ELÓI MARTINS SENHORAS
ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
(organizadores)



EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSIVA

Da Teoria à Empiria

EDITORA

EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSIVA

Da Teoria à Empiria

EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSIVA

Da Teoria à Empiria

ELÓI MARTINS SENHORAS
ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2026

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Geane Ribeiro Silva Monteiro

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se72 SENHORAS, Elói Martins; PAZ, Ana Célia de Oliveira Paz (organizadores).

Educação Especial & Inclusiva: Da Teoria à Empiria. Boa Vista: Editora IOLE, 2026.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-979656-4-9

1 - Brasil. 2 - Educação Especial e Inclusiva. 3 - Empiria. 4 - Estudos de Caso. 5 - Teoria.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.
O presente livro contou com avaliação às cegas no sistema double-blind-review.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazer contribuições para o avanço da reflexão e das práxis em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2026

CAPÍTULO 6

Terminalidade Específica e Governança Inclusiva: Uma Análise Crítica das Políticas de Certificação Para Estudantes com Deficiência

TERMINALIDADE ESPECÍFICA E GOVERNANÇA INCLUSIVA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS DE CERTIFICAÇÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Tarik Godoy Dangl Plaza[1]

O processo de efetivação da inclusão escolar no contexto educacional brasileiro ultrapassa a dimensão meramente administrativa ou técnica, constituindo um dos desafios éticos e pedagógicos mais prementes da atualidade, ao tensionar a estrutura de um sistema de ensino historicamente marcado por práticas seletivas. Embora o ordenamento jurídico do país apresente uma fundamentação sólida — ancorada principalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (**LDB nº 9.394/1996**) —, a realidade vivenciada no cotidiano das instituições de ensino revela um descompasso persistente entre a norma positivada e as vivências reais dos estudantes com deficiência. Essa distância entre a previsão legal e a prática pedagógica indica que a consolidação da educação inclusiva não decorre de forma automática da promulgação de leis e decretos, mas resulta de um processo contínuo de disputas conceituais e institucionais a respeito da própria função social e democratizadora da escola.

Nesse cenário de complexidade, a aplicação do instituto da Terminalidade Específica (TE), normatizado pela Resolução CNE/CEB nº 02/2001, assume posição central nos debates sobre a educação especial. A TE constitui um dispositivo regulatório projetado para possibilitar a certificação escolar daqueles discentes que, em virtude de deficiências ou necessidades educacionais

[1] Professor Visitante da Universidade Federal do ABC (UFABC). Doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail para contato: tarik.plaza@ufabc.edu.br

específicas, não alcançam a totalidade dos objetivos estabelecidos para o currículo comum, mesmo após a oferta de adequações, recursos assistivos e apoios pedagógicos. A concepção originária dessa política buscava conferir flexibilidade aos itinerários formativos, reconhecendo a diversidade dos ritmos e modos de aprendizagem. Assim, em vez de condicionar a trajetória do aluno a critérios padronizados de rendimento acadêmico, a Terminalidade Específica pretendia valorizar as competências e aprendizagens efetivamente consolidadas ao longo do percurso, assegurando a chancela formal da escolarização.

Entretanto, aquilo que no plano normativo foi concebido como um instrumento de garantia do direito à certificação e ao reconhecimento da diferença tem sido, na prática operacional das redes de ensino, frequentemente reconfigurado como um mecanismo burocrático de invisibilização e de segregação velada. A análise crítica sobre o uso da Terminalidade Específica revela que, em muitos contextos escolares, o dispositivo deixa de atuar como suporte pedagógico para ser utilizado como um encerramento precoce do percurso educativo — uma estratégia que, sob a justificativa de proteção ou de inviabilidade cognitiva, exime o sistema de ensino de sua responsabilidade pedagógica. Ao converter o suporte em interdição, a TE acaba por consolidar processos de exclusão, funcionando menos como uma ponte para a cidadania e mais como uma barreira que impede a continuidade dos estudos e o acesso ao mercado de trabalho. Essa dinâmica é alimentada por barreiras atitudinais consolidadas e por um capacitismo institucional que ainda interpreta a deficiência prioritariamente a partir do déficit, limitando precocemente o desenvolvimento dos discentes. Tal quadro entra em contradição direta com o paradigma dos direitos humanos consolidado pela Lei Brasileira de Inclusão (**LBI nº 13.146/2015**), a qual estabelece a educação como um direito inalienável e contínuo, rejeitando práticas que resultem em confinamento intelectual ou desligamento prematuro do sistema de

ensino.

A promulgação do Decreto nº 12.686/2025 no ordenamento jurídico nacional insere novas exigências nesse debate, ao atualizar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e convocar as instituições ao alinhamento com os preceitos da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Esse novo marco normativo reforça a urgência de desconstruir ativamente procedimentos e práticas que cooptam o discurso da inclusão para manter a marginalização de estudantes com deficiência. O texto regulatório exige que os processos de certificação e encerramento de ciclo não representem o isolamento do sujeito, mas sejam acompanhados por diretrizes e suportes institucionais que viabilizem a continuidade formativa e a autonomia.

