



Praxis educativa

ISSN: 1809-4031

ISSN: 1809-4309

UNLPam

Papi, Silmara de Oliveira Gomes; Golba, Letícia
Trabalhos de conclusão de curso: tendências dos estudos
relacionados à Educação Especial em um curso de Pedagogia
Praxis educativa, vol. 14, núm. 1, 2019, Janeiro-Abril, pp. 333-361
UNLPam

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.018>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89459489018>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UNEP
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Trabalhos de conclusão de curso: tendências dos estudos relacionados à Educação Especial em um curso de Pedagogia

Undergraduate theses: trends of studies related to Special Education in a Pedagogy course

Trabajos de conclusión de curso: tendencias de los estudios relacionados a la Educación Especial en un curso de Pedagogía

Silmara de Oliveira Gomes Papi*

Letícia Golba**

Resumo: Este artigo analisa as tendências dos Trabalhos de Conclusão de Curso relacionados à Educação Especial, apresentados por concluintes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná. A pesquisa foi realizada a partir de pressupostos de estudos do tipo estado do conhecimento. O estudo revelou que a abordagem qualitativa e exploratória é a mais utilizada nos trabalhos. Indicou que questionários e entrevistas são os instrumentos de coleta de dados mais comuns entre os concluintes. Revelou, ainda, que o maior número de pesquisas é voltado à deficiência auditiva, havendo, assim, lacunas em relação ao desenvolvimento de pesquisas em outras áreas, tais como: a da deficiência física, a das altas habilidades/superdotação, a do Transtorno do Espectro do Autismo, a da Tecnologia Assistiva.

Palavras-chave: Educação Especial. Trabalho de Conclusão de Curso. Pesquisa.

Abstract: This paper analyzes the tendencies of the undergraduate theses related to Special Education, presented by senior students of the Pedagogy Course of the *Universidade Estadual de Ponta Grossa*, Ponta Grossa, Paraná, Brazil. The research was carried out based on assumptions of studies of the state of knowledge type. The study revealed that the qualitative and exploratory approach is the most used in the works. It indicated that questionnaires and interviews are the most common data collection instruments among the senior students. It also revealed that the largest number of researches is focused on hearing impairment, thus there are gaps in relation to the development of research in other areas, such as: physical disability, high skills/giftedness, Autism Spectrum Disorder, Assistive Technology.

Keywords: Special education. Undergraduate thesis. Research.

* Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <silmarapapi@gmail.com>.

** Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <leticia01golba@gmail.com>.

Resumen: Este artículo analiza las tendencias de los Trabajos Finales Académicos (Trabajos de Conclusión de Curso - TCC) relacionados con la Educación Especial, presentados por los egresados del curso de Pedagogía de la Universidad Estadual de Ponta Grossa. La investigación fue realizada en base al análisis sistemático y la valoración del conocimiento de producciones investigativas, esto es, según el Estado del Conocimiento en torno a un campo de investigación definido. El estudio reveló que tanto el abordaje cualitativo como el exploratorio, fueron los más utilizados en dichos trabajos finales. Indicó también que el cuestionario y la entrevista son los instrumentos de recolección de datos más comúnmente utilizados por todos los egresados. Reveló además que, el mayor número de investigaciones se encuentran volcadas a la deficiencia auditiva, siendo que existen vacíos en relación a académicos que busquen profundizar el desarrollo de investigaciones en otras áreas de conocimiento, tales como: la deficiencia física, las altas habilidades/superdotación, el Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), las Tecnologías para la educación y el empoderamiento de las personas con discapacidad.

Palabras-clave: Educación Especial. Trabajo de Conclusión de Curso. Investigación.

Introdução

Atividades relacionadas à pesquisa têm sido realizadas nos cursos de formação inicial de professores¹, tendo em vista que pesquisa, formação e prática docente² são elementos que se complementam, conforme assinala André (2006).

Cunha (2013, p. 45) alerta que, nos programas de Pós-Graduação, não seja desconsiderada a “[...] dinâmica do real como inspiração”, o que se dá pela abertura a diferentes temáticas de pesquisa. Entende-se que isso indica o reconhecimento, pela autora, de que questões emergentes, resultado das vivências de mestrandos e doutorandos, podem ser entendidas como seus possíveis objetos de estudo.

Aproximando-se tal possibilidade de inspiração à formação inicial de professores, vê-se que a atividade de pesquisa, mais especificamente a realização de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), favorece a busca de respostas a questionamentos advindos da ampla gama de estudos realizados pelos acadêmicos bem como das suas vivências em práticas e estágios.

Como atividade científica, em nível inicial, a pesquisa na Graduação favorece a postura investigativa, a aproximação de temas de interesse e de problemáticas cuja compreensão mais profunda requer metodologia apropriada, empregada sob orientação de docentes que frequentemente atuam no campo científico. A capacidade de leitura, de avaliação e o acesso a publicações recentes também são favorecidas (GUEDES; GUEDES, 2012).

¹ Neste texto, utiliza-se a forma de masculino genérico.

² A importância da pesquisa para a formação de professores como elemento articulado à teoria e à prática já era apresentada na Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 fevereiro de 2002, que instituía as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura (BRASIL, 2002). Essa Resolução foi substituída pela Resolução CNE/CP Nº 2, 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015). Na Resolução de 2015, observa-se a permanência da articulação teórico-prática na formação docente, bem como a necessidade de interlocução entre ensino, pesquisa e extensão nessa formação, tendo em vista, inclusive, a aproximação entre a Graduação e a Pós-Graduação.

Em que pese tal relevância, publicações científicas que abordem atividades de pesquisa vinculadas a Trabalhos de Conclusão de Curso, especificamente do Curso de Pedagogia, não são frequentes. Uma busca a partir da Pesquisa de Artigos na SciELO³ Brasil indicou tal lacuna, conforme se pode verificar no Quadro 1.

Quadro 1 - Pesquisa de Artigos sobre TCCs do Curso de Pedagogia – SciELO

Critérios de busca	Total de artigos indicados	Artigos relacionados ao curso de Pedagogia*
1- Campo: Palavras do título/ Palavras: trabalho, conclusão, curso/ Intercessor: <i>and</i>	4⁴	Miranda e Villas Boas (2008)*
2- Campo: Palavras do título/ Palavras: trabalhos, conclusão, curso/ Intercessor: <i>and</i>	3⁵	-
3- Campo: Assunto/ Palavras: trabalho, conclusão, curso/ Intercessor: <i>and</i>	3⁶ (Dois deles já indicados nesta Base Indexadora)	Miranda e Villas Boas (2008)*
TOTAL	8 (Excluídos os repetidos nessa Base Indexadora)	1

Fonte: As autoras após consulta à SciELO.

Os critérios de busca utilizados indicaram que, no caso da SciELO Brasil, oito artigos diferentes foram disponibilizados. No entanto, apenas a publicação de Miranda e Villas Boas (2008) dizia respeito ao TCC no Curso de Pedagogia. Outra busca a partir da Pesquisa de Artigos foi realizada na Educ@⁷ e se encontra ilustrada no Quadro 2:

³ *Scientific Electronic Library Online*. Biblioteca eletrônica que abrange uma seleção de periódicos nacionais e internacionais. Tem por finalidade favorecer o acesso a coleções de periódicos e suas publicações científicas, na íntegra. Disponível em: <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>. Acessos em: 24 maio 2018 e 29 nov. 2018.

⁴ Oliveira *et al.* (2017), Guedes e Guedes (2012), Osada, Loyola-Sosa e Ruiz-Grosso (2014), Miranda e Villas Boas (2008)*.

⁵ Gonçalves Filho e Noronha (2004), Ninin e Barbara (2013), Saupe, Wendhausen e Machado (2004).

⁶ Massi e Giordan (2014), Gonçalves Filho e Noronha (2004) e Miranda e Villas Boas (2008)*.

⁷ Indexador online de periódicos que utiliza a metodologia SciELO. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 mai. 2018 e 29 nov. 2018.

Quadro 2 - Pesquisa de Artigos sobre TCCs do Curso de Pedagogia – Educ@

Crítérios de busca	Total de artigos indicados	Artigos relacionados ao curso de Pedagogia*
1- Campo: Palavras do título/ Palavras: trabalho, conclusão, curso/ Intercessor: <i>and</i>	1⁸	-
2- Campo: Palavras do título/ Palavras: trabalhos, conclusão, curso/ Intercessor: <i>and</i>	1⁹	Lucas e Rausch (2008)*
3- Campo: Assunto/ Palavras: trabalho, conclusão, curso/ Intercessor: <i>and</i>	4¹⁰ (Um deles já indicado nessa Base Indexadora)	-
TOTAL	5 (Excluídos os repetidos nessa Base Indexadora)	1

Fonte: As autoras após consulta à Educ@.

