequência no ensino fundamental ser definida pela própria escola” (Mato Grosso do Sul, 2005a, p. 5). Apenas no caso de estudantes matriculados em classes especiais de escolas comuns, evoca-se, para a consecução da terminalidade específica, “uma articulação com o órgão próprio do Sistema Estadual de Ensino” (Mato Grosso do Sul, 2005a, p. 5). Logo, observa-se que o próprio sistema estadual, ao qual foi delegado pela esfera nacional a normatização sobre a terminalidade específica, parece transferir, por sua vez, essa responsabilidade às instituições escolares.

Nessa perspectiva, essa delegação do sistema estadual para as unidades escolares, embora permita uma interpretação contextual de cada caso, pode dificultar o acompanhamento da aplicação da terminalidade específica, bem como gerar inconsistências na aplicação das normas e comprometer a garantia da educação de estudantes com grave deficiência intelectual e/ou múltiplas deficiências.

Na mesma data em foi publicada a Indicação do CEE/MS n.º 044/ 2005 também foi lançada a Deliberação do CEE/MS n.º 7.828/2005, em 30 de maio de 2005, assinada pela Conselheira-Presidente do CEE/MS Vera de Fátima Paula Antunes. A Deliberação de 2005 explicita suas bases: na esfera

nacional, a LDB e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; e na esfera estadual, a Lei Estadual n.º 2.787/2003, a Lei Estadual n.º 2.791/2003 e a já analisada Indicação do CEE/MS n.º 044/ 2005.

A Deliberação do CEE/MS n.º 7.828/2005 “dispõe sobre a educação escolar para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”, no âmbito do sistema estadual de ensino (Mato Grosso do Sul, 2005b, p. 1).

Fundamentada na Indicação do CEE/MS n.º 044/ 2005, a Deliberação de 2005, de caráter normativo, aborda a terminalidade específica no artigo 20, ao dispor sobre o currículo a ser desenvolvido pelas escolas especiais. Precisamente, o § 3º do artigo 20, com base na LDB, assegura a terminalidade específica aos estudantes matriculados em escolas especiais, que devem “apresentar em documento próprio de certificação, de forma descritiva, as habilidades e competências adquiridas pelos alunos, com a indicação de alternativas educacionais que o beneficiem” (Mato Grosso do Sul, 2005b, p. 5).

Diferentemente da Indicação de 2005, a Deliberação de 2005 sequer menciona a alternativa da terminalidade específica aos estudantes matriculados nas classes especiais das escolas comuns. Assim, parece restringir o uso da terminalidade específica no âmbito das escolas especiais.

Dando continuidade à análise documental, o Parecer Orientativo CEE/MS n.º 308, de 4 de outubro de 2013, emitido pelas Relatoras Conselheiras Eliza Emília Cesco, Maria Luisa Marques Oliveira Robaldo e Vera Lucia Gomes Carbonari, “orienta as instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino quanto às possibilidades de atendimento escolar de jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Mato Grosso do Sul, 2013, p. 1).

O Parecer Orientativo CEE/MS n.º 308, de 4 de outubro de 2013, referência, no plano normativo federal, a LDB, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica (2009), Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA (2010), o Decreto n.º 7.611/2011, dentre outros. Já no plano normativo estadual, elenca a Deliberação CEE/MS n.º 7828/2005, a Deliberação CEE/MS n.º 9367/2010 (sobre o AEE na Educação Básica), a Deliberação CEE/MS n.º 9090/2009 (estabelece normas para a EJA), dentre outros.

Essa necessidade de orientação originou-se de um procedimento administrativo da 44ª Promotoria de Justiça, na época a Promotoria do Idoso e Pessoas com Deficiência do município de Campo Grande, instaurado por demandas da Associação Pestalozzi da capital sul-mato-grossense, em que pais de alunos advindos dessa instituição apresentaram denúncia ao Ministério Público sobre o fato de serem encaminhados às escolas comuns dos sistemas de ensino, “onde não tiveram resguardado o direito à inclusão educacional” (Mato Grosso do Sul, 2013, p. 1).