Diante desse panorama, o presente estudo propõe-se a examinar as contradições intrínsecas à implementação da Terminalidade Específica, analisando a certificação diferenciada como um campo de tensão entre a integração meramente formal e a inclusão plena e emancipatória. Por meio de uma abordagem qualitativa que articula a revisão de literatura com a análise documental, busca-se fundamentar modelos de governança educacional voltados a superar o tecnicismo burocrático e a promover uma acolhida pedagógica efetiva. O objetivo central consiste em discutir a ressignificação da TE, garantindo que a certificação não funcione como o término compulsório do desenvolvimento escolar, mas atue como um marco de validação de competências que abra caminhos para a autonomia, a inserção social, o aprendizado ao longo da vida e o exercício da cidadania.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que combina revisão sistemática de literatura — conduzida com base nos parâmetros recomendados pelo protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) — e análise documental. A abordagem documental debruçou-se sobre a arquitetura normativa da educação especial brasileira e internacional, examinando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (**Lei nº 9.394/1996**), a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, a Lei Brasileira de Inclusão (**Lei nº 13.146/2015**), o Decreto nº 12.686/2025 e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

O levantamento bibliográfico foi operacionalizado em quatro etapas sequenciais previstas no fluxo PRISMA: identificação, triagem, elegibilidade e inclusão.

Na etapa de identificação, realizaram-se buscas sistemáticas nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe* (Redalyc), SpringerLink, Scopus e Google Acadêmico. Foram empregados descritores controlados e termos livres, combinados por meio dos operadores booleanos *AND* e *OR*, nos idiomas português e inglês: "Terminalidade específica" *OR* "Specific Terminality", "Educação inclusiva" *OR* "Inclusive Education", "Capacitismo" *OR* "Ableism", e "Desenho Universal para a Aprendizagem" *OR* "Universal Design for Learning". O recorte temporal delimitou-se entre 2016 e 2026, com o propósito de mapear a produção científica contemporânea e acompanhar as atualizações legislativas recentes, nesta etapa foram encontrados 325 trabalhos.

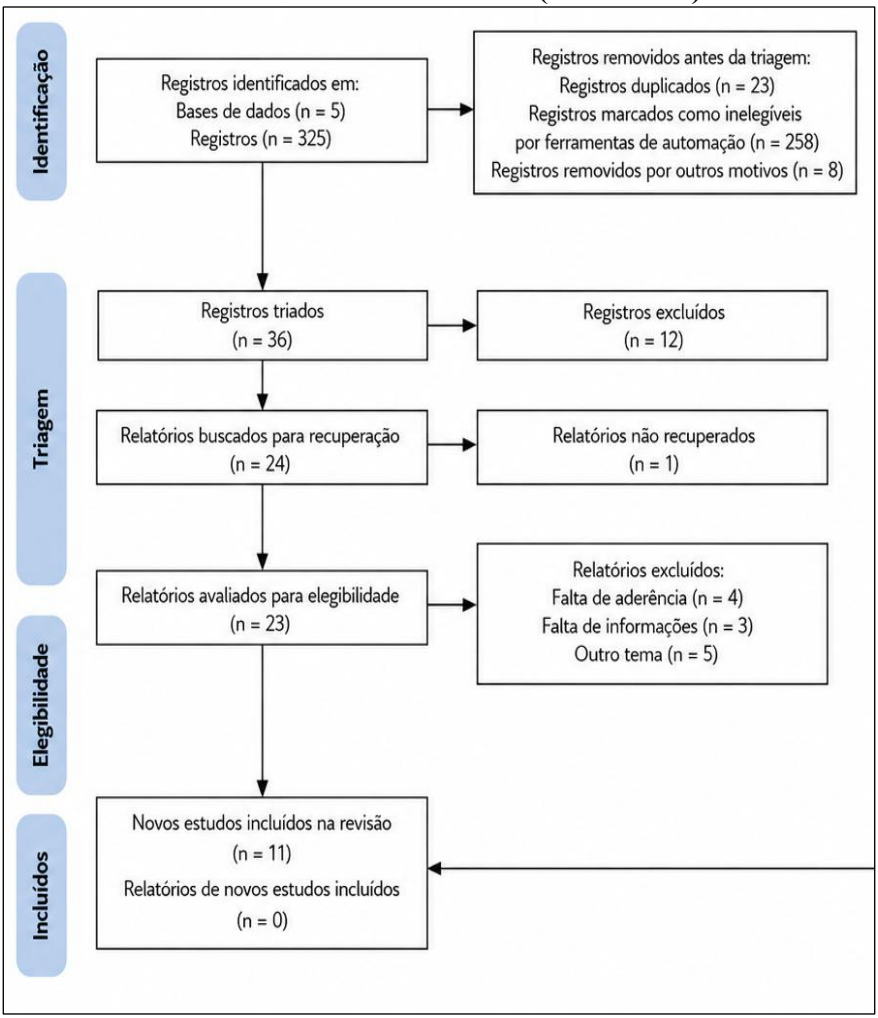
Na etapa de triagem, os registros recuperados foram exportados para um gerenciador de referências para a eliminação

automática (retirados 258 artigos) e manual de duplicatas (retirados 23 artigos) e por motivos de corrompimento de arquivo e outros problemas técnicos (retirados 8 artigos). Em seguida, procedeu-se à leitura dos títulos e resumos de todos os artigos restantes. Foram excluídos os trabalhos que abordavam a deficiência estritamente sob o modelo médico-clínico, relatos de experiência sem fundamentação metodológica explícita, ensaios de opinião e estudos que tratavam da educação inclusiva sem tangenciar as políticas de certificação, o capacitismo ou os processos de transição pós-escolar (retirados 13 artigos).