De forma semelhante ao que foi realizado na SciElo, isto é, repetindo-se os mesmos procedimentos de busca, obteve-se, também de forma semelhante, apenas um artigo referente aos TCCs do Curso de Pedagogia (LUCAS; RAUSCH, 2008), resultado que reafirmou a demanda pela realização e pela publicação de pesquisas dessa natureza.

O estudo de Miranda e Villas Boas (2008) analisou o processo de releitura de portfólios para efetivação do TCC, e o de Lucas e Rausch (2008) analisou as vertentes teórico-metodológicas dos TCCs de Pedagogia da Fundação Universidade Regional de Blumenau, localizada na cidade de Blumenau, Santa Catarina. Entretanto, observou-se, ainda, que nenhum deles tem como objeto de investigação os TCCs relacionados à Educação Especial e à inclusão, no ensino regular, de alunos considerados como público-alvo dessa modalidade de educação, quais sejam: alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento¹¹ e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008), foco deste artigo. Para Romanowski e Ens (2006, p. 39), é relevante acompanhar o conhecimento de determinada área, pois possibilita tornar “[...] os campos da educação e seus profissionais cada vez mais competentes para atender, com propriedade, aos anseios daqueles que vêm conquistando o direito à educação”.

Em vista do exposto, este artigo propõe-se a explicitar as tendências dos Trabalhos de Conclusão de Curso sobre Educação Inclusiva e/ou Especial, realizados por concluintes de um Curso de Licenciatura em Pedagogia, indicando, também, um panorama geral das demais temáticas investigadas por eles, no conjunto dos estudos. Para isso, após reflexões sobre a pesquisa na formação de professores, são analisados os TCCs selecionados. Por fim, algumas considerações são apresentadas.

⁸ Guedes e Guedes (2012).

⁹ Lucas e Rausch (2008)*.

¹⁰ Massi e Giordan (2014), Moretto (2017), Slongo *et al.* (2012) e Lucas e Rausch (2008)*.

¹¹ Conforme disposto no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* – DSM5, os transtornos globais do desenvolvimento passam a ser indicados como Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A pesquisa na formação inicial

A pesquisa é definida por Chizzotti (2006, p. 20) como uma atividade rigorosa que se dá “[...] pelo esforço sistemático de – usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada – explicar e compreender os dados encontrados e, eventualmente orientar a natureza ou as atividades humanas”. Ela se relaciona a percepções do mundo e a teorias que guiam os processos de investigação, por isso exige dedicação e esforço.

Sua relevância para a formação docente tem sido apontada por diferentes autores (ANDRÉ, 2006; CUNHA, 2013; LÜDKE, 2005). Segundo André (2006), torná-la parte de um curso de formação inicial de professores, ou um eixo do curso, é uma das possibilidades de articulação entre ensino e pesquisa nessa formação. Nesse caso, disciplinas e atividades podem ser planejadas para propiciar habilidades específicas aos acadêmicos, em nível de Graduação. Ela pode ser também utilizada como mediadora do processo formativo, em outras palavras, como atividade de análise e de discussão sobre pesquisas que abordam a realidade da escola. Além disso, há também a possibilidade de os docentes formadores articularem suas pesquisas aos programas das disciplinas do curso, possibilitando reflexões sobre seus achados e sua metodologia.

Tais possibilidades de trabalhar-se a pesquisa na formação inicial de professores parecem colaborar para a superação de adversidades, tais como as apontadas por Lüdke (2005). Em um estudo sobre a questão da pesquisa nessa formação, a autora concluiu, após investigar 70 professores da Educação Básica, que mais da metade mostrou-se reticente sobre sua formação para a pesquisa na licenciatura, indicando a ausência de indícios dessa formação.

A relevância da pesquisa na formação docente dá-se por ela ser capaz de desenvolver o pensamento, a capacidade de aprendizagem constante e de percepção do mundo, favorecendo a ação responsável dos futuros professores, sobre a realidade. Desenvolve atitudes de autonomia intelectual e favorece, com isso, a promoção da cidadania. Por ser formativa, não se afasta dos elementos do contexto e suas características (CUNHA, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), indicam que a pesquisa é central para a formação do licenciado e apontam a necessidade de os professores em formação realizarem pesquisas que propiciem conhecimentos relacionados à área educacional.

Da mesma forma, as Diretrizes consideram que o Trabalho de Curso, conforme denominado nesse documento, é uma das atividades que propiciarão aos graduandos “[...] vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e, opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais¹², a educação do campo, a educação indígena, [...]” (BRASIL, 2006, p. 4-5).

As matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial, no ensino regular, têm se ampliado. Dados indicam que, no Brasil, havia, em 2017, 896.809 (85% acima do número referente a 2010, que era de 484.332) alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns da Educação Básica (INEP, 2018). Esse número resulta de um movimento amplo pela inclusão social, que busca a ampliação da participação social, nos seus diversos setores, de grupos que, historicamente, tiveram frágil participação (CARVALHO, 2005). No âmbito da educação, isso se justifica porque pobres, mulheres, pessoas com deficiência, indígenas, imigrantes, negros, entre

¹² Os alunos público-alvo da Educação Especial possuem necessidades específicas que decorrem da sua condição.

outros, foram ao longo dos tempos ficando à margem dos processos de escolarização (ARANHA, 2006).

Dessa forma, o contato com a realidade da escola e a percepção de diferentes situações de ensino-aprendizagem colocam aos graduandos em Pedagogia a complexidade do exercício da docência, o que requer deles uma compreensão mais densa sobre ela.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Este estudo tem como objeto de análise os TCCs de concluintes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), localizada na cidade de Ponta Grossa, Paraná, e estabelece, também, um panorama das demais temáticas das quais eles se aproximam em suas investigações. Como opção metodológica, buscaram-se os delineamentos das pesquisas do tipo estado do conhecimento. Romanowski e Ens (2006) indicam que estudos dessa natureza possibilitam evidenciar discussões a respeito de certa área de conhecimento com o intuito de mostrar, por meio da pesquisa, em quais momentos, em que condições e em quais circunstâncias, os trabalhos foram realizados, favorecendo o fortalecimento de determinada área e rupturas em relação ao campo pesquisado. Para as autoras, enquanto o estado do conhecimento se restringe a um setor de publicações, o estado da arte abrange “[...] toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções [...]” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39), o que requer o acesso a teses, a dissertações e a publicações de periódicos e de congressos, por exemplo.

Ferreira (2002) não apresenta uma diferenciação entre estado da arte e estado do conhecimento, mas considera que eles têm elementos em comum, pois são caracterizados como de natureza bibliográfica, inventariante e descritiva; mapeiam, discutem e analisam a produção acadêmica de um campo em diferentes publicações.

Em vista de tais considerações, para a realização deste estudo, foram desenvolvidas as seguintes etapas:

- a) Acesso aos TCCs dos anos de 2010 a 2016¹³, anos disponíveis no Colegiado do Curso, para sua identificação. O acesso deu-se a partir de junho de 2017 e contemplou os trabalhos das turmas do período matutino e noturno.
- b) Organização de um quadro com os títulos da totalidade dos trabalhos para a percepção dos seus temas de interesse. Em alguns casos, o texto do trabalho foi consultado.
- c) Organização de um quadro-síntese com os TCCs que tratavam sobre Educação Inclusiva e/ou Especial. Nos trabalhos, foram analisados o título, a autoria, o foco do estudo, os dados sobre metodologia, os instrumentos de coleta de dados, o tipo de estudo, os participantes da pesquisa, além de algumas das considerações apresentadas pelos autores. Esses trabalhos foram identificados como T1, T2, e assim sucessivamente.
- d) Análise, sistematização e organização do relatório do estudo.

¹³ Não foi objeto de análise deste estudo a implantação da realização de Trabalhos de Conclusão de Curso e de defesas públicas no âmbito do Curso de Pedagogia da UEPG.

As temáticas de interesse nos TCCs do Curso de Pedagogia da UEPG

De modo a seguir o que indicam as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, o curso pesquisado registra, tanto na Matriz Curricular de ingressantes até o ano de 2012, como de ingressantes a partir de 2013, as disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica e de Orientação ao Trabalho de Conclusão de Curso¹⁴, subsidiárias diretas da organização do trabalho final. Ambas as matrizes apontam o TCC como requisito indispensável para a obtenção do diploma e ressaltam seu desenvolvimento mediante o controle, a avaliação e a orientação docente, requerendo, ainda, a defesa do Trabalho perante uma Banca Examinadora.

Os TCCs disponíveis no Colegiado do Curso totalizavam 399 trabalhos. Os primeiros trabalhos datavam de 2010, e o ano de 2016 foi o último ano encontrado quando da coleta de dados. Este estudo trata, portanto, de TCCs produzidos no período de sete anos (Tabela 1).