Segundo o documento, isso decorreu em razão de as matrículas desses estudantes serem realizadas no primeiro ano do Ensino Fundamental de escolas comuns, com uma significativa distorção idade-série, ou em cursos de EJA com propostas e período de oferta tidos como inadequados. O Parecer registra, a partir de relatos de pais, que:

[...] quando um jovem é encaminhado por uma escola especial para a escola comum, ele é inserido, via de regra, no primeiro ano do ensino fundamental, junto com crianças de faixa etária muito diversa da sua, ou em cursos de educação de jovens e adultos que utilizam propostas pedagógicas que pressupõem aceleração de estudos, incompatível com o tempo escolar que é necessário para esse jovem, além do que esses cursos são, geralmente, oferecidos no período noturno, o que é considerado pelos pais como inapropriado para seus filhos (Mato Grosso do Sul, 2013, p. 1).

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

Em sua redação, o Parecer Orientativo CEE/MS n.º 308/2013 (re)interpreta a terminalidade específica para orientar a utilização da certificação na EJA. Ainda, manifesta entendimento de que o encaminhamento do estudante público da Educação Especial matriculado no Ensino Fundamental de escolar regular para a EJA não deveria ocorrer por terminalidade específica, nem se caracterizar como tal.

No entender deste Conselho, o encaminhamento do aluno do ensino fundamental, público alvo da educação especial, para a EJA não constitui terminalidade específica, mas simplesmente movimentação na mesma etapa da educação básica, devendo, neste caso, ser utilizado o registro, em documento próprio, das competências desenvolvidas, que compreendem conhecimentos, habilidades e atitudes já adquiridas para continuidade da escolarização nessa modalidade de ensino (Mato Grosso do Sul, 2013, p. 4-5).

A recomendação de que a EJA seja um destino pós-certificação de terminalidade específica está textualizada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entretanto, como pertinentemente entende o CEE/MS, tal proposta demonstra-se incoerente, tendo em vista que a EJA é modalidade de educação escolar no âmbito da Educação Básica.

Dessa forma, o documento prevê a possibilidade de terminalidade específica na EJA com encaminhamento para a Educação Profissional ou para atividades e programas da comunidade de natureza artística, esportiva, cultural ou de formação para o trabalho, considerando o parecer da família e a identificação do estudante com o projeto proposto (Mato Grosso do Sul, 2013).

Nesse ínterim, torna-se necessário o acompanhamento pelo sistema estadual de ensino desses encaminhamentos, uma vez que, como destaca Lima (2009, p. 154), após a certificação, muitos ex-alunos certificados não têm prosseguimento “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”.

Continuando a análise dos documentos estaduais, a Indicação CEE/MS n.º 100, de 5 de dezembro de 2019, cujas Relatoras Conselheiras foram Eliza Emília Cesco e Celi Correa Neres, versa “sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul” (Mato Grosso do Sul, 2019a, p. 1).

A Indicação CEE/MS n.º 100/2019 foi feita por uma comissão específica composta de conselheiros, técnicos, colaboradores e especialistas convidados de universidades e de instituições especializadas (Mato Grosso do Sul, 2019a). Explicita embasamento legal em documentos nacionais (dentre os quais, a Constituição Federal, a LDB, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI) e estaduais (Constituição Estadual, Lei Estadual n.º 2.787/2003 e Lei Estadual n.º 4.621/2014 – aprova o Plano Estadual de Educação).

Com relação à terminalidade específica, a Indicação CEE/MS n.º 100/2019 reconhece que “as normas têm sido reticentes” quanto aos critérios e à aplicação deste instituto (Mato Grosso do Sul, 2019a, p. 7).