Na etapa de elegibilidade, os artigos pré-selecionados foram recuperados e submetidos à leitura na íntegra. Os critérios de inclusão exigiram: a) publicação em periódicos avaliados por pares; b) aderência direta ao tema da Terminalidade Específica, governança educacional inclusiva ou Desenho Universal para a Aprendizagem; e c) consistência metodológica na apresentação de dados empíricos ou reflexões teóricas, nesta fase foram retirados 12 artigos.

Por fim, na etapa de inclusão, os estudos aprovados integraram o *corpus* final da pesquisa, ao lado dos documentos normativos analisados. Os dados foram extraídos e organizados por meio de análise de conteúdo temática, estruturando a discussão em quatro eixos analíticos centrais: a) evolução histórico-normativa da TE no Brasil; b) capacitismo institucional e barreiras atitudinais no currículo; c) impactos da certificação na autonomia e transição pós-escolar; e d) proposição de diretrizes para uma governança inclusiva ancorada no DUA (Figura 1).

Figura 1 – Fluxograma identificação de novos estudos PRISMA (2016–2026)



Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Haddaway, N. R., Page, M. J., Pritchard, C. C.; McGuinness, L. A. (2022). PRISMA 2020: An R package and Shiny app for producing PRISMA 2020-compliant flow diagrams, with interactivity for optimised digital transparency and Open Synthesis Campbell Systematic Reviews, 18, 1230.

PROCESSO DE ANÁLISE E SÍNTESE

O procedimento de análise e síntese dos dados foi conduzido mediante o emprego da Análise de Conteúdo Temática, permitindo a integração sistemática entre a produção científica mapeada na revisão e o corpus documental normativo.

Para conferir rigor analítico e sistematização às evidências coletadas, o material selecionado foi submetido a um processo de codificação e categorização semântica, articulando os achados em quatro dimensões analíticas centrais:

1. **Dimensão Normativo-Legal**: voltada ao mapeamento e ao cotejo do arcabouço jurídico que regulamenta a Terminalidade Específica (TE), analisando as convergências e lacunas entre a LDB nº 9.394/1996, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, a LBI nº 13.146/2015 e o Decreto nº 12.686/2025, tendo como parâmetro a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;
2. **Dimensão Ideológico-Discursiva**: direcionada ao escrutínio das construções discursivas presentes na literatura e nas políticas públicas, identificando de que modo o discurso da flexibilização curricular pode ser cooptado para ocultar práticas capacitistas e a manutenção do modelo médico da deficiência no ambiente escolar;
3. **Dimensão Prático-Implementacional**: focada na investigação da operacionalização da TE nas redes de ensino, examinando as barreiras atitudinais docentes, as fragilidades na formação de professores e os limites da articulação entre a certificação por terminalidade e a educação profissional inclusiva;
4. **Dimensão Teórico-Epistemológica**: ancorada no

> modelo social da deficiência e nos princípios da pedagogia crítica, operando o deslocamento analítico da suposta limitação do discente para a crítica às barreiras pedagógicas e arquitetônicas mantidas pelo próprio sistema educacional.

Reconhecem-se as limitações do estudo decorrentes da delimitação temporal (2016–2026) e da restrição linguística aos idiomas português e inglês. A fim de mitigar vieses de subjetividade inerentes às abordagens crítico-interpretativas, adotou-se a estratégia de triangulação de fontes, confrontando os normativos legais nacionais com estudos empíricos das redes públicas de ensino e relatórios de órgãos internacionais, como a UNESCO e a OCDE.

A síntese do conhecimento reuniu os diagnósticos sobre a aplicação da TE e os organizou de forma progressiva. O percurso analítico partiu da problematização da inclusão meramente formal para fundamentar proposições de governança inclusiva respaldadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), na promoção da autodeterminação do estudante e na garantia do aprendizado ao longo de toda a vida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Contexto Legal e Histórico da Terminalidade Específica no Brasil

A evolução da educação especial no Brasil é marcada por tensões históricas entre o modelo de integração e a consolidação do paradigma da educação inclusiva. Nesse panorama de disputas normativas e pedagógicas, o instituto da Terminalidade Específica (TE) manifesta-se como uma medida jurídica e educacional

ambivalente, refletindo as dificuldades dos sistemas de ensino em operacionalizar a flexibilização curricular sem incorrer em processos de segregação. Embora a discussão sobre adequações curriculares já estivesse presente no Artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a normatização explícita da TE ocorreu com a Resolução CNE/CEB nº 02/2001. Ao estabelecer, em seu Artigo 9º, a possibilidade de certificação diferenciada para estudantes cujas necessidades educacionais inviabilizassem o alcance dos padrões curriculares ordinários, o Estado brasileiro formalizou uma via de conclusão do ciclo básico voltada à garantia de direitos.