Tabela 1 - Distribuição dos TCCs por ano de realização

Ano	Número de trabalhos
2010	47
2011	55
2012	69
2013	47
2014	61
2015	59
2016	61
TOTAL	399

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados coletados.

339

Em relação ao número total de trabalhos, é importante observar que ele não corresponde ao total de concluintes do Curso nos anos pesquisados, pois constatou-se que, em muitos casos, os alunos realizaram suas pesquisas em duplas. Também se verificou, durante a aferição das listas de trabalhos disponíveis no Colegiado e dos trabalhos que efetivamente lá se encontravam, fosse na forma impressa ou em arquivo .pdf, que três trabalhos não estavam disponíveis, embora constassem na lista. Esses trabalhos estão contabilizados no total dos 399, e sua localização, até a finalização da coleta de dados, era desconhecida pela secretaria do curso.

Temáticas identificadas no conjunto dos estudos

De acordo com os dados coletados, a partir da leitura dos títulos, verificou-se que os 399 estudos produzidos nos anos de 2010 a 2016 voltaram-se a problemas de pesquisa relacionados a diversas temáticas, como se pode verificar no Quadro 3.

¹⁴ Conforme acesso à Matrizes Curriculares do Curso na página institucional em 1 de junho de 2018. Disponível em: http://www.uepg.br/catalogo/cursos/licenciatura_pedagogia.html.

Quadro 3 - Temáticas de interesse e número de Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia da UEPG de 2010 a 2016

Temáticas de interesse	Número de trabalhos
1- Processos ensino-aprendizagem (produção de textos, leitura, letramento, ensino da matemática, didática, avaliação, educação geográfica, metodologia de resolução de problemas em matemática, educação em instituições filantrópicas, alfabetização, dificuldades escolares, contação de histórias, aprendizagem significativa, pedagogia Freinet, desenho na Educação Infantil, mediação na Educação Infantil, cotidiano e história, práxis pedagógica, desenvolvimento da oralidade, apoio pedagógico, motivação no processo ensino-aprendizagem)	55 (13,78%)*
2- Formação docente: inicial/continuada/professores iniciantes	49 (12,28%)
3- Inclusão educacional de alunos público-alvo da Educação Especial/Educação Especial/inclusão no mercado de trabalho	31 (7,76%)
4- Ludicidade/o brincar/corporeidade/movimento/psicomotricidade/jogo e aprendizagem	31 (7,76%)
5- Gestão escolar	25 (6,26%)
6- Educação Não-formal (Ed. Social, da Terceira Idade, espaços não-escolares)	19 (4,76%)
7- Política Educacional	18 (4,51%)
8- Afetividade/inteligências múltiplas/educação para a paz	12 (3,00%)
9- Relação família x escola/comunidade	13 (3,25%)
10- Valorização docente/ <i>stress</i> docente/desgaste docente/trabalho docente/profissão docente	13 (3,25%)
11- Filosofia/da educação/Teologia	10 (2,50%)
12- Dificuldades de aprendizagem/Transtornos do neurodesenvolvimento (TDAH)	9 (2,25%)
13- História da Educação	9 (2,25%)
14- Gênero/sexualidade/preconceito/relações étnico-raciais	9 (2,25%)
15- Educação de Jovens e Adultos	8 (2,00%)
16- Indisciplina	8 (2,00%)
17- Desenvolvimento infantil/conceito de infância/cuidado/o desenho infantil/expectativas infantis sobre a escola/autocontrole da conduta da Educação Infantil	8 (2,00%)
18- Transição discente – Educação Infantil/Anos iniciais/Anos Finais – Ensino Fundamental	8 (2,00%)
19- Mídias e educação/consumo infantil	7 (1,75%)

20- Espaço físico da sala de aula/escola	6 (1,50%)
21- Livro didático	5 (1,50%)
22- Desenvolvimento profissional docente/saberes docentes	5 (1,50%)
23- Educação do campo/escola rural	5 (1,50%)
24- Violência contra a criança/no meio social/doméstica	5 (1,50%)
25- Fracasso escolar	4 (1,00%)
26- <i>Bullying</i> na escola	4 (1,00%)
27- Desafios vividos por alunos de Ensino Médio/sentidos dos alunos (EM) sobre a escola	4 (1,00%)
28- Políticas afirmativas e educação	4 (1,00%)
29- Planejamento docente	4 (1,00%)
30- Tarefa de casa	3 (0,75%)
31- Relação professor x aluno/autoridade docente/percepção docente sobre adolescência	3 (0,75%)
32- Mobilização estudantil	2 (0,50%)
33- Conselhos escolares	1 (0,25%)
34- Biblioteca escolar	1 (0,25%)
35- Drogas na escola	1 (0,25%)
TOTAL	399

*As porcentagens são apresentadas até a segunda casa decimal.

Fonte: As autoras com base nos dados coletados.

A variedade de temas dos trabalhos possivelmente está relacionada às necessidades e aos interesses dos concluintes do curso, mas também às disciplinas nele existentes e aos campos de estudo dos orientadores desses trabalhos, indicando uma complexa tessitura.

É importante destacar que, como foi realizada uma aproximação das temáticas pelo que estava indicado em cada título, entende-se que os trabalhos podem corresponder a mais de uma temática. Isso significa que outras formas de organização seriam possíveis.

Destaca-se no conjunto dos estudos o número de trabalhos relacionados ao grupo aqui denominado como “Processos ensino-aprendizagem”, correspondendo a 55 deles. Esses trabalhos são mais voltados à questão dos processos de ensino, ainda que não desconsiderem a

aprendizagem discente. Esse grupo também é numeroso, inclusive, porque procurou-se agregar diversas áreas, conforme evidenciado no Quadro 1.

Do ponto de vista quantitativo, chamam também atenção os estudos que analisam a formação docente, que correspondem a 49 trabalhos, neles incluídos os que tratam tanto da formação inicial quanto da formação continuada e os que abordam reflexões sobre professores iniciantes e sobre a formação docente, mais amplamente.

O grupo de pesquisas relacionadas à Educação Especial, portanto, também à inclusão escolar de alunos que são seu público-alvo, foco de estudo desta pesquisa, totaliza 31 trabalhos, e os direcionados às temáticas ludicidade, corporeidade, movimento, psicomotricidade, jogo e aprendizagem correspondem também a 31 trabalhos. Na sequência, têm-se os trabalhos voltados a aspectos da gestão escolar, que somam 25 pesquisas.

Com menor número de trabalhos, encontram-se os estudos relacionados à tarefa de casa, que totalizam 3 pesquisas, à relação professor x aluno/autoridade docente/percepção docente sobre a adolescência, que igualmente envolvem 3 pesquisas e, ainda, as pesquisas interessadas na mobilização estudantil no âmbito da Graduação, e, nos conselhos escolares, com 2 pesquisas em cada temática, além de ter-se verificado um estudo sobre a biblioteca escolar e um, também, sobre a problemática das drogas na escola.

Tendências dos estudos sobre Educação Inclusiva e/ou Especial nos TCCs analisados

Os 31 trabalhos relacionados à Educação Especial correspondem a 7,76% do total. Essa porcentagem é superior à observada no estudo publicado por Castro e Ens (2006), que verificaram 52 TCCs do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), referentes aos anos de 2002 e 2003, e, nesse conjunto, apontaram a existência de dois trabalhos sobre o tema (3,84%), conforme verificou-se na Tabela 2, do Apêndice C, apresentado pelas autoras.

A maior proporção do número de trabalhos sobre a temática, encontrados nos TCCs do Curso de Pedagogia da UEPG, pode ser relacionada à implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, desde o ano de 2008 (BRASIL, 2008), que incrementou a matrícula de alunos incluídos na rede regular de ensino, o que potencialmente instiga o interesse dos acadêmicos pela área.

No contexto das 31 pesquisas, três delas não estavam disponíveis no colegiado do curso, motivo pelo qual não compõem as análises realizadas neste estudo. Dos 28 trabalhos, um deles também foi excluído das análises, haja vista que investigou a inclusão de um aluno público-alvo da Educação Especial no mercado de trabalho (T25). Assim sendo, o número de trabalhos examinados foi de 27. O Quadro 4 aponta dados de identificação desses trabalhos.