Conforme a Indicação CEE/MS de 2019, “a terminalidade específica se aplica a alunos com déficit cognitivo ou aos que, em decorrência de condições que apresentem, não consigam acessar os conhecimentos previstos no currículo” (Mato Grosso do Sul, 2019a, p. 7). Nestes casos, a certificação de terminalidade específica deve atestar “a conclusão do ensino fundamental, por meio de histórico escolar descritivo, constando as apropriações realizadas pelo aluno durante seu processo de escolarização” (Mato Grosso do Sul, 2019a, p. 7).

A Indicação salienta que a terminalidade específica deve ser encaminhada aos estudantes do Ensino Fundamental que não adquiriram o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, “o que viria a dificultar o seu desempenho nas etapas e modalidades posteriores, como indicado” (Mato Grosso do Sul, 2019a, p. 7).

Verifica-se que a nomenclatura adotada pela Indicação quanto ao público da terminalidade específica — “alunos com déficit cognitivo ou aos que, em decorrência de condições que apresentem, não consigam acessar os conhecimentos previstos no currículo” (Mato Grosso do Sul, 2019a, p. 7) — é diferente das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica — “aluno com grave deficiência mental ou múltipla” (Brasil, 2001).

Embora a Indicação estadual e as Diretrizes nacionais tenham natureza normativa distinta, a diversificação de termos pode gerar, nos diversos microcontextos educacionais do estado, interpretações variadas sobre a qual público se destina a terminalidade específica. Entretanto, de forma explícita, a Indicação do CEE/MS de 2019 deixa claro que o instituto da terminalidade específica não se refere a estudantes com altas habilidades ou superdotação (Mato Grosso do Sul, 2019a).

Além disso, a redação do documento de Mato Grosso do Sul, tal qual a LDB, ao prever o instituto, evidencia a influência do modelo médico da deficiência, ao aduzir que determinados estudantes, “em decorrência de condições que apresentem”, podem não conseguir “acessar os conhecimentos previstos no currículo” (Mato Grosso do Sul, 2019a, p. 7).

Quanto aos encaminhamentos pós-certificação, a Indicação CEE/MS n.º 100/2019 aponta que, para além da EJA (encaminhamento questionado pelo Parecer Orientativo CEE/MS n.º 308/2013) e da Educação Profissional, já sinalizadas pelas Diretrizes nacionais, “é preciso que se apontem outras possibilidades para a aprendizagem, convivência social e inserção no mundo do trabalho”, seja na forma de “de educação especial para o trabalho, bem como de programas ou projetos alternativos de acesso à cultura, esporte e lazer, nas escolas comuns ou nas escolas especiais” (Mato Grosso do Sul, 2019a, p. 7).

Entende-se que a Indicação de 2019 avança ao sugerir a intersetorialidade de ações, de modo a “buscar interfaces com outras áreas como saúde, assistência social, cultura, trabalho e emprego, entre outras, como oportunização da aprendizagem ao longo da vida” (Mato Grosso do Sul, 2019a, p. 7).

Para tanto, a Indicação de 2019 recomenda que os encaminhamentos devem ser efetivados mediante “avaliação multidisciplinar como elemento essencial, com vistas a permitir a indicação da intervenção educacional mais adequada, considerando o impacto sobre a vida do aluno” (Mato Grosso do Sul, 2019a, p. 7).

Por fim, o documento delega às Instituições de Ensino Superior (IES) do sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul a definição de critérios para a terminalidade específica. Assim, se a Indicação do CEE/MS de 2005 delegava às unidades escolares o estabelecimento de critérios para a terminalidade específica, a Indicação de 2019 remete às IES.

Exposta brevemente, a Indicação de 2019 faz proposta de norma, com o objetivo de apoiar a escolarização dos estudantes-público da Educação Especial, “na lógica de uma educação inclusiva, que permita a garantia do acesso, da permanência, da progressão e da terminalidade do processo de escolarização” (Mato Grosso do Sul, 2019a, p. 10). A norma proposta é a Deliberação CEE/MS n.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019, que revogou a Deliberação CEE/MS n.º 7828/2005.