A aplicação da TE gera, contudo, um dilema estrutural. Se, por um lado, o dispositivo busca evitar a retenção compulsória e o abandono escolar de estudantes que não se ajustam às métricas homogêneas de rendimento acadêmico, por outro, cria o risco de institucionalizar um percurso paralelo de menor prestígio social, restringindo as possibilidades de continuidade formativa e inserção no mundo do trabalho. Essa dubiedade já se manifestava no histórico de políticas públicas da área, a exemplo da *Política Nacional de Educação Especial* (MEC/SEESP, 1994), que, embora tratasse do atendimento especializado, ainda mantinha forte influência do modelo médico-psicológico e de estruturas segregadas de ensino. A transição para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 buscou superar essa orientação, redefinindo o atendimento educacional especializado como complementar e suplementar à escolarização comum.

O avanço normativo mais expressivo ocorreu com a recepção da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015). A LBI consagrou a educação como um sistema inclusivo em todos os níveis, fundamentado no princípio do aprendizado ao longo de toda a vida. Sob essa perspectiva de direitos

humanos, a certificação diferenciada por TE não pode ser interpretada como um encerramento definitivo das oportunidades educacionais, mas sim como um marco de transição que deve viabilizar o acesso a novas etapas de formação técnica, profissional ou acadêmica, acompanhado das adaptações razoáveis necessárias.

Entretanto, a literatura científica evidencia um descompasso estrutural entre a sofisticação da legislação e sua implementação nas redes públicas e privadas de ensino. Oliveira e Delou (2020), ao analisarem a aplicação da TE na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, apontam a carência de diretrizes operacionais claras para articular a certificação diferenciada a itinerários de formação profissional inclusiva. Essa ausência de alinhamento faz com que a TE seja frequentemente aplicada como o término do investimento pedagógico. No mesmo sentido, Pletsch, Souza e Orleans (2017) destacam as barreiras institucionais que dificultam a efetivação da diferenciação curricular sem a produção de estigmas, enquanto a síntese realizada por Miranda, Ribeiro e Rausch (2023) reitera que a certificação por terminalidade permanece imersa em incertezas conceituais e resistências atitudinais no chão da escola.

A dimensão empírica desse descompasso reflete-se na estrutura dos dados oficiais do Censo Escolar da Educação Básica, apurados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Embora os relatórios anuais do INEP evidenciem a expansão das matrículas de estudantes da educação especial em turmas comuns — ultrapassando a marca de 1,5 milhão de matrículas no país —, identifica-se uma lacuna no monitoramento do fluxo de saída desses alunos. Os microdados do Censo Escolar registram a situação do discente ao final do ano letivo por meio de categorias gerais de rendimento e movimentação (como aprovação, conservação e encerramento de ciclo), sem isolar, em um indicador estatístico padronizado e centralizado para todas as redes

estaduais e municipais, os casos de emissão de certificado por Terminalidade Específica. Essa subnotificação e a carência de uma métrica estatística discriminada nos relatórios nacionais do INEP não apenas dificultam o dimensionamento quantitativo exato dos egressos da TE no Brasil, mas confirmam o diagnóstico de invisibilização institucional e a ausência de acompanhamento sobre o destino desses estudantes após o desligamento da escola (OLIVEIRA; DELOU, 2020; MIRANDA; RIBEIRO; RAUSCH, 2023).

O cenário normativo ganha novos contornos com a promulgação do Decreto nº 12.686/2025, que atualiza a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. O novo decreto convoca os sistemas de ensino a revisarem práticas administrativas que reduzem a TE a um atestado de inviabilidade pedagógica, exigindo que o encerramento do ciclo da educação básica seja formalmente vinculado a estratégias intersetoriais de acompanhamento e suporte à vida adulta. Essa orientação alinha-se às diretrizes da UNESCO (2020), segundo as quais a inclusão é um processo ininterrupto de transformação das estruturas educacionais para acolher a diversidade. Assim, a Terminalidade Específica precisa ser ressignificada: em vez de delimitar o teto do desenvolvimento do estudante, deve constituir um instrumento de reconhecimento de competências e de garantia de continuidade no processo de inclusão social.

Inclusão Formal e Exclusão Velada

A operacionalização da Terminalidade Específica (TE) na educação especial brasileira expõe uma contradição central: embora concebida no horizonte do paradigma inclusivo para assegurar o direito à certificação de estudantes com deficiência, sua aplicação

empírica frequentemente resulta em formas veladas de exclusão. Ao regulamentar a certificação diferenciada por meio da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, o poder público buscou conferir respaldo normativo às trajetórias de discentes que não alcançam os padrões curriculares convencionais em razão de singularidades neurológicas ou cognitivas (BRASIL, 2001). Todavia, a mera garantia da matrícula e o cumprimento de rotinas burocráticas não têm assegurado a efetiva mediação pedagógica nem a apropriação dos conteúdos escolares. O estudante é inserido no ambiente físico da escola comum, mas permanece privado do acesso aos conhecimentos sistematizados e às oportunidades de desenvolvimento oferecidas aos demais alunos, configurando um quadro de inclusão apenas formal.