Quadro 4 - Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia da UEPG relacionados à temática Educação Especial (2010 a 2016)

Título	Autoria	Ano	Identificação
<i>A atuação do pedagogo na formação continuada de professores que atendem alunos com deficiência no ensino regular</i>	Machado e Borges	2016	T1
<i>Percepções de professoras da segunda etapa do Ensino Fundamental I sobre os desafios em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência</i>	Rosa	2016	T2
<i>Prática Pedagógica, sala de recursos, planejamento didático: conhecendo o processo de ensino e aprendizagem</i>	Farias	2016	T3
<i>O pedagogo e a tutoria de alunos com deficiência na escola inclusiva</i>	Santos e Silva	2015	T4
<i>Tutoria de alunos com deficiência: principais desafios</i>	Neves e Galvão	2015	T5
<i>Percepção de tutoras sobre a inclusão de alunos cegos no município de Ponta Grossa</i>	Sassi	2015	T6
<i>A alfabetização do aluno surdo</i>	Carvalho e Lara	2014	T7
<i>O processo de inclusão escolar na Educação do campo</i>	Malaine	2014	T8
<i>Desafios para efetivação de uma política pública de inclusão escolar: da teoria à prática</i>	Garczarek e Machado	2014	T9
<i>O papel do pedagogo frente ao processo de inclusão: a visão de pedagogos e professores do Ensino Fundamental I</i>	Malaine	2013	T10
<i>Ludicidade e Síndrome de Down: O papel do lúdico na aprendizagem</i>	Olchaneski e Boçon	2013	T11
<i>Curso de Pedagogia: A percepção das egressas sobre a formação para contextos inclusivos</i>	Santos e Mota	2013	T12
<i>Inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino: necessidade e desafios</i>	Scheifer	2012	T13
<i>As dificuldades encontradas pelos gestores escolares no processo de inclusão</i>	Knopp e Silva	2012	T14
<i>O papel da tecnologia para o ensino/ aprendizagem da pessoa com deficiência visual</i>	Almeida	2012	T15
<i>Inclusão: uma escola para todos</i>	Bravo e Almeida	2011	T16
<i>O atendimento educacional especializado no município de Carambeí</i>	Nascimento	2011	T17
<i>A importância da tríade – escola, surdo e família – no processo educativo</i>	Chaicoski e Bello	2011	T18
<i>A relação entre intérpretes de libras e professores do ensino regular no processo inclusivo do aluno surdo</i>	Silva	2011	T19
<i>Alfabetização e letramento frente à inclusão do aluno surdo</i>	Harmatiuk e Muller	2011	T20
<i>Inclusão na Educação Infantil: o que pensam as professoras da rede privada de ensino</i>	Kudzia e Gonçalves	2011	T21
<i>Inclusão: A mediação entre professor em formação, a criança com deficiência visual e o conhecimento - um estudo de caso</i>	Pontes	2010	T22
<i>Letramento, alfabetização e surdez: um estudo de caso</i>	Matos	2010	T23
<i>Síndrome de Down em uma escola regular de Ponta Grossa</i>	Rocco	2010	T24
<i>A inserção do educando com Síndrome de Down no mercado de trabalho: um estudo de caso</i>	Machado e Vieira	2010	T25*

<i>Entre pedagogos (as) e intérpretes: diálogos</i>	Ribeiro	2010	T26
<i>A inclusão do aluno surdo no ensino regular: suas vantagens e desvantagens</i>	Costa	2010	T27
<i>Salas de recursos multifuncionais: uma realidade no município de Ponta Grossa- PR</i>	Becher e Pereira	2010	T28
TRABALHOS DISPONÍVEIS	28		
TRABALHOS ANALISADOS	27		

*Trabalho não analisado.

Fonte: As autoras com base nos dados coletados.

Os trabalhos selecionados indicam a percepção, pelos acadêmicos, das possibilidades do campo investigativo. Mostram também que o ano em que mais se pesquisou sobre o tema foi em 2010, que contou com sete trabalhos, seguido do ano de 2011, com seis trabalhos.

À exceção do ano de 2012, em que foram verificados dois trabalhos, os anos de 2013, 2014, 2015 e 2016 tiveram três trabalhos na área, em cada ano, o que indica uma diminuição no número de trabalhos em relação a 2010 e 2011. Essa constatação vai em sentido oposto ao aumento do número de alunos incluídos nas escolas, conforme dados indicados na Política Nacional (BRASIL, 2008). Isso pode estar relacionado à maior familiaridade com os alunos público-alvo da Educação Especial por parte dos acadêmicos de Pedagogia e/ou ao limitado número de professores orientadores para conduzir a especificidade desses estudos, posto que nem todos se dedicam a esse campo de investigação.

Há, então, um número significativo de estudos nos anos pesquisados e, também, um aumento da porcentagem de estudos quando comparado aos dados indicados por Castro e Ens (2006), mas uma diminuição, se consideradas, progressivamente, as pesquisas dos acadêmicos do Curso de Pedagogia da UEPG de 2010 a 2016.

Os focos de estudo dos TCCs

Os focos de estudos dos TCCs foram obtidos a partir de uma compreensão mais detalhada sobre as problemáticas apresentadas. Dos 27 trabalhos depreendeu-se sete grupos, indicados a seguir:

a) estudos voltados à área da deficiência auditiva:

Esses trabalhos abordam a alfabetização do aluno surdo, como se dá a inclusão desse aluno no ambiente escolar, sua relação com a família e a escola no processo educativo, o papel das intérpretes de Libras, o trabalho das pedagogas junto às intérpretes de Libras e as vantagens e as desvantagens vividas no processo de inclusão. Tais reflexões foram localizadas nos trabalhos T7, T13, T18, T19, T20, T23, T26 e T27.

b) estudos voltados à inclusão, em sentido amplo:

Foram incluídos, nesse grupo, estudos relacionados a diferentes aspectos do processo de inclusão no espaço escolar, como os desafios vivenciados pelos professores no processo de efetivação da inclusão, a Educação Inclusiva na Educação do campo, o papel do pedagogo no contexto inclusivo, as dificuldades encontradas pelos gestores no processo de inclusão e a inclusão escolar na Educação Infantil da rede privada de ensino. Correspondem ao grupo os trabalhos T2, T8, T9, T10, T14 e T21.

c) estudos voltados à área da deficiência visual:

As investigações desse grupo tratam das percepções dos tutores sobre a inclusão do aluno cego, de como as tecnologias podem auxiliar esse aluno no ensino-aprendizagem, e sobre a inclusão de um aluno cego no contexto escolar. Os trabalhos pertencentes a esse grupo são o T6, T15 e T22.

d) estudos voltados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE):

Dentre os trabalhos aqui incluídos, dois analisam a sala de recursos multifuncionais, e, outro verifica como acontece o atendimento dos alunos em uma Escola Especial. Esses trabalhos são o T3, T17 e T28.

e) estudos voltados à tutoria de alunos com deficiência:

Esses estudos analisam o trabalho do pedagogo em relação à tutoria de alunos com deficiência e aos desafios vivenciados pelos tutores. Referem-se a eles os trabalhos T4 e T5.

f) estudos sobre formação de professores:

Dois trabalhos compõem esse grupo. Eles discutem sobre a formação inicial e continuada de professores no contexto escolar com alunos incluídos. Os trabalhos são T1 e T12.

g) estudos relacionados à Síndrome de Down:

Essas investigações voltam-se ao papel da ludicidade na sala de aula e ao processo de inclusão do aluno com Síndrome de Down no ambiente escolar. São elas o T11, T16 e T24.

O conjunto dos dados coletados indica um número maior de estudos sobre a deficiência auditiva, e, ainda, a lacuna existente quanto à área da deficiência física e das altas habilidades/superdotação. Não se pode deixar de registrar que os acadêmicos têm como obrigatória a disciplina de LIBRAS, o que pode causar algum impacto no interesse que têm pela área.

Além disso, indicam que, das 27 pesquisas existentes, 23 realizaram a coleta de dados no mesmo município da UEPG, Ponta Grossa; dois estudos, no município de Carambeí; e uma pesquisa coletou dados no município de Palmeira, a qual optou pela comparação entre uma escola desse município e outra de Ponta Grossa. Um dos trabalhos não indicou onde os dados foram coletados.

Tipos/abordagens de pesquisa indicadas

Os estudos demonstram uma variedade de abordagens de pesquisa, que se relacionam ao entendimento dos acadêmicos, de como deve ser a aproximação de seus objetos de estudo. Nos 27 trabalhos, observaram-se os elementos, combinados e/ou isolados, apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 - Indicação dos tipos de pesquisa ou abordagens utilizadas

Tipos de pesquisa	Identificação
Abordagem/pesquisa qualitativa	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T19, T21, T22, T24, T26, T28.
Pesquisa/estudo exploratório	T1, T8, T13, T15, T16, T17, T18, T23, T28.
Pesquisa bibliográfica	T1, T8, T13, T15, T16, T17, T18, T23, T28.
Estudo de caso	T15, T16, T22, T23, T24, T27.
Pesquisa de campo	T2, T6, T18.
Pesquisa documental	T16, T17, T28.
Abordagem aplicada	T8.
Pesquisa empírica	T9.
Pesquisa exploratória de caráter interpretativo	T13.
Não identificado	T20.

Fonte: As autoras com base nos dados coletados.