A Deliberação do CEE/MS n.º 11.883/2019, assinada pelo Conselheiro-Presidente Helio Queiroz Daher, “dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul” (Mato Grosso do Sul, 2019b, p. 1).

O documento explicita embasamento na legislação federal (Constituição Federal, LDB, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, Decreto n.º 7.611/2011, Plano Nacional de Educação 2014-2024, LBI, entre outras) e estadual (Lei Estadual n.º 2.787/2003 e Lei Estadual n.º 4.621/2014), bem como sua fundamentação na Indicação CEE/MS n.º 100/2019.

Em seu artigo 2º, a Deliberação do CEE/MS de 2019 define a Educação Especial como uma modalidade de ensino, cujo objetivo é “apoiar a educação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo acesso, permanência, progressão escolar e terminalidade” (Mato Grosso do Sul, 2019b, p. 1).

O artigo 17 prevê que a terminalidade específica será assegurada “a partir de critérios a serem definidos pelos órgãos próprios do Sistema, em conformidade com a legislação vigente” (Mato Grosso do Sul, 2019b, p. 3). Na sequência, o artigo 18 dispõe:

Art. 18. A escola, comum ou especial, certificará a terminalidade específica, em documento próprio, registrando de forma descritiva as habilidades e competências adquiridas pelos alunos, com a indicação de alternativas educativas que o beneficiem, após processo de avaliação, que terá como base o plano educacional individualizado (Mato Grosso do Sul, 2019b, p. 3).

Diferenciando-se da Deliberação do CEE/MS n.º 7.828/2005, cuja textualização silenciou quanto à terminalidade específica no contexto da escola comum, a Deliberação do CEE/MS n.º 11.883/2019 expressamente registrou que a certificação poderá ser realizada tanto por escola comum quanto por escolar especial. Na previsão do instituto, no artigo 18, há um acréscimo de informação, em relação aos atos normativos anteriores, apontando que o encaminhamento para o pós-certificação dar-se-á a partir de avaliação, “que terá como base o plano educacional individualizado” (Mato Grosso do Sul, 2019b, p. 3). Pela primeira vez, o plano educacional individualizado é indicado como referência para orientar as ações pós-certificação.

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

Desta feita, ainda que a Indicação de 2019 tenha recomendado que os critérios de terminalidade específica fossem definidos por IES, a Deliberação do CEE/MS n.º 11.883/2019 enfatiza essa atribuição às unidades escolares – tal qual já sugeria a Indicação do CEE/MS n.º 044/ 2005.

Por último, a Deliberação do CEE/MS n.º 11.883/2019 amplia a previsão de terminalidade específica para os cursos de graduação e pós-graduação, em que regras e critérios para a certificação serão definidas pelas IES (Mato Grosso do Sul, 2019b).

Os fragmentos dos cinco atos normativos do CEE/MS selecionados para a análise constituem-se em pistas de como a discussão acerca da terminalidade específica movimentou-se no sistema estadual de ensino, no intercurso de 15 anos (2005-2019).

As interpretações textualizadas do CEE/MS indicam modos de compreensão da terminalidade específica que ora processam com reproduções das normativas federais, ora criam elementos novos a partir das demandas, dos princípios, das condições materiais e das culturas dos diferentes atores e instituições do estado de Mato Grosso do Sul envolvidos na produção dos atos normativos analisados.

Nessa perspectiva, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas, entende-se que os textos políticos nem sempre são claros ou exaustivos, ou seja, podem ter obscuridades e não abranger todas as possibilidades da ‘vida real’. Além disso, para Bowe, Ball e Gold (1992), os atos normativos devem ser lidos em relação ao tempo e local de sua produção, bem como em conjunto a outros documentos.