Essa dinâmica é alimentada pela permanência de barreiras atitudinais e pelo capacitismo institucionalizado nas rotinas escolares. O capacitismo manifesta-se como uma estrutura discriminatória que toma a normatividade corporal e cognitiva como padrão universal, qualificando a deficiência prioritariamente a partir do déficit e da limitação funcional (CHAUDHARY, 2026). No contexto educacional, essa concepção traduz-se em baixas expectativas quanto ao potencial de aprendizagem, sobretudo no caso de estudantes com deficiência intelectual, naturalizando a aplicação da TE como um desfecho precoce e inevitável. Embora a caracterização estabelecida por Schalock, Luckasson e Tassé (2021) conceitue a deficiência intelectual a partir de limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo (envolvendo os domínios conceitual, social e prático), tais diagnósticos devem orientar a oferta de apoios e estratégias pedagógicas diversificadas, e não servir de pretexto para o rebaixamento das metas educacionais.

Estudos empíricos confirmam a distância entre a intenção da norma e a prática pedagógica real. A pesquisa de Oliveira e Delou

(2020) sobre a aplicação da TE na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica revela a carência de regulamentações operacionais e a heterogeneidade de procedimentos entre as instituições, o que dificulta a articulação da certificação diferenciada a programas de educação profissional inclusiva. Em vez de atuar como etapa de transição para a qualificação técnica ou acadêmica, a TE passa a funcionar como a interrupção definitiva das oportunidades de estudo. Essa estagnação relaciona-se também à formação e à postura do corpo docente: a revisão sistemática de Lindner (2023) aponta que, apesar do apoio formal à proposta inclusiva, prevalecem concepções medicalizadas entre os professores, o que afeta a crença na capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e favorece o recurso prematuro à certificação diferenciada.

As barreiras atitudinais estendem-se por todos os níveis de ensino. Investigações como as de Paz-Maldonado e Flores-Girón (2021) e Arranz-Sánchez *et al.* (2025) indicam que percepções estereotipadas levam educadores a subestimar as competências dos estudantes, fazendo com que a TE seja encarada como a solução "natural" para uma suposta incapacidade individual, em lugar de motivar transformações nas metodologias de ensino. Consequentemente, o currículo adquire caráter reducionista: conforme demonstram Snider e Dymond (2023), discentes com deficiência intelectual são frequentemente restritos a conteúdos voltados unicamente a habilidades funcionais básicas, sendo privados do acesso a conceitos acadêmicos mais complexos. Essa restrição curricular compromete a formação integral do aluno. Ademais, a falta de formação específica para o trabalho com a diversidade constitui uma barreira estrutural, inviabilizando a transição do modelo médico para o modelo social da deficiência nas salas de aula (GILMOUR, 2019).

Conforme ressaltado no relatório da UNESCO (2020), o

princípio do "todos significam todos" exige que a educação inclusiva assegure a participação plena e a aprendizagem efetiva de cada estudante em ambientes compartilhados. A aplicação da TE desconectada de planos de desenvolvimento continuado contraria essa diretriz, transformando-se em mecanismo de segregação institucionalizada. Tanto a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) quanto a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) determinam que o sistema educacional deve adaptar suas estruturas à diversidade humana, refutando a ideia de que o discente precisa se ajustar a um padrão inflexível. Diante disso, a Terminalidade Específica precisa ser criteriosamente reavaliada para que deixe de funcionar como um teto educacional e passe a constituir um marco de conquista e continuidade formativa, sustentado por redes intersetoriais de apoio que garantam o aprendizado ao longo de toda a vida.

Barreiras Atitudinais, Capacitismo Institucional e o Currículo

A efetivação da educação inclusiva e a análise crítica da Terminalidade Específica (TE) exigem o enquadramento de dois fatores determinantes na dinâmica escolar: as barreiras atitudinais e o capacitismo institucional. Longe de constituírem obstáculos isolados ou condutas individuais pontuais, essas barreiras funcionam como estruturas consolidadas que balizam políticas públicas e orientam a práxis pedagógica, definindo, de forma prévia, os limites de aprendizagem de estudantes com deficiência. O capacitismo opera como uma matriz ideológica que pressupõe a superioridade de padrões corporais e cognitivos normativos, rebaixando a diversidade funcional à condição de déficit. Conforme analisa Chaudhary (2026), essa lógica discriminatória manifesta-se no ambiente educacional pela subestimação sistemática da capacidade intelectual

do aluno, resultando na oferta de currículos empobrecidos que, sob a justificativa da adequação, chancelam a segregação.

As barreiras atitudinais representam o componente subjetivo desse processo, expressando-se em crenças, estigmas e preconceitos mantidos pela comunidade escolar. A investigação conduzida por Lindner (2023) aponta que, embora os educadores manifestem adesão teórica ao discurso da inclusão, suas práticas são tensionadas pela precarização do trabalho, pela escassez de recursos e por falhas na formação inicial. Na ausência de condições institucionais adequadas, essas dificuldades convertem-se em atitudes de desinvestimento pedagógico, hipótese em que a TE passa a ser aceita não como uma medida de equidade, mas como uma solução administrativa para desonerar a escola dos desafios da diversidade. Esse diagnóstico encontra consonância nos estudos de Paz-Maldonado e Flores-Girón (2021) e Arranz-Sánchez *et al.* (2025), que demonstram como as percepções dos professores — na educação básica e no ensino superior — condicionam os resultados das políticas inclusivas.