Não se pode deixar de notar, nos trabalhos, a indicação da abordagem qualitativa de pesquisa em 22 deles, bem como os estudos exploratórios, que constam em nove pesquisas, confirmando o que foi indicado por Lucas e Rausch (2008). Estudos exploratórios, segundo Gil (1996, p. 45), têm “[...] como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. Já o interesse pela abordagem qualitativa “[...] considera a importância do ambiente na configuração da personalidade, problemas e situações de existência do sujeito” (TRIVIÑOS, 1987, p. 128).

Observa-se, ainda, como numericamente superiores, a indicação da pesquisa bibliográfica no conjunto dos trabalhos, constando em nove deles; e, ainda, o estudo de caso que é indicado em seis pesquisas.

Sobre os instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados de campo, foram utilizados instrumentos como questionário, entrevista e observação/participação. O Quadro 6 a seguir explicita essa constatação.

Quadro 6 - Instrumentos de coleta de dados

Instrumentos	Identificação
Questionário	T2, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T12, T14, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T26, T27.
Entrevista	T1, T10, T11, T13, T15, T16, T17, T18, T19, T22, T24, T27, T28.
Observação/Participação	T3, T11, T13, T17, T18, T19, T20, T22, T23.

Fonte: As autoras com base nos dados coletados.

O questionário foi o instrumento de coleta de dados mais utilizado, seguido da entrevista. Em menor número, aparece a observação/participação, o que pode ser relacionado à maior dificuldade em relação à sua utilização, posto que demandam maior tempo e habilidade de quem realiza a investigação. O questionário, ao dispensar a transcrição de dados gravados, contribui com a agilidade dos processos investigativos, aspecto relevante quando se trata de pesquisa realizada por graduandos. No caso do estudo de Lucas e Rausch (2008), o questionário e a entrevista foram também os mais utilizados na realização dos TCCs.

Casarin e Casarin (2012) destacam que a escolha dos instrumentos depende dos objetivos do estudo, dos dados que se quer obter e da disponibilidade de recursos como os financeiros e de tempo, além da experiência de quem os utilizará. Os instrumentos de coleta de dados, segundo Casarin e Casarin (2012), estão relacionados também à definição de quem são os participantes que contribuirão com a coleta de dados.

Sujeitos/participantes das pesquisas

A análise dos dados revelou que estiveram envolvidos nos estudos pais, professores, alunos com deficiência, tutores, intérpretes, pedagogos, diretores, que participaram de forma combinada ou isolada, conforme se vê no Quadro 7.

Quadro 7 - Sujeitos pesquisados

Sujeitos/Participantes	Identificação
5 pedagogas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.	T1
6 Professores do Ensino Fundamental - 2ª etapa.	T2
1 professor de sala de recursos do Ensino Fundamental 2ª etapa.	T3
6 pedagogas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	T4
9 tutoras anos dos iniciais do Ensino Fundamental.	T5
4 tutoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	T6
2 professores do ensino regular, 1 do ensino inclusivo e 1 tutora.	T7
2 professores, 1 pedagoga, 1 diretora do Ensino Fundamental.	T8
Pedagogo, professores, tutores (estagiários e intérpretes).	T9
1 pessoa da Secretaria Municipal de Educação da Educação Inclusiva, 12 professores, 3 pedagogas.	T10
1 professora da APAE, 6 alunos, 4 deles com Síndrome de Down.	T11
10 alunas formadas em pedagogia pela UEPG.	T12
3 professoras, 2 gestores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	T13
11 pedagogas, 6 diretoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	T14
1 pessoa com deficiência visual.	T15
1 aluno com Síndrome de Down, 2 pedagogas, família do aluno.	T16
4 professoras, 2 pedagogas, 1 diretora da APAE (Carambei)	T17

Familiares de um aluno surdo, 1 aluno surdo, 1 intérprete, 1 professor de Português, 1 de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental.	T18
Intérpretes, alunos surdos, professores.	T19
3 alunos surdos, 5 professoras regentes, 5 professoras de apoio dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	T20
4 professoras da Educação Infantil.	T21
1 aluna cega, 1 professora, família da aluna, integrantes da instituição de Ensino Fundamental - anos iniciais.	T22
1 aluna surda dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	T23
1 diretora, 1 professora da classe multifuncional, 1 professora, 1 aluna com Síndrome de Down, 30 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	T24
3 intérpretes, 4 pedagogas.	T26
1 aluno surdo, 2 professoras, a mãe do aluno surdo.	T27
1 professora da classe multifuncional.	T28

Fonte: As autoras com base nos dados coletados.

A amplitude dos grupos participantes é relevante por possibilitar mais abrangência às considerações feitas nos trabalhos. Nesse contexto, chamam atenção as pesquisas que buscaram compreender elementos da realidade vinculada à segunda etapa do Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio, que totaliza três pesquisas, do total das 27 (11,11%). Esse dado indica mais aproximação dos concluintes do Curso de Pedagogia da UEPG que pesquisaram sobre Educação Inclusiva/Especial, das problemáticas relacionadas aos anos iniciais de escolarização, revelando uma lacuna no conhecimento envolvendo a segunda etapa do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

348

Algumas considerações presentes nos trabalhos

A leitura dos trabalhos permitiu a percepção de elementos que se relacionam à constituição da inclusão escolar, ainda que a partir dos campos pesquisados e das particularidades de cada pesquisa. Esses elementos foram, após a leitura detalhada dos trabalhos, percebidos em relação a 11 amplos eixos, a saber:

- a) Sobre a formação docente, inicial e continuada, para a inclusão:

A formação de professores para atuar em contextos inclusivos, especialmente em relação à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, tem sido objeto de reflexões, visto que, em muitos casos, ela se mostra lacunar, tal como já evidenciado por Miranda (2004), e ainda que se tenha conhecimento de que estratégias diferenciadas são muitas vezes necessárias a esses alunos.

No âmbito da formação docente, tanto a formação inicial quanto a formação continuada são essenciais. Talvez pelo fato de os acadêmicos considerarem tal perspectiva, é que se constatou nos trabalhos diferentes elementos relacionados a essa formação. Especificamente sobre a formação continuada, Figueiredo (2013) considera que será a partir dos conhecimentos formulados pelo professor, de sua prática, seu contexto, suas singularidades, que se chegará a uma prática pedagógica condizente com as necessidades existentes.

A análise dos dados permitiu verificar que, embora em alguns casos sejam apontadas melhorias em relação à formação docente, outros demonstram o quanto ainda é preciso avançar, seja em relação a mais aprofundamento na formação inicial e continuada, seja em relação à formação do pedagogo que atua na equipe de gestão da escola, que também precisa ser repensada. Em linhas gerais, os estudos indicam as seguintes constatações.

✓ Houve avanços na formação docente no Curso de Pedagogia para o trabalho com alunos especiais (T10, T12).

✓ Há necessidade ainda de mais aprofundamento na formação no Curso de Pedagogia para a atuação docente com alunos público-alvo da Educação Especial (T2, T12, T15).

✓ Apenas a formação inicial não é suficiente para a atuação docente em contextos inclusivos (T9, T10).

✓ Há necessidade de mais aprofundamento na formação inicial dos estudos voltados à formação docente para a inclusão (T24).

✓ Há necessidade de formação para a educação de alunos especiais em Cursos de Licenciatura, especialmente para professores que atuam no Ensino Fundamental II (T1).

✓ A escola tem propiciado formação continuada aos professores (T10).

✓ Há necessidade de implementação ou melhoria da formação continuada para o trabalho com alunos especiais (T7, T8, T9, T10, T14, T15, T18, T21).

✓ Professoras buscam formação por iniciativa própria (T10).

✓ Há necessidade de que professores e pedagogos resgatem seu entendimento acerca do papel do pedagogo na formação docente continuada no âmbito da escola (T10).

✓ A falta de formação específica do professor pedagogo para atuar com alunos especiais prejudica sua atuação (T4).

✓ Fragilidade da formação docente continuada ofertada pelas Secretarias de Educação (T13, T20, T24).

✓ Falta de formação pedagógica aos professores que atuam com alunos com deficiência visual (T6).

Os elementos indicados permitem considerar que a formação docente é entendida nas pesquisas como “[...] um processo que tem origem na formação inicial e prolonga-se durante toda a vida profissional do educador” (CASTRO; FACION, 2012, p.158). Ela tem a ver com um esforço das instituições formativas, da escola, do professor e das instâncias superiores em prover tal formação. Chama atenção o número de trabalhos que indicam a necessidade de que a formação continuada seja melhorada ou mesmo promovida.

b) Pedagogos/coordenadores pedagógicos no contexto inclusivo:

Assim como a formação e a atuação docente são relevantes para a efetivação da inclusão, o trabalho do pedagogo ou do coordenador pedagógico (CP) que atua na gestão da escola mostra-se igualmente importante. De acordo com o que foi identificado, o trabalho desse profissional é fundamental.