Outrossim, é importante compreender os atos normativos como resultado de embates e compromissos, e sua representação política é de difícil controle. Com efeito, as políticas são

intervenções textuais, mas carregam limitações materiais e possibilidades de interpretação e de criação (Bowe; Ball; Gold, 1992).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar as movimentações nas produções textuais sobre a terminalidade específica do CEE/MS. Para tanto foram selecionados, no sítio eletrônico oficial do CEE/MS, cinco atos normativos (revogados ou vigentes) que abordam a temática da terminalidade específica: a Indicação n.º 044/2005; a Deliberação n.º 7.828/2005; o Parecer Orientativo n.º 308/2013; a Indicação n.º 100/2019; e a Deliberação n.º 11.883/2019.

Assim, foi possível tangenciar a movimentação histórica desse complexo (e contraditório) instituto na documentação do sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, entre 2005 e 2019, ou seja, no período de 15 anos.

Nesse sentido, os excertos destacados do CEE/MS sobre terminalidade específica evidenciam influências e transformações da própria Educação Especial brasileira, principalmente dos deslocamentos da política de integração para a de inclusão escolar.

A análise integrativa dos atos normativos, revogados ou vigentes, do CEE/MS revela:

- a influência da documentação federal, principalmente da LDB e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, expressamente mencionadas em todos os atos normativos selecionados;
- a mudança de nomenclaturas para se referir aos estudantes público da terminalidade específica (“graves deficiências mental ou múltipla” – Indicação n.º 044/2005; e “alunos com déficit cognitivo ou aos que, em decorrência de condições que apresentem, não consigam acessar os conhecimentos previstos no currículo” – Indicação n.º 100/2019);
- a imprecisão nos atos normativos revogados quanto às escolas que poderiam propor a terminalidade específica (a Indicação n.º 044/2005 sinalizava as escolas especiais e as classes especiais das escolas comuns, enquanto a Deliberação n.º 7.828/2005 mencionava, de forma expressa, somente as escolas especiais) e previsão atual de a possibilidade de certificação tanto por escola comum quanto por escola especial (textualizada na Deliberação n.º 11.883/2019);
- as diferentes compreensões da relação entre terminalidade específica e EJA (ora a EJA entendida como modalidade da Educação Básica para a qual seria incoerente o encaminhamento de certificação de terminalidade específica do Ensino Fundamental – Parecer Orientativo n.º 308/2013; ora a EJA prevista como possibilidade de encaminhamento para atividades educacionais no pós-certificação – Indicação n.º 100/2019);
- as incoerências na definição das instituições responsáveis pelo estabelecimento de critérios para a certificação de terminalidade específica (a revogada Indicação n.º 044/2005 e a vigente Deliberação n.º 11.883/2019 sugerem a responsabilidade para as unidades escolares; já a Indicação n.º 100/2019 delega às IES do sistema estadual de ensino);

- a ampliação da previsão da terminalidade específica para a Educação Superior (expressa na Deliberação n.º 11.883/2019).

Em síntese, as interpretações do CEE/MS da legislação federal e a elaboração de atos normativos sobre o instituto da terminalidade específica evidenciam um processo de “bricolagem de políticas” (Ball, 2001), com reproduções, criações, atualizações e contradições textuais. Tais atos normativos do CEE/MS emergem como respostas contextuais de determinados atores-conselheiros a partir de demandas do sistema estadual de ensino e do silêncio da documentação político-normativa federal.

Nos espirais históricos da Educação Especial, em suas idas e vindas, é preciso refletir e indagar a terminalidade específica: a previsão deste instituto representaria a permanência, na legislação brasileira, da classificação restritiva daqueles tidos como aptos ou não aptos ao processo de escolarização em razão da condição de deficiência? Ainda: seria a terminalidade específica um apêndice (ou uma ‘apendicite’) da Educação Especial de difícil justificativa, sobretudo diante da defesa do direito humano à educação, do princípio da inclusão e do modelo social da deficiência?