Por sua vez, o capacitismo institucional refere-se a rotinas, critérios e normativas que, independentemente da intenção dos sujeitos, desfavorecem sistematicamente os estudantes com deficiência ao impor padrões rígidos de desempenho. No âmbito da TE, a ausência de parâmetros regulatórios uniformes propicia decisões discricionárias pautadas por expectativas reduzidas. Como alertam Oliveira e Delou (2020), a falta de padronização na aplicação do dispositivo reforça a premissa de que o discente é incapaz de acompanhar o currículo comum, eximindo a instituição de reformular suas propostas metodológicas. O currículo converte-se, assim, em espaço de disputa: historicamente estruturado para um perfil idealizado de aluno, o desenho curricular tradicional exclui discentes com deficiência intelectual ao limitar sua instrução a conteúdos funcionais e rudimentares (SNIDER; DYMOND, 2023).

Essa redução curricular nega o acesso a saberes abstratos e complexos, contrariando o princípio de que a formação escolar deve preparar o indivíduo para a plenitude da vida social e acadêmica (VI *et al.*, 2023).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015) estabelece o dever do Estado em garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo de toda a vida. Esse imperativo ético e legal exige que a flexibilização curricular seja tratada como direito à acessibilidade pedagógica, em consonância com as diretrizes do Decreto nº 12.686/2025. A eliminação das barreiras curriculares e atitudinais é condição para a promoção da equidade e para a consolidação de um modelo de desenvolvimento social inclusivo, conforme preconiza a OCDE (2018). Nesse processo, a formação docente assume papel central: a qualificação profissional contínua constitui o fator de maior impacto na transformação das práticas pedagógicas e no rendimento escolar dos estudantes (GILMOUR, 2019). É indispensável instrumentalizar os educadores para que compreendam a diversidade como valor pedagógico, de modo que a Terminalidade Específica passe a ser adotada unicamente como uma exceção planejada e voltada à autonomia do discente, e não como regra decorrente das limitações do próprio sistema de ensino.

Impactos da Terminalidade Específica na Transição Pós-Escolar e Autonomia

A aplicação da Terminalidade Específica (TE) desprovida de um planejamento voltado à continuidade educativa e ao fortalecimento do sujeito produz impactos diretos na transição pós-escolar e no desenvolvimento da autonomia dos estudantes com deficiência. Em vez de se consolidar como o reconhecimento de um

itinerário formativo singular que habilite o indivíduo para novas etapas de vida, a certificação por TE tem funcionado, na rotina das instituições de ensino, como um encerramento burocrático e precoce do percurso escolar. Esse encerramento compulsório restringe as oportunidades de inserção social e profissional, convertendo um dispositivo concebido para assegurar direitos em um fator de estagnação e exclusão socioeconômica.

A transição da escola para a vida adulta representa uma etapa crítica que demanda redes de suporte estruturadas e planos de transição individualizados. No caso de estudantes com deficiência intelectual, cujas características incluem limitações no funcionamento adaptativo (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021), a preparação para a vida independente exige um acompanhamento sistemático e multidimensional. A realidade brasileira, contudo, revela que a concessão da TE raramente se acompanhada de diretrizes de suporte para o período subsequente ao desligamento da educação básica, gerando desamparo institucional para o egresso e sua família. Essa fragilidade manifesta-se também na articulação entre a educação especial e a formação profissional: conforme observam Oliveira e Delou (2020), mesmo na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a TE falha em estabelecer pontes efetivas com itinerários de qualificação inclusiva. A ausência desse vínculo reduz a utilidade prática da certificação no mercado de trabalho, contrariando as orientações da UNESCO (2020), que define a educação como um processo contínuo voltado à preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania ativa.

Na perspectiva freiriana, a autonomia constitui um processo dialético de construção da capacidade de decidir e agir com protagonismo, devendo ser exercitada no cotidiano pedagógico (FREIRE, 1996). A aplicação unilateral da TE, decidida de forma centralizada pela equipe escolar sem a participação do estudante,

reforça a dependência e a heteronomia. Essa conduta entra em desacordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que estabelece o direito à vida independente e à plena inclusão comunitária. A ausência de planos de transição eficazes — apontada pela *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2022) como o principal obstáculo ao sucesso pós-escolar — evidencia que, a despeito do arcabouço da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), os programas de acompanhamento pós-escolar no Brasil permanecem incipientes. Esse cenário desencadeia efeitos deletérios articulados: a certificação por TE passa a atuar como óbice legal ao ingresso no ensino superior e em cursos técnicos; as barreiras no mercado de trabalho resultam em exclusão econômica; a falta de perspectivas de sociabilidade amplia o isolamento social; e a terminalidade reforça o estigma de incapacidade, comprometendo a dignidade do sujeito.

Em consonância com as diretrizes de crescimento inclusivo formuladas pela OCDE (2018), o desenvolvimento social sustentável exige a integração de todos os cidadãos nos processos produtivos e comunitários. A Terminalidade Específica, em sua dinâmica atual, contraria essa orientação ao marginalizar parcela significativa da população em idade ativa. Torna-se imperativo, portanto, ressignificar o instituto da TE: a certificação não deve representar o término do percurso formativo, mas sim um marco regulatório integrado a um fluxo contínuo de aprendizado ao longo da vida. Essa reorientação requer atuação intersetorial entre as áreas de educação, saúde, assistência social e trabalho, garantindo que a individualização do ensino constitua uma estratégia de desenvolvimento de potencialidades e de promoção da justiça social.