Os estudos postulam, em alguns casos, o entendimento de que a inclusão não dificulta o trabalho do pedagogo. Ressaltam, também, que é necessário que ele compreenda melhor o processo de aprendizagem do aluno surdo. Em alguns casos indicam que o coordenador pedagógico acompanha o trabalho do professor no que diz respeito à inclusão.

Além dessas indicações que demonstram resultados positivos, alguns trabalhos indicam situações menos favoráveis e apontam que o pedagogo precisa favorecer a relação entre o professor e os pais, ou que ele precisa ter uma formação mais adequada para colaborar com o trabalho da escola. Os TCCS indicam que:

✓ O pedagogo/CP precisa ter melhor formação sobre a inclusão de alunos com deficiência (T13, T15).

✓ O pedagogo/CP acompanha o trabalho do professor/tutor no processo de inclusão de alunos especiais (T1, T4, T10).

✓ O trabalho do pedagogo/CP em relação à inclusão de alunos especiais é fundamental (T4, T10).

✓ Os Pedagogos/CP consideram que a inclusão não dificulta seu trabalho (T4).

✓ Os pedagogos/CP precisam oferecer momentos de discussão entre pais e professores de sala de aula (T26).

✓ O pedagogo precisa compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo (T26).

✓ As pedagogas e as diretoras têm consciência sobre o seu papel diante da inclusão e reconhecem que, apesar das fragilidades existentes, a formação dos professores tem sido efetivada (T14).

✓ As pedagogas entendem que faz parte do seu trabalho na escola, em relação à inclusão, o auxílio ao professor, o repasse de orientações, o acompanhamento do planejamento, fazer adaptações (T10).

✓ O pedagogo compreende a importância do intérprete e faz a mediação entre esse profissional e o professor, não apresentando dificuldades nesse aspecto (T26).

De acordo com os trabalhos analisados, o pedagogo é indispensável para a inclusão de alunos com deficiência. Tal compreensão coaduna-se com as afirmações de Franco (2016) de que sua função envolve aspectos como mediação, formação, organização, colaboração, entre outros, que são fundamentais nesse processo.

c) Indicativos da compreensão da escola sobre a Educação Inclusiva:

A Educação Inclusiva requer da comunidade escolar a construção de um sentido de abertura a todos que têm o direito de dela fazerem parte, independentemente de suas condições. À escola cabe desenvolver uma prática capaz de educar seus alunos, sejam eles com dificuldades temporárias ou permanentes (FIGUEIREDO, 2013).

Nos trabalhos analisados, verificaram-se, em diferentes momentos, considerações sobre o paradigma da inclusão, os quais são apresentados a seguir:

✓ O conceito de inclusão e/ou a escola inclusiva ainda estão em processo de construção

pela escola (T1, T6, T8, T10, T13).

- ✓ O conceito de inclusão demonstra estar mais relacionado aos alunos com deficiência (T1).
- ✓ “Aluno especial”/”aluno incluso”/”ditos normais” são termos utilizados por pedagogos/CP em referência a alunos com deficiência (T1).
- ✓ A inclusão de alunos especiais no ensino regular sensibiliza os demais alunos (T2).
- ✓ A inclusão não deve ser para todos os alunos com deficiência (T2).
- ✓ A inclusão educacional é uma questão que está posta na sociedade, é um direito (T2, T8, T10).
- ✓ A inclusão é vista como um problema, pelas escolas (T13).
- ✓ As professoras [da escola pesquisada] valorizam a inclusão e acreditam na potencialidade do aluno com deficiência (T21).
- ✓ Ainda permanecem aspectos que dificultam a prática educativa inclusiva (T21).
- ✓ As escolas já avançaram em relação à inclusão, mas esse movimento tem de ser contínuo e participativo (T28).

Conforme indicam os trabalhos, nas diferentes percepções das escolas e de seus atores, sobre o processo inclusivo, percebem-se indícios de resistência e, também, do entendimento de que ainda há aspectos que a dificultam. Além disso, ela é vista como um processo que está posto pela via legal, e que está ainda em construção. Uma das escolas expressa seu entendimento sobre a inclusão como voltada mais especificamente aos alunos com deficiência.

Mais positivamente, as pesquisas indicam que com a inclusão ocorre a sensibilização da escola e que há crédito à capacidade dos alunos incluídos. Talvez por isso a inclusão seja compreendida como um processo longo, que envolve várias pessoas e que necessita do apoio de todos, tal como destacado por Mantoan (2003).

d) Aspectos do processo ensino-aprendizagem:

Pensar sobre a inclusão inclui a importância de que os alunos aprendam na escola, por isso valoriza-se o processo ensino-aprendizagem. A inclusão educacional considera que todos são capazes de aprender (CARVALHO, 2005). Os dados apresentados a seguir expressam os achados relacionados a esse processo:

- ✓ A escola está mais voltada às dificuldades do que às potencialidades do aluno especial (T1).
- ✓ Estratégias de ensino diferenciadas são necessárias e/ou realizadas para que o aluno especial aprenda (T4, T5, T8, T9, T13, T26).
- ✓ O processo ensino-aprendizagem efetiva-se pela mediação pedagógica (T3).
- ✓ Professores querem que alunos surdos façam leitura labial por desconhecerem a Libras (T13).
- ✓ Professores estão despreparados/distanciam-se do aluno surdo (T13, T18, T26).

✓ O aluno surdo é que está se adaptando à escola (T20).

✓ Quando docentes atuam há mais tempo com o aluno surdo, criam vínculos que ajudam no trabalho pedagógico (T20).

Destacam-se, nos itens anteriores, elementos que parecem essenciais como a constatação da necessidade de estratégias diferenciadas para o trabalho com alunos incluídos, a necessidade da mediação pedagógica para que eles aprendam e a relevância que tem o tempo de atuação do professor para a aprendizagem do aluno com surdez. Entretanto, indicam também elementos que requerem mais atenção, como o fato de que há maior preocupação, da escola, com a dificuldade dos alunos do que com suas possibilidades, e a tentativa, por parte dos professores, de que o surdo faça leitura labial.

Com base nos dados coletados, pode-se afirmar, portanto, que, na medida em que se indica que o aluno é quem acaba se adequando à escola, os professores estão despreparados, ou que existem exigências incompatíveis, ou que, ainda, permanecem pressupostos do paradigma da integração (SASSAKI, 2003), paradigma anterior ao da inclusão.

e) A tutoria de alunos especiais:

A questão do tutor de alunos com deficiência foi um aspecto ressaltado em alguns trabalhos. Eles indicam a precariedade que, por vezes, há em sua formação, a responsabilização pela escolarização dos alunos incluídos, a necessidade de proximidade entre o pedagogo e o tutor, para que a inclusão aconteça.

Chama atenção, ainda, a menção de que os tutores estão satisfeitos com seu trabalho e de que os professores compreendem que a presença do tutor na sala de aula, junto aos alunos incluídos, facilita a sua prática. Essas considerações são assim expressas:

✓ Em caso de necessidade de tutores [na escola privada pesquisada], a prioridade é para os que têm especialização na área, embora se isso ficar ao encargo da família, nem sempre se dê dessa forma (T1).

✓ Professores entendem que a tutoria facilita o seu trabalho (T4).

✓ Há um relacionamento de confiança entre os professores e a tutoria de alunos especiais. Os tutores estão satisfeitos com seu trabalho (T5).

✓ O trabalho da tutoria volta-se à escolarização dos alunos especiais de forma equivocada (T5).

✓ Tutoras de alunos incluídos não recebem formação específica para exercer tal função (T6).

✓ A forma como a inclusão acontece nas escolas, afeta o trabalho da tutoria (T5).

✓ O tutor nem sempre tem formação em nível superior e nem sempre trabalha de forma conjunta na escola, mas precisa dominar conteúdos e elaborar diferentes modificações significativas no processo ensino-aprendizagem dos alunos especiais (T5).

✓ Pedagogas reconhecem a importância de realizarem um trabalho com a tutoria de alunos especiais e entendem que realizam esse trabalho (T4).

As reflexões nos diferentes textos sugerem a necessidade de mais clareza sobre o papel da tutoria por parte da escola, bem como sobre a articulação entre o pedagogo, o professor e o tutor. Ao mesmo tempo, consideram que a presença do tutor é relevante para a inclusão.

f) O intérprete na escolarização do aluno surdo:

Conforme constatado anteriormente, os trabalhos que discutem sobre a surdez são em número maior em relação aos demais analisados neste estudo. Por sua característica, eles abordam a surdez e a Língua Brasileira de Sinais - Libras, primeira língua desses alunos. Fernandes (2012, p. 113) considera a importância dessa língua e alerta que ela desempenha função semelhante à da língua portuguesa em relação a alunos ouvintes.