Diante dessa analítica, é crucial realizar estudos e amplos debates sobre o instituto da terminalidade específica, bem como conhecer as interpretações dadas pelos sistemas de ensino e/ou pelas instituições escolares em diferentes regiões do Brasil. Dado que a terminalidade específica é um assunto complexo, cuja possibilidade tem sido evocada em outros níveis, etapas e modalidades de ensino (Freitas; Agrelos; Nozu, 2023), é necessário o cuidadoso acompanhamento de sua fundamentação e utilização, de modo que ela não represente um instrumento institucionalizado de violação do direito à escolarização.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 1, n. 2, p.99-116, jul./dez. 2001.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. Abingdon, UK: Routledge, 1992.
- BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Coordenação-Geral de Atos Normativos Manual de elaboração de atos normativos** [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Coordenação-Geral de Atos Normativos. Brasília: Ministério da Saúde, 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. **Histórico**. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/institucional/historico/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

FREITAS, Vitória Pardo Borges; AGRELOS, Camila da Silva Teixeira; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Interpretações da terminalidade específica no sistema educacional brasileiro: uma revisão integrativa.

Cadernos de Pesquisa em Educação, Vitória, n. 58, p. 1-22, dez. 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/43500>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>. Acesso em: 20 ago. 2024.

INEP. **Painéis estatísticos Censo Escolar**. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 15 jul. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2022**. [2022]. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/pesquisa/10102/122229/>. Acesso em: 13. jun. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. O que tem de especial a Educação Especial? In: ORLANDO, Rosimeire Maria; BENGTON, Clarissa (org.). **(Des)mitos da Educação Especial**. São Carlos, SP: EDESP/UFSCar, 2022. p. 13-25.

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

LIMA, Solange Rodvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 2, p. 195-208, maio/ago. 2011. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/PgRXmvHmtHzLwTmskSZSv8s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação do CEE/MS n.º 7.828/2005**. Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino.

Campo Grande, MS: CEE/MS, 2005b. Disponível em <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-7828.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação do CEE/MS n.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Campo Grande, MS: CEE/MS, 2019b. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/del.-11.883-2019-Educa%C3%A7ao-Especial-.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Indicação do CEE/MS n.º 44, de 30 de maio de 2005**. Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema

Estadual de Ensino. Campo Grande, MS: CEE/MS, 2005a. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/indica%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-44.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Indicação do CEE/MS n.º 100, de 5 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: CEE/MS, 2019a. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Ind.100-2019-Ed.-Especial-final-.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer Orientativo do CEE/MS n.º 308, de 4 de outubro de 2013**. Dispõe sobre o atendimento escolar de jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: CEE/MS, 2013. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/par308-2013.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MENDES, Enicéia, Gonçalves; MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima. Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha. Guimarães; GALVÃO FILHO, Tófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p.349-365.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. O ciclo de políticas no contexto da educação especial. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 4-21, maio/ago. 2015.

PUNCH, Keith F. **Introdução à pesquisa social: abordagens quantitativas e qualitativas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

Recebido em: 16 de agosto de 2024.

Aprovado em: 7 de novembro de 2024.

<https://doi.org/10.30681/repr.v15i3.12822>

ⁱ **Vincent Pardo Borges Freitas**. Professor na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade Universitária de Paranaíba. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas (UFMS - CPTL). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI). Foi pesquisador bolsista da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4541573318294459>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7652-6509>

E-mail: vitoriapardo@gmail.com

ⁱⁱ **Washington Cesar Shoiti Nozu**. Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (Mestrado) da UFGD. Doutor e Mestre em Educação pela UFGD. Especialista em Educação, Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Realizou Estágio de Pós-Doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Estágio de Pesquisa na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4755838697434676>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>

E-mail: washingtonnozu@ufgd.edu.br