Rumo a uma Governança Inclusiva: Propostas Transformadoras

A superação dos problemas associados à Terminalidade Específica (TE) e a desconstrução de suas implicações segregadoras exigem a reconfiguração dos modelos de governança educacional no Brasil. Essa transformação pressupõe o deslocamento da noção estática de terminalidade para o conceito de trajetórias educacionais contínuas e flexíveis, em que a certificação deixa de figurar como um desfecho definitivo e passa a constituir um marco regulatório em um processo permanente de aprendizagem. Para tanto, é indispensável o alinhamento das políticas nacionais aos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e às diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Nesse âmbito, o Decreto nº 12.686/2025 oferece fundamentação jurídica para que as redes de ensino transcendam a mera entrega de diplomas diferenciados, instituindo a obrigação de elaborar planos de transição individualizados que conectem a educação básica ao ensino superior, à formação técnica e ao mercado de trabalho, em consonância com a premissa da UNESCO (2020) de que a inclusão exige a transformação contínua dos sistemas de ensino.

Para que os Planos de Transição Individualizados preconizados pelo Decreto nº 12.686/2025 ultrapassem a dimensão cartorial e se traduzam em rotinas operacionais, as equipes gestoras e pedagógicas das escolas podem adotar três instrumentos e indicadores práticos de governança:

1. **Inventário de Autodeterminação e Habilidades Adaptativas:** instrumento norteado pelos domínios conceitual, prático e social (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021), aplicado diretamente com o estudante e sua família para mapear preferências vocacionais, metas de vida independente

e necessidades específicas de suporte pedagógico e assistivo;

2. **Matriz de Pactuação e Encaminhamento Intersetorial:** termo operacional que formaliza e distribui metas e responsabilidades entre a unidade escolar, a rede de assistência social (CRAS/CREAS), os centros de formação profissional e os serviços de saúde, garantindo suporte continuado antes e após o encerramento do vínculo básico;
3. **Indicador de Rastreabilidade e Acompanhamento do Egresso:** parâmetro de monitoramento institucional que registra, em intervalos padronizados de 6 a 12 meses após a expedição do certificado, a efetiva inserção do sujeito em cursos técnicos, no ensino superior, no mercado formal de trabalho ou em redes de participação comunitária (EUROPEAN AGENCY, 2022; OCDE, 2018).

No plano pedagógico, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui a abordagem central para a construção de uma prática educacional inclusiva e equitativa. Fundamentado nos princípios do CAST (2021) — que preconiza a oferta de múltiplos meios de engajamento, representação, ação e expressão —, o DUA orienta a concepção de currículos acessíveis desde a sua gênese, tornando obsoletas as adaptações individuais reativas e segregadoras. Ao deslocar o foco analítico da suposta limitação do estudante para a inflexibilidade das propostas de ensino, o DUA atua na eliminação do capacitismo institucional e na garantia do acesso ao conhecimento, conforme defendido pela *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2022).

A consolidação de uma governança inclusiva requer, ainda, a centralidade do protagonismo e da autodeterminação do estudante com deficiência. Fundamentada na perspectiva freiriana, a autonomia deve ser desenvolvida como um processo contínuo de

construção do sujeito histórico no cotidiano escolar (FREIRE, 1996). Isso exige o fomento deliberado de competências de autodefesa e tomada de decisão, assegurando a participação ativa do discente e de sua família na pactuação de metas pedagógicas e na elaboração dos planos de transição pós-escolar. Schalock, Luckasson e Tassé (2021) reforçam que sistemas de suporte focados na autodeterminação são determinantes para a vida independente de indivíduos com deficiência intelectual, prevenindo práticas assistencialistas que perpetuam a dependência.

A efetividade dessa reestruturação depende diretamente da qualificação e do engajamento do corpo docente, elemento de elevado impacto sobre o desempenho e a permanência dos estudantes (GILMOUR, 2019). É necessário que a formação de professores contemple a discussão crítica sobre as barreiras atitudinais e a matriz capacitista, conforme enfatizam Lindner (2023) e Paz-Maldonado e Flores-Girón (2021). A formação continuada deve instrumentalizar os educadores para a gestão de salas de aula heterogêneas e para a flexibilização curricular substantiva, combatendo o empobrecimento de conteúdos que historicamente afeta discentes com deficiência intelectual sob o pretexto da funcionalidade (SNIDER; DYMOND, 2023).

Por fim, a sustentabilidade da governança inclusiva demanda a articulação intersetorial entre as políticas de educação, saúde, assistência social e trabalho, criando redes capazes de amparar o egresso após a conclusão da educação básica (OLIVEIRA; DELOU, 2020; OCDE, 2018). Esse esforço deve ser acompanhado pelo estabelecimento de sistemas de monitoramento e avaliação da qualidade da inclusão escolar, pautados por indicadores que meçam não apenas as taxas de certificação, mas a efetividade da inserção comunitária e profissional dos egressos (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017; MIRANDA; RIBEIRO; RAUSCH, 2023). O aporte de recursos e os incentivos financeiros previstos no Decreto

nº 12.686/2025 constituem o suporte material indispensável para garantir que a Terminalidade Específica seja ressignificada, tornando-se um instrumento legítimo de promoção da autonomia, da cidadania e da justiça social.