Em relação aos trabalhos voltados à área da surdez, verificaram-se, em linhas gerais, os seguintes aspectos:

- ✓ O trabalho do intérprete de Libras é fundamental, mas somente sua presença na sala de aula não garante a inclusão do surdo (T19).
- ✓ Há uma boa relação entre os professores e o intérprete (T19).
- ✓ Os professores muitas vezes não se envolvem no processo ensino-aprendizagem do aluno surdo (T18).
- ✓ Os professores conhecem pouco sobre o trabalho do intérprete (T26).

Não se pode deixar de notar que é destacada a relevância do intérprete da Língua Brasileira de Sinais para a inclusão do aluno surdo. Ainda assim, tal como nos demais tópicos apresentados, verificam-se fragilidades. Elas são destacadas pelo desconhecimento do professor do ensino regular, acerca do trabalho do intérprete bem como do envolvimento limitado em relação a esse profissional e ao próprio aluno surdo.

g) Outros elementos relacionados à inclusão: tempo escolar, espaço físico, número de alunos em sala de aula, necessidade de mais investimento em Educação:

A remoção de barreiras, pela escola, tem sido apontada como necessária para a implementação da Educação Inclusiva (SASSAKI, 2003). Entretanto, conforme constatado nos trabalhos, ainda existem barreiras a serem removidas para que ocorra a inclusão. Sobre tais questões, os estudos indicaram:

- ✓ A inclusão educacional de alunos especiais requer melhorias estruturais (T2, T4, T5, T6, T14, T18, T21).
- ✓ Há adaptação do espaço físico, mas a inclusão exige mais do que isso (T9).
- ✓ Tempo reduzido [das aulas] e muitos alunos em sala dificultam a inclusão educacional (T2).
- ✓ São necessários avanços na adequação do currículo e das metodologias (T2, T6, T14).
- ✓ Não há sala de recursos na escola [da rede privada pesquisada], mas as adaptações possíveis são feitas pelos professores (T1).
- ✓ Há necessidade de mais investimento em Educação (T28).

A melhoria na estrutura da escola foi apontada como necessária em diferentes estudos, embora um estudo tenha ressaltado que há adaptação do espaço físico, mas que, apenas isso, é insuficiente. Também no âmbito dessa discussão, ressaltou-se a questão do tempo escolar e da quantidade de alunos em sala de aula, que, por vezes, é um entrave para a inclusão dos alunos, na medida em que dificultam também o trabalho do professor.

h) A família no processo de inclusão educacional:

O auxílio e o apoio da família no processo de inclusão dos alunos com deficiência são aspectos destacados como sendo indispensáveis para que ela se efetive. Mantoan (2013) considera que os pais devem ser encorajados pela escola a defender a inclusão, pois precisam fazer cumprir o ordenamento jurídico existente:

A centralidade da família na inclusão é destacada quando se verifica que ela tanto pode favorecer quanto dificultar esse processo. Em alguns trabalhos, salienta-se o desinteresse dos pais, bem como a dificuldade de a escola relacionar-se com eles. Em um caso, as famílias são apontadas positivamente em relação à sua crença na capacidade dos filhos surdos, conforme é possível verificar a seguir:

- ✓ A família pode tanto facilitar quanto dificultar a inclusão educacional (T1, T21).
- ✓ Os pais são desinteressados da vida escolar dos filhos (T5, T8, T20).
- ✓ Alunos surdos chegam à escola com um nível baixo da aprendizagem de Libras (T20).
- ✓ A escola não interage satisfatoriamente com a família do aluno surdo (T18).
- ✓ As famílias acreditam na capacidade de aprendizagem dos seus filhos surdos (T18).

354

O desinteresse de alguns pais pela atividade escolar de seus filhos, conforme indicado, vai de encontro à necessidade evidenciada por Veltrone e Mendes (2007), de que é importante a mudança de concepção por parte da família, sobre a diversidade e a deficiência, bem como sobre suas possibilidades. O não atendimento a essa necessidade pode prejudicar o processo de inclusão escolar.

i) Educação Especial como modalidade de educação no contexto inclusivo:

O paradigma da inclusão tem, na Educação Especial, um de seus suportes. Isso pode ser observado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008). Sobre essa modalidade de educação, observaram-se considerações sobre a escola especial, a Sala de Recursos Multifuncionais, o professor da Educação Especial, como se pode verificar:

- ✓ Os professores da escola se envolvem pouco com o trabalho da sala de recursos (T3).
- ✓ Importância do professor especializado para apoiar os professores do ensino comum (T2, T28).
- ✓ A falta/necessidade de professores especializados para atuarem com os alunos incluídos dificulta o trabalho da escola (T4, T6, T23).
- ✓ A escola [especial] tem como prioridade ofertar um atendimento adequado aos alunos com deficiência, e seus profissionais têm uma relativa experiência (T17).

✓ Os professores [da escola especial] tratam os alunos com afetividade e não encontram muitas dificuldades para realizar seu trabalho (T17).

✓ Há necessidade da atuação de profissionais de outras áreas de conhecimento (T14).

✓ Na sala de recursos, adotam-se diferentes estratégias de ensino (T3).

✓ Professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais [município de Ponta Grossa] são escolhidos pelo seu perfil, nem sempre tendo formação específica. Essa formação dá-se em serviço (T28).

✓ Os recursos presentes na Sala de Recursos Multifuncionais são relevantes para a aprendizagem dos alunos, mas os materiais devem estar em perfeito estado (T28).

As considerações sobre a Educação Especial indicam que a inclusão educacional de seu público-alvo ainda é um processo em construção, uma vez que pontos mais e menos positivos podem ser encontrados. Dentre eles a constatação de que, na sala de recursos, utilizam-se diferentes estratégias de ensino e de que os professores do ensino comum não se envolvem suficientemente com ela. Uma das pesquisas foi realizada em escola especial, e, nesse caso, apenas pontos positivos foram percebidos pela autora do trabalho.

j) O processo de inclusão educacional:

O paradigma inclusivo é considerado como um paradigma em que a sociedade assim como escola precisam se adaptar para atender às necessidades de seus membros (MANTOAN, 2003). Entretanto, notam-se obstáculos e recuos na execução das ações necessárias para sua efetivação, embora algum avanço seja também indicado pelos TCCs:

✓ Os alunos especiais são bem recebidos pelos demais alunos (T9).

✓ O que há é a integração e não a inclusão (T9, T15, T7)

✓ Os profissionais da educação precisam ter clareza do conceito de inclusão (T9, T14).

✓ Há maior preocupação com o acesso dos alunos especiais (T14).

✓ No Ensino Superior, ocorre mais a integração (T15).

✓ A inclusão não vem acontecendo como deveria, especialmente tendo em vista a legislação vigente (T6, T7, T9, T24, T26).

✓ A inclusão na escola volta-se mais ao assistencialismo (T20).

✓ O professor não compreende as particularidades do aluno surdo (T7, T19).

✓ A contratação de profissionais capacitados para atuar com alunos especiais deixa a desejar (T9).

Os estudos mostram que a inclusão ainda tem a avançar em diferentes aspectos, especialmente no que diz respeito à contratação de professores especializados para lhe dar suporte e ao atendimento à legislação vigente.

Chamam atenção, entretanto, alguns dados que indicam um viés assistencialista no trabalho com os alunos incluídos, de que os professores precisam ter mais clareza em relação à inclusão, de que o que ocorre é o paradigma da integração e não da inclusão e, ainda, de que os

alunos são bem recebidos pelos demais alunos na escola, reafirmando a ideia de que a inclusão ainda está em processo.

k) Sentimentos docentes quanto ao trabalho com os alunos especiais no ensino regular:

Parece haver um consenso na literatura de que os professores têm papel fundamental no paradigma inclusivo. Tibola (2014) demonstra ter essa compreensão quando considera que a inclusão exige a formação docente para trabalhar com as singularidades e as diversidades. Segundo a autora, espera-se que os professores sejam capazes de adequar suas práticas, possibilitando, aos alunos, avanços do ponto de vista da sua aprendizagem. A pesquisadora ainda considera a importância da abertura dos gestores das escolas para o processo de escuta sobre o que nelas acontece.

Embora exista tal perspectiva acerca do trabalho do professor e da própria escola, os dados levantados pelos TCCs indicam situações não tão favoráveis relacionadas ao sentimento dos professores, que expressam insegurança, desmotivação, desânimo, entre outros, sentimentos negativos, verificados em sete trabalhos:

- ✓ Há um sentimento de obrigação nas escolas, de receber os alunos especiais (T13).
- ✓ Há um sentimento de insegurança/receio/preocupação nos professores para atuar com os alunos especiais (T10, T12, T17).
- ✓ Há um sentimento de abandono nos professores (T7).
- ✓ Há desmotivação/desânimo do professor (T7, T18).
- ✓ Há um sentimento de sobrecarga e de desvalorização no professor (T13).
- ✓ Há um sentimento de desconhecimento e cansaço (T22).