CONCLUSÃO

A investigação sobre o instituto da Terminalidade Específica (TE) na educação especial brasileira evidencia que esse dispositivo, embora gestado com a finalidade de salvaguardar o direito à certificação escolar, enfrenta profundas contradições em sua aplicação prática. A análise empreendida ao longo deste estudo demonstra que a TE opera sob o risco permanente de produzir uma inclusão meramente formal, a qual, no cotidiano das redes de ensino, traduz-se em mecanismos velados de segregação. A persistência de barreiras atitudinais, o capacitismo institucional e a rigidez de arranjos curriculares tradicionais convergem para converter a certificação diferenciada em um encerramento precoce do itinerário formativo, restringindo as possibilidades de autonomia e de transição qualificada dos estudantes com deficiência para a vida adulta.

O arcabouço normativo nacional — composto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), pela Resolução CNE/CEB nº 02/2001, pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015) e pelo recente Decreto nº 12.686/2025 —, quando interpretado à luz da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e das diretrizes da UNESCO (2020), estabelece a urgência de reorientar a aplicação da TE. Contudo, os achados da literatura acadêmica, como as pesquisas de Oliveira e Delou (2020), Lindner (2023) e Paz-Maldonado e Flores-Girón (2021), expõem a permanência de um hiato entre o texto legal

e a execução institucional, revelando que visões reducionistas sobre o potencial de aprendizagem do aluno ainda balizam as decisões sobre o término de sua escolarização.

Superar esses gargalos exige a transição para modelos de governança educacional genuinamente inclusivos. As ações propostas — que envolvem a transição do conceito estático de terminalidade para o paradigma de trajetórias formativas contínuas, a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2021), o fomento à autodeterminação na perspectiva freiriana (FREIRE, 1996), a formação docente crítica, a articulação intersetorial para a elaboração de planos de transição e a flexibilização curricular efetiva (SNIDER; DYMOND, 2023) — configuram caminhos indispensáveis para assegurar o direito à educação.

A certificação de estudantes com deficiência não deve ser utilizada como justificativa para estancar o desenvolvimento cognitivo e social. Ela precisa consolidar-se como o reconhecimento formal de um itinerário pedagógico singular, ao qual devem se vincular oportunidades ininterruptas de qualificação e participação comunitária. Ao ressignificar a Terminalidade Específica sob a ótica da governança inclusiva e dos direitos humanos, avança-se na construção de um sistema de ensino que assegure que a conclusão da educação básica atue não como um encerramento definitivo, mas como um marco de sustentação para a autonomia, o aprendizado ao longo de toda a vida e a cidadania plena.

REFERÊNCIAS

ARRANZ-SÁNCHEZ, A. “Teachers’ Attitudes and Perceived Barriers to Inclusive Education in Spain: A Systematic Review”.

Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, vol. 17, n. 3, 2025.

BRASIL. **Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Brasília: Planalto, 2025. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/10/2026.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/10/2026.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/10/2026.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/10/2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/10/2026.

CHAUDHARY, M. "Barriers to Inclusive Education: A Comprehensive Review of Institutional, Pedagogical, and Socio-Cultural Challenges". **International Journal of Research and Innovation in Social Science**, vol. 10, n. 3, 2026.

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. **Special Education in Europe**: Inclusive Policy and Practice. Odense: European Agency, 2022. Disponível em: <www.european-agency.org>. Acesso em: 12/10/2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GILMOUR, A. F. "Teacher Certification Area and the Academic Outcomes of Students With Learning Disabilities or Emotional/Behavioral Disorders". **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, vol. 27, n. 3, 2019.

LINDNER, K. "Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education". **European Journal of Special Needs Education**, vol. 38, n. 4, 2023.

MIRANDA, D. C.; RIBEIRO, S. M.; RAUSCH, R. B. "Revisão integrativa voltada à certificação de terminalidade específica". **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, vol. 10, n. 22, 2023.

OLIVEIRA, W. B. M.; DELOU, C. M. C. "Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama". **Revista Educação Especial**, vol. 33, 2020.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <www.un.org>. Acesso em: 12/10/2026.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para A Educação, a Ciência e a Cultura. **Inclusion and Education**: All Means All. Global Education Monitoring Report. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 12/10/2026.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **The Inclusive Growth Agenda**: Further Perspectives in 2018. Paris: OECD Publishing, 2018.

PAZ-MALDONADO, E.; FLORES-GIRÓN, H. “Actitud del Profesorado Universitario Hacia la Inclusión Educativa: una Revisión Sistemática”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 27, 2021.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. “A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar”. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 14, n. 35, 2017.

SCHALOCK, R.; LUCKASSON, R.; TASSÉ, M. “An Overview of Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports”. **American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities**, vol. 126, n. 6, 2021.

SNIDER, J. E.; DYMOND, S. K. “Curricular Areas in Which Students with Intellectual Disability Receive Instruction”. **Journal of Developmental and Physical Disabilities**, vol. 35, 2023.

VI, L. *et al*. “A systematic review of intellectual and developmental disability curriculum in international pre-graduate health professional education”. **BMC Medical Education**, vol. 23, n. 329, 2023.