Diante desse quadro, parece indispensável que as escolas reflitam, junto ao corpo docente, sobre as questões do dia a dia escolar e sobre como a inclusão pode impactar seu trabalho, tendo em vista serem propostas, pela gestão da escola e pelos próprios professores, ações que possam minimizar tais sentimentos.

l) Tecnologia e inclusão do aluno cego:

O avanço das tecnologias permite considerá-las relevantes no processo inclusivo, pois esses recursos podem favorecer o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Especificamente em relação ao estudante cego, conforme os TCCs selecionados, esses recursos podem ser ainda mais relevantes na medida em que o auxiliam e, especificamente, tornam possível a sua aprendizagem. Esses recursos integram a Tecnologia Assistiva que, conforme apresentado por Bersch (2009, p. 133), a partir de conceito do Ministério da Educação, se refere a “[...] um arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais [...]”.

Em relação às tecnologias e ao trabalho com o aluno cego, as pesquisas referem que:

- ✓ A tecnologia não integra totalmente a formação docente (T15).
- ✓ Os docentes precisam aprender a trabalhar com a tecnologia e os recursos que dela advêm (T15, T22).

✓ A tecnologia assistiva precisa ser considerada na perspectiva de que possibilita ao cego a inserção social, a realização pessoal e profissional (T15).

Os estudos indicam a necessidade de mais aproximação dos docentes, desses recursos, visto que são necessários para a aprendizagem e a inserção social dos alunos, especialmente dos cegos. Se não atendida, essa demanda compromete o processo de inclusão, pois ele pode ser apenas a indicação de índices, sem a devida qualidade que provém tanto de recursos humanos quanto materiais (REGIANI, 2011).

Considerações finais

Este estudo analisou Trabalhos de Conclusão de Curso sobre Educação Inclusiva e/ou Especial, realizados por concluintes de um Curso de Licenciatura em Pedagogia, no período de 2010 a 2016. Indicou, também, um panorama das demais temáticas de interesse, conforme as investigações dos concluintes.

Observou-se que dos 27 trabalhos analisados, um número significativo, 13, foi realizado nos anos de 2010 e 2011, o que pode estar relacionado ao início da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a partir do ano de 2008 (BRASIL, 2008), bem como a outros documentos legais que reforçaram o processo de inclusão e a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino, a partir dessa Política. Os estudos problematizaram a área da deficiência auditiva, da inclusão em sentido amplo, da deficiência visual, da tutoria de alunos com deficiência, da formação de professores, da Síndrome de Down e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No tocante às abordagens de pesquisa, verificou-se, nos TCCs, um número significativo de referências à pesquisa qualitativa e à utilização da pesquisa bibliográfica, sendo os instrumentos de coleta de dados mais utilizados o questionário e a entrevista. Um número menor de pesquisas utilizou a observação para a coleta de dados de campo. Diferentes sujeitos, como pais, professores, tutores, alunos com e sem deficiência, intérpretes, gestores, foram participantes dos estudos.

A partir de suas particularidades, os estudos apontam uma série de considerações sobre os problemas investigados. Eles indicam a fragilidade existente no ensino regular, em relação à inclusão. Sinalizam que as escolas não têm ainda a estrutura necessária, que os professores precisam de melhor formação e que os tutores, nem sempre, têm formação adequada para apoiar os alunos. Os professores envolvem-se pouco com o trabalho da sala de recursos multifuncionais.

Os estudos indicam, ainda, que os alunos incluídos são bem recebidos pelos demais alunos e que o intérprete e o professor do ensino regular se relacionam bem. Indicaram também que os professores nem sempre se envolvem com a aprendizagem do aluno surdo, entre outros indicativos de que a inclusão ainda está se constituindo.

Vale também observar que os gestores da instituição escolar são percebidos como tendo um papel fundamental nesse processo, especialmente no que diz respeito ao assessoramento da prática profissional, ao auxílio e ao suporte ao professor, precisando também se constituir como articulador entre a escola e a família dos alunos. Em alguns casos, essas funções foram indicadas como lacunares.

O estudo indicou problemáticas ainda não investigadas, como, por exemplo, a avaliação de alunos público-alvo da Educação Especial, a inclusão de alunos com deficiência física, estudos

sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, as Tecnologias Assistivas como suporte à inclusão, as altas habilidades/superdotação, entre outros, que podem ser melhor explorados.

Os 31 trabalhos selecionados correspondem a 7,76% da totalidade dos trabalhos, que é de 399. Nessa totalidade, os processos ensino-aprendizagem e a formação de professores foram as temáticas mais investigadas pelos concluintes, ao passo que estudos sobre o uso de drogas na escola, a biblioteca escolar e os conselhos escolares foram os menos buscados.

Com a realização deste estudo, as tendências das pesquisas relacionadas à Educação Especial, realizadas por concluintes do Curso de Pedagogia, são melhores compreendidas, de forma a contribuir com o avanço do campo, seja ele da pesquisa propriamente dita ou das temáticas das quais os TCCs se aproximaram.

Referências

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2006. p. 55-69.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

BERSCH, R. Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado: conceitos que apoiam a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 131-137.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abri. 2002. [Seção 1, p. 31].

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006. [Seção 1, n. 92, p. 11-12].

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2015. [Seção 1, n. 124, p. 8-12].

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2017.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos /is/**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CASARIN, H. C. S.; CASARIN, S. J. **Pesquisa científica: da teoria à prática** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012.

CASTRO, F. A. S.; ENS, R. T. O que dizem os “Trabalhos de Conclusão de Curso” da Pedagogia – PUCPR 2003/2004. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 6., 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2006. p. 183-196.

CASTRO, R. C. M.; FACION, J. R. A formação de professores. IN: FACION, J. R. (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 157-174.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CUNHA, M. I. Pesquisa e Pós-Graduação em Educação: o sentido político e pedagógico da formação. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 18, p. 33-47, 2013.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

FIGUEIREDO, R. V. Formação de professores: a formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 141-145.

FRANCO, M. A. R. S. Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: FRANCO, M. A. R. S.; CAMPOS, E. F. E. (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos: Leopoldianum, 2016. p. 17-31.

359

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GONÇALVES FILHO, A. M.; NORONHA, D. P. Panorama temático de trabalhos de conclusão de Curso de Biblioteconomia. **Transinformação**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 59-70, abr. 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-37862004000100005>

GUEDES, H. T. V.; GUEDES, J. C. Avaliação, pelos estudantes, da atividade “Trabalho de Conclusão de Curso” como integralização do eixo curricular de iniciação à pesquisa científica em um curso de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, p. 162-171, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-55022012000400003>

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2017. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

LUCAS, M. A. P.; RAUSCH, R. B. Vertentes teórico-metodológicas norteadoras dos Trabalhos de Conclusão de Curso de Pedagogia da FURB no período de 2001 a 2006. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 176-197, 2008. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v10i1.1023>

LÜDKE, M. O professor e sua formação para a pesquisa. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 333-349, jul./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v7i2.420>

MANTOAN, M. T. E. O direito à diferença na igualdade de direitos. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-41.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MIRANDA, A. A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 15, p. 1-7, set. 2004. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4762/art1_15.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

MIRANDA, C. Q.; VILLAS BOAS, B. M. F. A releitura de portfólios para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 215-229, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302008000100011>

MORETTO, M. Tentativas de apropriação da linguagem acadêmica por estudantes universitários: a produção escrita na universidade. **Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 1, abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v24n1p171-186>

NININ, M. O. G.; BARBARA, L. Engajamento na perspectiva linguística sistêmico-funcional em trabalhos de conclusão de curso de Letras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 1, p. 127-146, jun. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132013000100008>

OLIVEIRA, A. *et al.* Challenges in the end-of-course paper for nursing technical training. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 70, n. 6, p. 1212-1219, dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0105>

360

OSADA, J.; LOYOLA-SOSA, S.; RUIZ-GROSSO, P. Publicación de trabajo de conclusión de curso de estudiantes de medicina de una universidad peruana. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 308-313, set. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022014000300004>

REGIANI, V. **Práticas de ensino nas salas de recursos das séries iniciais de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Guarapuava – PR**. 2011. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAUPE, R.; WENDHAUSEN, Á. L. P.; MACHADO, H. B. Modelo para implantação ou revitalização de trabalhos de conclusão de curso. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 1, p. 109-114, fev. 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692004000100015>

SLONGO, I. I. P. *et al.* Pesquisa e formação de professores: um intrincado e instigante desafio. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, dez. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.7200>

TIBOLA, C. L. K. **Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva:** dos aspectos legais à implementação do atendimento educacional especializado – AEE. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. **Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar.** In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2007. p. 2-8.

Recebido em 05/06/2018

Versão corrigida recebida em 23/11/2018

Aceito em 25/11/2018

Publicado online em 06/12/2018